



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRUNA MOLISANI FERREIRA ALVES

PALAVRAS QUE CONTAM:

**discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação
infantil**

Rio de Janeiro

2015

BRUNA MOLISANI FERREIRA ALVES

PALAVRAS QUE CONTAM:

Discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ludmila Thomé de Andrade

Rio de Janeiro
2015

CIP - Catalogação na Publicação

Mp

Molisani Ferreira Alves, Bruna
Palavras que contam: discursos de professoras
em formação sobre o trabalho com a linguagem na
educação infantil / Bruna Molisani Ferreira Alves.
-- Rio de Janeiro, 2015.
196 f.

Orientadora: Ludmila Thomé de Andrade.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2015.

1. Linguagem. 2. Formação continuada de
professores. 3. Discurso docente. 4. Educação
infantil. I. Thomé de Andrade, Ludmila, orient.
II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO
DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Em 26 dias do mês de março de 2015, às 09:00 h, na sala 226, da Faculdade de Educação, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora da Tese intitulada "Poderes que emergem: Ressonâncias de professores em formação sobre a mudança em a Engajados na educação escolar" de autoria do(a) discente(a): **Breno Mikhael Ferreira Alves**, candidato(a) ao Título de Doutor em Educação, turma 2011 do Programa de Pós-Graduação em Educação, à Banca Examinadora, constituída pelos(as) Profissionais orientadora(Prof.Dra. Lúcia Helena Thome de Andrade (LTH), Prof.Dra. Patrícia Coimbra (PTC), Prof.Dra. Ana Maria Ferreira de Costa Monteiro (AMF), Prof.Dra. Sônia Kramer (PUC-RJ) e Prof.Dr. Manoel Luiz Gonçalves Costa (UNP) constituída o seguinte:

(X) Aprovada(s) com louvor () Aprovada(s) () Aprovada com recomendações de reformulação () Rejeitada(s)

Eu, Selenge Rosa de Araújo, Secretária do PPGEd, lavrei a presente Ata que segue por meio eletrônico, pelos membros da Banca Examinadora e pelo candidato(a) no verso.

A banca ressalta a qualidade do texto e a relevância do tema da formação do(a) at(a). Recomenda a publicação em eventos científicos e em periódicos.

Cont. Ata de Defesa de Tese do discente Breno Mikhael Ferreira Alves - (04/03/2015)

[Assinatura]
 Dra. Lúcia Helena Thome de Andrade (LTH)

[Assinatura]
 Dra. Patrícia Coimbra (PTC)

[Assinatura]
 Dra. Ana Maria Ferreira de Costa Monteiro (AMF)

[Assinatura]
 Sônia Kramer (PUC-RJ)

[Assinatura]
 Manoel Luiz Gonçalves Costa (UNP)

[Assinatura]
 Breno Mikhael Ferreira Alves (candidato)

[Assinatura]
 Selenge Rosa de Araújo (Secretária do PPGEd)

Para minha mãe Sonia, *in memoriam*, e minha filha Isabela,
passado, presente e futuro que me constituem, amores incondicionais.
Obrigada por me ensinarem a importância do afeto, da conversa sincera,
do sorriso aberto. Devo a vocês muito do que sou.

Para Célia Linhares, que me ensinou a acreditar
no poder das palavras e na possibilidade de escrever
e contar a história *a contrapelo*.

AGRADECIMENTOS

À minha família, meu porto seguro, sempre me acolhendo e amparando, sempre me incentivando e vibrando com minhas conquistas. Ao meu pai, Luiz, que me ensinou a lutar pelos meus sonhos. Ao meu marido, Zé Eduardo, amor presente desde a infância. A minha filha, Isabela, meu bem mais precioso. Ao meu irmão, Tiago, por estar sempre ao meu lado. A minha cunhada, Carla, e meus sobrinhos Duda e Arthur, que completam o sentido de ser família. À Aurea, pelo lugar que conquistou em nossos corações.

À professora Ludmila, carinhosamente Lud, minha orientadora, que me acolheu sem me conhecer, acreditou em mim e me deu oportunidades de aprender e viver experiências maravilhosas ao longo desses 5 anos. Você foi companheira, incentivadora, amiga e me ajudou muito a crescer. Nossa história de parceria apenas começou. Que venham muitos outros anos. Obrigada por tudo!

Aos professores que compõem a banca da minha defesa de tese, referências na minha formação e nessa pesquisa, pelo privilégio de dialogar face a face nesse momento e:

À professora Patrícia Corsino, pelo carinho que me ofereceu ao longo do doutorado, acompanhando meu percurso e me incentivando.

À professora Ana Maria Monteiro, pelas valiosas contribuições especialmente no exame de projeto.

À professora Sonia Kramer, de referência nos livros à referência na vida, professora exemplar com quem tive o prazer de aprender mais sobre Benjamin e Bakhtin.

Ao professor Manoel Corrêa, que, com tanta sabedoria e generosidade, concedeu-me valorosas contribuições para elaborar essa tese.

Às professoras Cecília Goulart e Rosanne Dias, que conheci ainda nos tempos da graduação, por toda generosidade ao longo da minha trajetória e por completarem a banca desse momento tão importante.

Às professoras que se tornaram sujeitos da minha pesquisa, por confiarem em mim e no meu trabalho, por me ensinarem tanto. E a todas as professoras que participaram do EPELLE, muito obrigada!

À Cristina Lima, Letícia Cruz, Luciana Alves, Naza Salutto, Renata Gondim, Denise Rezende, Fernanda Monteiro, Rafa Vilella, Sonia Travassos, amigas que fiz no percurso do doutorado e que estarão comigo pela vida afora. Obrigada por me ensinarem tanto, por me acolherem, por aguentarem meus desabafos, por me incentivarem.

À Karla Righetto, amiga querida, companheira de tantas jornadas.

À Rosângela Padilha dos Santos, pela amizade, pela serenidade e pelo compromisso com a educação e com o ser humano.

À Daniela Guimarães, pelo prazer de conviver e aprender com você. Agradeço especialmente pela oportunidade do Estágio de Docência e pela experiência no curso de especialização.

À Tania Nhary, seu apoio na travessia do mestrado me ajudou a chegar até aqui!

Aos funcionários da escola e da creche onde já trabalhei em Caxias, especialmente àqueles com quem aprendi a amar o trabalho na educação infantil.

Aos colegas do grupo de pesquisa e do LEDUC, pelas aprendizagens compartilhadas.

Aos professores da Faculdade de Educação da UFF, pela formação que me proporcionaram na graduação e no mestrado, em especial: Rejany Dominick, Léa da Cruz, Teresa Esteban e Edith Frigotto.

Às professoras que se tornaram amigas, Léa da Cruz e Rejany Dominick, pelo apoio e incentivo de sempre. Vocês moram no meu coração!

À professora Célia Linhares, exemplo de vida, por tantos ensinamentos.

Aos professores do PPGE da UFRJ, especialmente Ana Canen, Roberto Leher, Ludmila Andrade e Patrícia Corsino, pelas aprendizagens compartilhadas durante o doutorado.

Ao PPGE PUC-Rio, pela oportunidade de cursar disciplinas e viver discussões fundamentais para esse trabalho de pesquisa.

Aos funcionários da Secretaria do PPGE-UFRJ, especialmente à Solange, pela disponibilidade e ajuda constantes.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, por ter concedido licença para estudos, o que possibilitou a dedicação necessária às atividades do doutorado.

E por fim, um agradecimento tão contestado e estranho à Academia, mas que não abro mão de incluir aqui, porque foi também na minha formação profissional que aprendi a multidimensionalidade do ser humano que, certamente, inclui sua religiosidade. Omitir deste trabalho tal agradecimento seria negar uma parte de mim:

A Deus, pela vida e por tudo o que nela já pude viver.

Um Credo para Educadores

Célia Linhares

Creemos nas palavras,
No esforço de esticá-las,
Para cobrir um mundo em convulsão

Creemos nas palavras,
Nas tentativas todas
De contrapor-nos às mutilações

Creemos nas palavras,
Nas esperanças em cio,
Tributos à falta, no altar do vazio?

Creemos nas palavras,
No seu lampejo fugaz
Que acende a vida, a alegria, a paz.

Creemos nas palavras,
No seu latejo feroz,
Pura ameaça? Ultimato de nós?

Creemos nas palavras,
Neste ofício de negar tanto não,
Com que vivemos nossa inconclusão.

Creemos nas palavras,
Nos caminhos infinitos
De sua construção

Creemos nas palavras,
No seu brinquedo, no ócio,
Que não cabe na pequenez dos negócios

Creemos nas palavras,
Naquelas caçadas nos vãos,
Nunca buscadas em vão

Creemos nas palavras,
Naquelas ditas "bem ditas"
Naquelas outras "mal ditas"

Creemos nas palavras
E além das palavras,
Nas outras palavras...

RESUMO

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. **Palavras que contam:** discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil. Rio de Janeiro, 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Este trabalho tem como objetivo analisar como os discursos de professores são tratados num espaço de formação continuada e, a partir desses discursos, conhecer aspectos do trabalho com a linguagem na educação infantil. A escolha por analisar discursos docentes parte da concepção de que os professores são produtores de conhecimento e precisam ter espaço para falar sobre o que fazem. A prática ganha uma dimensão de autoria que precisa passar por um dizer sobre ela. Mais do que um discurso autobiográfico, um “falar de si”, o investimento realizado na pesquisa-formação ao qual meu projeto está vinculado foi encontrar um discurso profissional, permeado de saberes que possam ser compartilhados com outros professores. A relação entre discurso e prática é discutida, problematizando uma ideia recorrente de se considerar negativamente a não coincidência entre dizer e fazer. As principais questões da pesquisa são: Há espaço para que os professores falem/escrevam nas propostas de formação continuada? Como as metodologias de formação dialogam com os discursos dos professores? É possível conhecer saberes e práticas docentes através de discursos? Que sentidos são produzidos nos discursos docentes sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil? Baseada na perspectiva de linguagem de Bakhtin (2003, 2009, 2010, 2011) e dialogando com Benjamin (1994) e Rancière (1996), analiso os enunciados de formadoras e professoras produzidos na formação continuada desenvolvida ao longo de quatro anos, no âmbito do projeto “As (im)possíveis alfabetizações dos alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública”, coordenado pela professora Ludmila Thomé de Andrade, financiado pelo Observatório da Educação, da CAPES. Defendo a ideia de que a palavra do professor conta, tanto no sentido de que tem valor, quanto de que narra/relata algo sobre processos formativos e práticas pedagógicas. Os procedimentos metodológicos compreenderam a observação participante dos encontros de formação durante três anos (2011-2013), gravações em áudio e/ou vídeo, entrevistas coletivas e análise de enunciados orais e escritos produzidos por formadoras e professoras. As análises possibilitaram produzir uma concepção de formação baseada na perspectiva discursiva (ANDRADE, 2011b, 2014), entendendo a formação como processos de encontros e deslocamentos a partir de relações alteritárias e dialógicas, que constituem discursos. Os enunciados que circularam na formação foram retomados pelas professoras, evidenciando movimentos de compreensão acerca dos conceitos abordados, de produção de sentidos em relação às próprias práticas pedagógicas, refletindo e refratando discursos das formadoras e dos autores lidos. As teorias abordadas nos encontros ganharam vida no *existir-evento* de cada professora, na medida em que as professoras encontraram possibilidades de se constituírem como autoras de seus discursos e de suas práticas. Quanto ao trabalho com a linguagem na educação infantil, apesar de aparecerem aspectos relacionados à sistematização da alfabetização, prevaleceu a ideia de ampliação das experiências infantis, especialmente no sentido de proporcionar espaços para que as crianças falem e sejam ouvidas, interajam com textos escritos e registrem experiências através de diferentes formas de linguagem.

Palavras-chave: Linguagem; Formação continuada de professores; Discurso docente; Educação Infantil.

ABSTRACT

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. **Palavras que contam:** discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil. Rio de Janeiro, 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This study aims to analyze how the teachers' speeches are treated in a continuing education space and, to understand, from these speeches, aspects of the work with the language in early childhood education. The choice to analyze teachers' discourses stems from the conception according to which teachers are producers of knowledge and need to have space to talk about what they do. The practice gains a dimension of authorship that has to go through talking about it. More than an autobiographical discourse, a speech on "talking about oneself," the investment in research training to which my project is bound was to find a professional discourse, permeated of knowledge that can be shared with other teachers. The relationship between discourse and practice is discussed, questioning a recurring idea of considering the negative mismatch between saying and doing. The main research questions are: Is there room for teachers to speak / write in the proposals for continuing education? How do the training methodologies dialogue with the teachers' speeches? Is it possible to learn knowledge and teaching practices through speeches? What meanings are produced in the teachers' discourses about working with the language in early childhood education? Based on Bakhtin's language perspective (2003, 2009, 2010, 2011) and dialoguing with Benjamin (1994) and Rancière (1996), I analyzed the utterances of forming teachers and teachers produced in continuing education developed over four years under the project "The (im)possible literacies of popular class students according to the point of view of teachers in public schools", coordinated by Professor Ludmila Thomé de Andrade, funded by the Observatório da Educação, from CAPES. I defend the idea that the teacher's word matters, both because it has value, and because it reports something about educational processes and teaching practices. The methodological procedures included participant's observation of training meetings for the period of three years (2011-2013), audio and / or video recordings, collective interviews and analysis of oral and written utterances made by forming teachers and teachers. The analyses enabled the production of a conception of training based on discursive perspective (ANDRADE, 2011, 2013, 2014), understanding the training as processes of encounters and displacements stemming from alterity-oriented and dialogical relations, which make up discourses. The utterances that have circulated in the formation were resumed by the teachers, putting in evidence movements of understanding of the concepts covered, producing meanings in relation to their own teaching practices, reflecting and refracting speeches of forming teachers and widely read authors. The theories discussed in the meetings gained life in the *life-event* of each teacher, in the way the teachers found their way as authors of their discourses and their practices. As to the work with language in early childhood education, in spite of the appearance of aspects related to systematization of literacy, the prevailing idea was the expansion of childhood experiences, especially to provide spaces for children to speak and to be heard, to interact with written texts and to record experiences through different forms of language.

Keywords: Language; Continuing education for teachers; Teaching discourse; Childhood Education.

RÉSUMÉ

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. **Palavras que contam**: discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil. Rio de Janeiro, 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

L'objectif de cette recherche est d'analyser comment les discours des enseignants sont traités par les formateurs dans un espace de formation continue, et à partir de ces mêmes discours, connaître quelques aspects du travail avec le langage chez les enfants. Le choix d'analyser les discours des enseignants part de la conception que ceux-ci sont producteurs de connaissances et doivent avoir un espace où il puissent parler de ce qu'ils font. La pratique gagne une dimension d'auteur qui a besoin de passer par un dire sur cette pratique. Ne s'agissant ni d'un « parler de soi » ni d'un discours autobiographique, l'investissement réalisé dans la recherche de formation à laquelle mon projet est lié, a rejoint un discours professionnel, traversé de savoirs pouvant être partagés avec d'autres enseignants. On y discute le rapport entre discours et pratique, mettant en cause une idée récurrente de considérer négativement la non-coïncidence entre le dire et le faire. Les questions les plus importantes de ce travail sont les suivantes: Y a-t-il un espace pour que les enseignants parlent / écrivent dans le cadre de la formation continue? Comment les méthodologies de formation dialoguent-elles avec les discours des enseignants? Est-il possible de connaître les savoirs et les pratiques des enseignants à travers leurs discours? Quels sont les sens produits dans les discours des enseignants concernant le travail avec le langage dans l'enseignement pour les enfants? Basée sur la perspective de langage de Bakhtin (2003, 2009, 2010, 2011) et en dialoguant avec Benjamin (1994) et Rancière (1996), j'analyse les énoncés des formatrices et des enseignantes, produits en formation continue au long de quatre ans, dans le cadre du projet "Les (im)possibles alphabétisations des élèves de classes populaires à travers la vision d'enseignants de l'école publique" coordonné par la professeure Ludmila Thomé de Andrade et financé par l'Observatoire de l'Éducation de la CAPES. Je défends l'idée que le mot de l'enseignant compte, aussi bien parce qu'il a de la valeur que parce que ce que l'enseignant raconte/ rapporte, parle de processus formatifs et de pratiques pédagogiques. Les procédés méthodologiques comprennent l'observation participante des rencontres de formation pendant trois ans (2011-2013), des enregistrements audio et/ou vidéo, des interviews collectives et l'analyse d'énoncés oraux et écrits produits par des formatrices et enseignantes. Ces analyses nous ont permis de produire une conception de formation basée sur la perspective discursive (ANDRADE, 2011,2013, 2014), tout en voyant la formation comme des processus de rencontres ponctuelles et de mouvances, à partir des relations altéritaires et dialogiques qui constituent des discours. Les énoncés qui ont circulé dans la formation ont été repris par les enseignantes, mettant en évidence les mouvements de compréhension concernant les concepts abordés, en reflétant et en réfractant les discours des formatrices et des auteurs étudiés. Les théories discutées lors des rencontres prennent vie dans l' *exister-événement* de chaque enseignante, dans la mesure où celles-ci ont pu se constituer en tant qu'auteurs de leurs discours et de leurs pratiques. En ce qui concerne le travail avec le langage chez les enfants , malgré l'apparition de quelques aspects touchant la systématisation de l'alphabétisation, il a prévalu l'idée de l'élargissement des expériences des enfants, spécialement dans le sens de leur procurer des espaces pour qu'ils parlent et pour qu'ils soient entendus, pour qu'ils interagissent avec des textes écrits et pour qu'ils enregistrent des expériences à travers différentes formes de langage.

Mots-clés: Langage, Formation continue des enseignants, Discours des enseignants; enseignement aux enfants dans le contexte scolaire.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Perfil das professoras

QUADRO 2 – Textos solicitados pelas formadoras

QUADRO 3 – Agrupamento das palavras do glossário elaborado pela formadora Marlene

FIGURA 1 – Slide nº 17 do PowerPoint utilizado pela formadora no EPELLE de 25/05/2011

FIGURA 2 - Slide nº 18 do PowerPoint utilizado pela formadora no EPELLE de 25/05/2011

FIGURA 3 – Slide nº 2 do PowerPoint da Professora Jaqueline – 2013

FIGURA 4 – Slide nº 2 do PowerPoint da Professora Rosa Morena - 2011

FIGURA 5 – Slide nº 11 do PowerPoint da Professora Lia – 2013

FIGURA 6 - Slide nº 12 do PowerPoint da Professora Lia – 2013

FIGURA 7 – Slide nº 6 do PowerPoint da Professora Clara – 2012

FIGURA 8 – Slide nº 9 do PowerPoint da Professora Clara – 2012

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

EPELLE Encontro de Professores para Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LEDUC Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação

MEC Ministério da Educação

PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PROINFANTIL Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

PROFA Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SME Secretaria Municipal de Educação

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HÁ ESCUTA PARA OS DISCURSOS DOCENTES?.....	27
1.1 Introdução.....	27
1.2 Pesquisas sobre formação de professores: quem ouve o discurso docente?.....	28
1.3 Apresentando a metodologia da pesquisa.....	35
1.4 Apresentando o campo, os sujeitos e o material da pesquisa.....	44
2 FORMAÇÃO DOCENTE: A PALAVRA DO PROFESSOR CONTA?.....	51
2.1 Formação de professores: concepções em diálogo.....	51
2.2 A formação numa perspectiva discursiva: entre encontros e deslocamentos.....	57
2.3 Formadoras tornam-se ouvintes e interlocutoras das professoras.....	72
2.4 Ouvindo narrativas docentes.....	80
3 DISCURSOS DOCENTES EM FORMAÇÃO: COMO SE CONSTITUEM OS ENUNCIADOS DAS PROFESSORAS?.....	87
3.1 Relação entre discurso e prática: questões conceituais.....	87
3.2 A produção de enunciados docentes: trabalhos de sujeitos com a linguagem.....	92
3.3 Gêneros discursivos na formação de professores.....	96
3.4 “Apresentação de prática”: gênero docente em formação.....	102
4 A LINGUAGEM E A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DISCURSOS DOCENTES: O QUE CONTAM AS PROFESSORAS?.....	120
4.1 Interdiscursividade, alteridade e identidades docentes: o que significa ser professora de educação infantil?.....	120
4.2 Especificidades educacionais / pedagógicas da educação infantil.....	126
4.3 O que contam os discursos docentes sobre a linguagem na educação infantil?.....	131
PONTOS DE ANCORAGEM RUMO A OUTROS DESLOCAMENTOS.....	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	172
RELAÇÃO DE TESES CONSULTADAS NO BANCO DE TESES DA CAPES.....	185
APÊNDICES.....	187
ANEXOS.....	191

INTRODUÇÃO

Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade.
(Mikhail Bakhtin)

Início a escrita dessa tese com o desejo de explicitar a responsabilidade que tenho com sua elaboração. Em primeiro lugar, penso que muito dinheiro público foi investido no meu doutorado: licença remunerada concedida pela Prefeitura de Duque de Caxias/RJ, bolsa CAPES, além do financiamento do Observatório da Educação da CAPES para o projeto “As (im)possíveis alfabetizações dos alunos de classes populares pela visão de docentes da escola pública”, pesquisa maior à qual a minha está vinculada. Num país como o Brasil, em que as condições de trabalho e de estudo dos professores são aviltantes, vivi uma situação privilegiada na realização do doutorado.

O segundo ponto da minha responsabilidade diz respeito a um trabalho coletivo, planejado, desenvolvido, avaliado e reconfigurado no grupo de pesquisa coordenado por minha orientadora, Ludmila Thomé de Andrade. Essa tese é a minha assinatura diante do dialogismo e da polifonia em que a pesquisa maior foi sendo construída e tenho uma grande preocupação em conseguir produzir um texto que seja ao menos coerente e cuidadoso diante do trabalho de tantas pessoas. E incluo aqui as professoras participantes dos encontros de formação, que se tornaram sujeitos de nossas pesquisas.

Fui me aventurando na escrita da tese e, nessa aventura, recordei outros momentos de escrita acadêmica na minha trajetória e as apreciações de interlocutores / leitores de meus textos. Duas delas me marcaram e ressoam constantemente: “A escrita da Bruna é honesta” e “Sua escrita não é poética. Você é muito objetiva”. Entre honestidade, poesia e objetividade, assumo o risco de escolher transitar entre essas três possibilidades. Desejo que minha escrita continue sendo honesta, ao menos no sentido de que ela dê conta de expressar meus conhecimentos e desconhecimentos e diálogos e interlocutores que me constituem e constituem essa tese; busco objetividade para que o trabalho com as palavras e as escolhas discursivas não me façam perder o foco e a possibilidade de me fazer compreender por quem lê meu texto; almejo a poesia, como *poiesis*, criação, e talvez essa seja a escolha mais difícil de ser concretizada. Viver a escrita e descobrir-me autora tem sido um movimento intenso ao

longo da minha formação. Dediquei, inclusive, um texto a essa reflexão (ALVES, 2013). Nele, afirmo que “me descobri autora porque houve quem abrisse espaço para escrever, porque houve ouvinte/leitor para meu discurso, porque alguém me fez acreditar que eu podia escrever e falar” (p. 269).

Questões relacionadas à autoria docente têm marcado minha trajetória. Ainda no início da graduação, ouvi que o professor precisa ser sujeito de sua prática. Tal premissa pressupõe que o professor não é mero tarefeiro, não é o executor de algo pensado sem ele, planejado por outrem. Entretanto, a história da formação de professores insiste em negar autonomia/autoria ao professor.

Nas políticas educacionais, é comum haver formulações discursivas que sugerem que a culpa pelos baixos índices da educação brasileira é dos professores e sua formação, apresentando, em decorrência disso, soluções de caráter prescritivo, autoritário, negando percursos de autoria. Também as pesquisas voltadas para a formação, muitas vezes, têm dirigido aos professores e aos seus saberes tons depreciativos. Mesmo quando declaram “dar voz” a esses profissionais, seus discursos são ouvidos como distorções, inadequações em relação ao conhecimento científico, negando, assim, sua legitimidade (ANDRADE, 2003).

Nesse contexto, em que os profissionais da educação são constantemente considerados como responsáveis pelos problemas de não aprendizagem das crianças e jovens brasileiros, expropriados dos conhecimentos necessários para sua atuação profissional através de políticas de aligeiramento da formação e de incorporação de projetos e materiais didáticos em seus cotidianos (BARRETO e LEHER, 2003), seria possível encontrar professores autores, *ricos em experiências comunicáveis* (BENJAMIN, 1994), narradores de experiências que possam ser compartilhadas, gerando sentidos propulsores de transformações nos saberes e fazeres no campo educacional?

Busco, com essa pesquisa, movimentos a *contrapelo* (BENJAMIN, 1994) dos até aqui esboçados, com a intenção de romper com a *ausência de escuta e de interlocução* em relação à palavra docente. Reconhecendo as professoras¹ como produtoras de conhecimento, sujeitos de linguagem que produzem discursos e por eles são produzidos (BAKHTIN, 2003, 2009), não quero “dar-lhes voz”, mas dedicar a elas escuta sensível para conhecer o que sabem. Uma escuta que se dirige para além das palavras, incluindo entonações, gestos, silêncios.

¹ Utilizo o termo “professoras” tendo em vista que todos os sujeitos de minha pesquisa são do gênero feminino.

Para apresentar as principais motivações que me fizeram chegar a esse projeto, faço minhas as palavras de Kramer (2007a), duas décadas após a defesa de sua tese²:

Percorrendo caminhos vários, me deparo com a fragmentação do trabalho escolar, com a baixa qualidade do ensino, com a precária qualificação de professores, com as péssimas condições de trabalho. Mas me deparo também com algumas das consequências disso que historicamente lhes é imposto: a perda gradativa do saber e do saber fazer. E, o que é mais sério, essa perda resulta do próprio empobrecimento da experiência dos professores com o conhecimento, neste caso com a linguagem. Penso que é crucial que conquistem a sua palavra, recuperem o significado de ser professores, se apropriem da leitura e (re)descubram a paixão pela escrita. Que sejam autores. (p.12)

Percursos que levaram à construção da pesquisa

Este projeto de pesquisa foi tecido a partir de alguns fios que puxei das tramas que me constituem, experiências de formação e de atuação profissional que me levaram a entrançar aspectos referentes ao trabalho com a linguagem, à educação infantil e à formação de professores.

A formação de professores é um tema que desperta meu interesse desde o curso de graduação em Pedagogia. Iniciei esse curso sem ter feito o Curso Normal em Nível Médio e sem ter experiência como professora. Vivi um processo de formação que me instigou, que me alterou como pessoa, fazendo-me refletir sobre as marcas que a escola tinha deixado em mim.

Em minha trajetória escolar, sempre fui considerada boa aluna: arrumada, caderno organizado, letra bonita, não respondia à professora, raramente falava em sala de aula. Cheguei à universidade e me vi diante da valorização de posturas críticas, da participação nas discussões em aula, do diálogo com as ideias apresentadas pelos autores dos textos lidos. Foi difícil romper com as marcas deixadas pela educação que tive e me constituir de outra maneira como aluna. Lembro-me de uma aula, ainda no terceiro período, em que uma amiga deu um tapa em minhas costas e disse “Fala, menina!”. Como ela sempre se sentava ao meu lado, ouvia meus comentários, mas estes nunca eram enunciados de maneira que todos ouvissem, menos ainda os professores. Aquele tapa levou-me a questionar minha dificuldade de falar, buscando entender os percursos de vida, especialmente escolares, que me

² O ano da referência citada é o da edição do livro resultante da tese defendida em 1992 no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Ressalto que as motivações de Kramer para desenvolvimento de sua pesquisa sejam tão semelhantes às minhas, vinte anos depois.

constituíram, fazendo com que a monografia de conclusão de curso fosse uma pesquisa autobiográfica, articulando minha trajetória a aspectos de práticas escolares e de formação de professores.

No quarto período da graduação, fui inserida como bolsista de Iniciação Científica no grupo ALEPH, coordenado pela Professora Célia Linhares, experiência vivida até o fim da graduação. Nesse grupo, aprendi a necessidade de se olhar para as escolas e para seus professores procurando conhecer o que fazem, buscando experiências instituintes, que estremecem o instituído cristalizado, proporcionando “outros arranjos, que vão prenunciando outras formas de instituição, forjadas com marcas de embates e provisoriiedades constantes, mas onde também não estão ausentes os desejos e projetos de uma ética vivenciada com prazer” (LINHARES, 2007, p. 144). Na concepção do grupo, para conhecer essas experiências, é fundamental ouvir os professores, proporcionar espaços para que falem sobre suas práticas e seus saberes.

No mestrado, segui na busca da voz do professor, com o objetivo de compreender como docentes do Ensino Fundamental II (6º a 9º ano) entendiam a docência e as possíveis relações entre suas trajetórias de vida e formação e seus modos de pensar e agir na profissão. Constatei que seus discursos estavam marcados por slogans³, expressões de efeito que são incorporadas sem enraizamento nas práticas e saberes dos professores (ALVES, 2008).

Em 2006, ingressei na rede municipal de educação de Duque de Caxias e fui trabalhar numa escola com cerca de mil alunos, divididos em turmas de pré-escola, Ensino Fundamental I e II, além de turmas do ensino noturno. Durante três anos, tive a oportunidade de atuar como orientadora pedagógica em todos os segmentos da escola, diferenciando-os a cada ano. Nesses anos, só não deixei de acompanhar as turmas de educação infantil. No ano de 2009, fui convidada para trabalhar em uma creche da mesma rede de ensino, onde permaneci até o início do doutorado, em 2011. Desde então, estou afastada devido à licença para estudos.

Um período de estágio numa escola de educação infantil durante a graduação me levou a dizer que eu preferia ficar desempregada a ter que trabalhar nessa etapa da educação. Contudo, a experiência profissional em Duque de Caxias e a maternidade fizeram com que eu me encantasse com o trabalho com a pequena infância e buscasse aprofundar meus conhecimentos nessa temática. Acompanhando turmas de educação infantil como orientadora

³Segundo Scheffler (1974, p.46), os slogans *são inteiramente assistemáticos, de tom menos solene, mais populares, a serem repetidos com veemência ou de maneira tranquilizadora, e não a serem gravemente meditados.*

pedagógica, percebi que, nos espaços escolares, o trabalho com a linguagem verbal tem ocupado lugar de destaque. Nas orientações de organização do ambiente e da rotina de creches e pré-escolas passadas pela Equipe de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Duque de Caxias, tanto em momentos de formação continuada como através de material impresso e das visitas das supervisoras às unidades escolares, a criação de um ambiente alfabetizador era questão central. Os componentes dessa Equipe insistiam na necessidade de que o professor lesse para as crianças todos os dias e proporcionasse a inserção delas em práticas reais de leitura e escrita, sugerindo, inclusive, atividades voltadas para a sistematização de aprendizagem da leitura e da escrita, tomando como base o referencial construtivista da psicogênese da língua escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985).

Paralelamente às orientações da SME, observava que o cotidiano nas unidades escolares era marcado, em grande parte, por práticas em que subjaz uma concepção de alfabetização como processo mecânico de apropriação da escrita concebida como código, de codificação e decodificação, simultânea à concepção de educação infantil como período preparatório e/ou inicial para a alfabetização. Apareciam, majoritariamente, as atividades de treino psicomotor, tais como: cobrir pontinhos, traçar linhas, ligar elementos dispostos em lados opostos das folhas e pintar figuras prontas no papel. O pouco espaço dedicado à oralidade e à leitura também merece destaque. Percebi, assim, diferenças entre as propostas da SME e as práticas docentes, assim como havia diferenças entre as práticas de diferentes professores. O que fazer em relação à leitura e à escrita na educação infantil tornou-se uma grande questão para mim. Fiquei, então, instigada a conhecer o que professores de educação infantil pensam e fazem em relação ao trabalho com a linguagem.

Em 2011, cheguei ao doutorado com um projeto de pesquisa que entrelaçava linguagem, formação de professores e educação infantil, colocando foco nos discursos docentes. Ineri-me no grupo de pesquisa coordenado pela professora Ludmila Thomé de Andrade, que começava a desenvolver um projeto de pesquisa-formação que tinha como um de seus principais objetivos criar condições para que as professoras produzissem discursos sobre o trabalho com a linguagem, a partir de suas práticas, em percursos de autoria, e que pudessem ser publicados.

Num primeiro momento, tracei como objetivo principal da pesquisa conhecer o que professoras de educação infantil pensam e fazem sobre o trabalho com a linguagem, tomando como objeto de análise os discursos produzidos num espaço de formação continuada. Porém,

os estudos ao longo do doutorado, especialmente aqueles relacionados à linguagem e ao discurso, levaram-me a entender que não há relação direta entre pensar, fazer e dizer e que não seria coerente com o referencial teórico escolhido traçar uma questão como “O que as professoras de educação infantil pensam e fazem em relação ao trabalho com linguagem?”.

Além de redefinir as questões de pesquisa, uma primeira reconfiguração do projeto levou-me a colocar o foco nas escritas docentes produzidas ao longo da formação, com o objetivo de analisar possíveis gêneros docentes (textos produzidos por professores sobre suas práticas) que seriam produzidos ao final dessa formação. Entretanto, a experiência no campo de pesquisa e leituras e discussões realizadas ao longo dos dois primeiros anos do doutorado instigaram-me a refletir sobre a voz docente nas propostas de formação continuada, se há espaços para que os professores falem sobre seus saberes e experiências, se os conteúdos da formação dialogam com eles. Havendo espaço para os discursos docentes, questiono a possibilidade de conhecer as práticas dos professores e os conhecimentos que as sustentam via discurso na formação e se esse pode ser um caminho para que a formação dialogue com tais práticas e conhecimentos.

A formação continuada, a linguagem e a educação infantil como opções de pesquisa

A necessidade e a relevância de investimento na formação continuada tem sido tema recorrente nos discursos acadêmicos e nas políticas públicas, pelas possibilidades de proporcionar reflexão sobre os saberes e os fazeres docentes, bem como sobre os diversos fios que compõem as tramas da educação, além de gerar enfrentamentos aos desafios que se apresentam nos contextos educativos.

No campo da educação infantil, tais desafios são inúmeros e de diversas ordens, envolvendo desde condições de infraestrutura às práticas e formação dos profissionais que nele atuam. Muitos deles são frutos da trajetória da educação infantil em nosso país, que assumiu funções e objetivos diversos ao longo da história: perspectiva assistencial, educação compensatória, preparação para a alfabetização, formação integral da criança (NUNES, 2009; OLIVEIRA, 2007; ROCHA, 2009; VASCONCELLOS, 2011).

Na Constituição Federal de 1988, a educação infantil, que antes tinha cunho assistencial, passou a figurar como um direito da criança. Tal conquista foi reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que, em um capítulo próprio, reconhece a educação infantil como uma etapa de

significativa importância no desenvolvimento humano, incluindo-a na educação básica, que recobre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Essa inserção da educação infantil no âmbito educacional tem gerado possibilidades e desafios, como afirmam Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 71):

o ingresso da educação infantil nos sistemas de ensino tem implicações nas demais etapas, modalidades e níveis de ensino, conduzidos a repensar concepções, rever práticas e adequar posições a partir das novas relações estabelecidas. Por outro lado, tem provocado o retorno, o reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução, com atividades mecânicas onde as crianças são treinadas a seguir instruções (cobrir pontilhado, copiar e repetir).

Nesse contexto legal, a educação infantil tornou-se pauta de diferentes fóruns de debates. As novas concepções de infância, baseadas em diferentes áreas do conhecimento (psicologia, antropologia, sociologia e filosofia) e na condição de sujeito ativo e de direito, indicam que a educação da criança deve promover a aprendizagem considerando a integralidade e a indivisibilidade das dimensões de seu desenvolvimento. Consequentemente, vive-se, atualmente, um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos. A saída da esfera da Assistência Social, que se caracteriza pelo cuidar, para integrar a da Educação, que privilegia o educar, intensificou a necessidade de se discutir a não dissociação entre esses dois eixos (cuidar e educar) e, mais especificamente, tem suscitado questões relativas ao trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas.

Alguns autores têm mostrado a excessiva escolarização das práticas na educação infantil. Muitos aspectos dessa escolarização são alvos de críticas, independentemente da etapa da educação em que sejam desenvolvidos. Quando se pensa nas crianças pequenas, eles assumem uma feição mais grave e alarmante. Colocar crianças sentadas por longos períodos, realizando atividades mecânicas, numa rotina engessada, entra em choque com as especificidades e necessidades do desenvolvimento infantil (KRAMER, 2009; CORSINO, 2009; OLIVEIRA, 2007). Entra em cena também a formação dos profissionais para atuarem nessa etapa de ensino, cujas identidades trazem as marcas de sua trajetória histórica e política.

Nessa pesquisa, volto-me para questões relacionadas ao trabalho com a linguagem, mais especificamente com a linguagem verbal, que pode ser observada com foco sobre a oralidade, a leitura e a escrita. Escolhi professoras de educação infantil como sujeitos da pesquisa por entender que se faz necessário investir em práticas pedagógicas em que a linguagem seja entendida como processo interativo, de construção e circulação de sentidos

(GERALDI, 2004) desde a pequena infância, proporcionando, assim, experiências em que falar e escutar, ler e escrever sejam possibilidades de interpretar e agir no mundo com o outro.

Entretanto, ainda é muito forte nos cotidianos da educação infantil a presença de práticas preparatórias para a alfabetização, os chamados exercícios de prontidão, que se sustentam numa concepção de desenvolvimento como processo linear e cumulativo, em que a aprendizagem está diretamente relacionada à maturação da criança, e de língua como código, como sistema, afastada das práticas culturais.

Em pesquisa recente sobre a educação infantil em seis capitais brasileiras (CAMPOS *et. al.*, 2011), chama a atenção a ausência do objeto livro nas salas de aulas de creches e pré-escolas e de professores que leem para crianças dessa etapa de ensino. Por que esse índice? Por que professores não leem ou não consideram relevante ler para crianças na educação infantil? O que eles pensam sobre leitura e escrita? Como trabalham com a linguagem? Para responder a tais perguntas, considero fundamental ouvir os próprios professores.

Chego, assim, aos discursos de professoras de educação infantil sobre oralidade, leitura e escrita. O foco está voltado para o trabalho de autoria das professoras, de escolha e assinatura de seus discursos em meio aos diferentes discursos que circulam no cenário da educação infantil e da formação docente. Dessa forma, a linguagem assume centralidade em minha pesquisa, tanto no que diz respeito ao trabalho na educação infantil quanto à formação de professores.

Nas últimas décadas, muitas pesquisas sobre formação docente têm colocado foco nos professores, abordando os saberes docentes a partir de diferentes perspectivas. Em linhas gerais, estas buscam (re)conhecê-los como frutos de trajetórias de vida e formação (KRAMER, JOBIM E SOUZA, 1996; NÓVOA, 1995; JOSSO, 2004; CATANI *et al.*, 1997; dentre outros), apresentando o professor como produtor de saberes, sujeito de conhecimento (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991; TARDIF, 2000) e propondo sua formação baseada na pesquisa, como profissional reflexivo (SCHÖN, 1997; ZEICHNER, 1998; CONTRERAS, 2002; LÜDKE, 2001, 2002, 2004; ESTEBAN & ZACCUR, 2002; GERALDI *et al.*, 1998).

Nesse contexto, a necessidade de investir na formação continuada ganha força tanto no meio acadêmico quanto nos textos legais e nas políticas educacionais. Se podemos admitir que a necessidade da formação continuada é consenso, não se pode dizer o mesmo quanto ao *locus* e ao *modus* de seu desenvolvimento. Há diferentes propostas em cena, dentre as quais destacam-se modelos de educação a distância, as que concebem a escola como espaço privilegiado de formação e as que são realizadas na universidade. Em sua maioria, não

apresentam continuidade e, muitas vezes, não envolvem todos os profissionais (GATTI E BARRETO, 2009), além de não apresentar coerência entre a forma e o conteúdo (HENRIQUES, 2005).

Partindo do princípio de que muitos modelos de formação têm como finalidade renovar, atualizar, aprofundar, transformar os conhecimentos dos professores, meu objetivo central nessa pesquisa é analisar e compreender os modos como os discursos das professoras são tratados num processo de formação que visa proporcionar a produção de escritas docentes.

Minha pesquisa⁴ se inscreve num projeto maior que tem a formação como ação da pesquisa, o projeto “As (im)possíveis alfabetizações dos alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública”, coordenado pela professora Ludmila Thomé de Andrade, desenvolvido no âmbito do Edital do Observatório da Educação, da CAPES. A realização da formação consistiu em encontros semanais, denominados Encontros de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE), com duração de três horas, ao longo de 4 anos (2011-2014), em que foram discutidas questões referentes a quatro eixos: teorias de alfabetização; crianças de classes populares e seus letramentos; formação de professores; escrita docente. Além disso, previa horas de leitura de preparação para os encontros e de produção escrita dos professores participantes. Trata-se de uma proposta de “formação pela prática” que envolveu professores que atuavam nos anos iniciais da educação básica (educação infantil e 1º ao 3º ano do ensino fundamental) em escolas públicas do Rio de Janeiro (ANDRADE, 2010a).

Nesse contexto, busco compreender como os discursos docentes são tratados na formação e, a partir da análise desses discursos, conhecer aspectos do trabalho pedagógico com a linguagem na educação infantil. É importante deixar claro que meu objetivo é analisar os discursos que circulam na formação e, a partir deles, conhecer aspectos das práticas das professoras. Tenho enfrentado, constantemente, um estranhamento em relação à opção de buscar conhecer as práticas das professoras via seus discursos, sem acompanhar o cotidiano da escola. Essa escolha se justifica por:

- ✓ tratar-se de uma opção pelo espaço da formação como lugar de produção de discursos e de possibilidades de diálogos entre os conteúdos propostos pelos formadores e as

⁴A realização dessa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil da Prefeitura do Rio de Janeiro, de acordo com o Processo nº 0910.0.000.314-11, Protocolo de Pesquisa nº 86/11. O projeto foi submetido a esse Comitê de Ética tendo em vista que envolveu a participação de professoras da rede municipal do Rio de Janeiro e, no início da realização da pesquisa, o Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ não tinha Comitê de Ética.

práticas e saberes dos professores, considerando-se a possibilidade de traçar princípios para a formação de professores que almejem o diálogo com as práticas docentes;

- ✓ considerar-se que, seja qual for a proposta de formação, dificilmente os formadores nela envolvidos poderão acompanhar o cotidiano dos professores inscritos na formação a fim de conhecer suas práticas;
- ✓ considerar-se que mesmo a entrada na sala de aula do professor não garante que se conheça “a” prática dele, sendo sempre a construção de um olhar e de uma análise sobre essa prática.

Minha escolha tem ao menos duas bases fundamentais: uma política e outra epistemológica, que se juntam no sentido de partir da concepção de que os professores são sujeitos de discurso, produtores de conhecimento e que precisam ter espaço para falar sobre o que fazem. A prática ganha uma dimensão de autoria que precisa passar por um dizer sobre ela. Aposto, assim, na possibilidade de desdobramento de olhares sobre a prática via discurso na formação.

Mais do que buscar um discurso autobiográfico, um “falar de si” que pode não nos levar muito além de um perfil docente, o desejo é encontrar um discurso profissional, permeado de saberes que possam ser compartilhados com outros professores, inseridos como conteúdos em propostas de formação, paralelamente ao discurso produzido nas pesquisas.

Nesse sentido, problematizo a palavra docente em processos de formação a partir das seguintes questões: Há espaço para que os professores falem/escrevam nas propostas de formação continuada? Quando falam/escrevem, como seus discursos são compreendidos e avaliados? Como os conteúdos e as metodologias de formação dialogam com os discursos dos professores? É possível conhecer saberes e práticas docentes através de seus discursos?

Articulando a questão central ao interesse em conhecer concepções que sustentam o trabalho de professores de educação infantil com a linguagem, proponho as seguintes perguntas: Que sentidos são produzidos nos discursos docentes sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil? Como a oralidade, a leitura e a escrita são tratadas?

Portanto, os objetivos da pesquisa são:

- Analisar espaços dedicados à voz docente em contexto de formação continuada;
- Analisar os diálogos estabelecidos entre formadores e professores, professores entre si, inclusive por meio do diálogo entre conhecimento teórico discutido na formação e os conhecimentos e práticas dos professores;

- Compreender concepções e práticas de professoras de educação infantil em relação ao trabalho com a linguagem verbal (oralidade, leitura e escrita) a partir dos enunciados por elas produzidos em contexto de formação continuada.

Como decorrência da pesquisa, assumindo a relevância política de pesquisas que tragam conclusões propositivas, busco identificar e propor pontos relevantes para a formação de professores e para o trabalho com a linguagem na educação infantil, distanciando-me, entretanto, de um caráter prescritivo, tão presente no meio educacional.

Diálogos com os referenciais teóricos

Alguns autores foram se configurando como referências para tecer a pesquisa num movimento que não se constituiu como uma estruturação teórica que antecedeu a entrada no campo de pesquisa e as análises. Meu processo de pesquisa foi vivido como inter-relação entre pesquisa de campo, leituras de fundamentação teórica e análises de materiais de pesquisa, etapas que se entrecruzaram no espaço-tempo do doutorado.

Não apenas devido a esse movimento, mas também por acreditar que teoria e prática, teoria e empiria não são dois lados de uma mesma moeda, mas sim elementos que se interconstituem, sem dicotomias ou separações, fiz a opção de elaborar o texto de pesquisa de forma que referencial teórico e análise de dados sejam apresentados, evidenciando uma tessitura em que a teoria me ajudou a ver os dados e os dados me levaram a buscar a teoria, aprofundando-a. Por isso, não há um capítulo em que apresento o referencial seguido de outros capítulos para analisar o material produzido no campo. Escolhi escrever capítulos temáticos, em que fui me apropriando das palavras dos autores juntamente com o diálogo com as situações e os discursos do campo da pesquisa para escrever a minha tese, escolha que se sustenta na teoria bakhtiniana.

Nessa parte da Introdução, ofereço ao leitor a possibilidade de conhecer linhas gerais dos diálogos que estabeleço ao longo da tese, destacando aspectos que elegi como centrais nos pensamentos dos principais teóricos com quem venho dialogando. Durante o percurso de pesquisa e elaboração da tese, essas linhas foram aprofundadas, de acordo com os aspectos a serem tratados.

A palavra do professor conta? Com essa pergunta, interrogo os processos de formação continuada e os espaços dedicados à produção de discurso por parte dos professores. O verbo contar vem aqui empregado em dois sentidos: o de contagem/atribuição de valor e o de

narrativa de experiências/ contação de histórias. Atribuo tais sentidos com base nos diálogos que pude ter com Rancière (1996) e Benjamin (1994), além de Bakhtin (2003, 2009, 2011).

O sentido de contagem vem do pensamento do filósofo francês Jacques Rancière. O autor apresenta uma discussão sobre política e democracia em que a palavra é questão central. A contagem das parcelas da sociedade relaciona-se ao modo como as vozes dos que pertencem a cada parcela são ouvidas: como barulho, ruído, articulação fônica que exprime dor ou prazer (como nos animais) ou como articulação discursiva, como manifestação do *logos*, da inteligência. Fazer contar o que não era contado, fazer ver o que não era visto e fazer ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho configuram a atividade política, rompendo com um ordenamento policial que define os lugares de cada um na sociedade.

Já o sentido de narrativa constitui-se a partir dos escritos de Benjamin (1994). Narrar experiências, contar história pressupõe um movimento que articula passado, presente e futuro, rompendo com a linearidade e com o imediatismo dos acontecimentos. A narrativa não é “apenas produto da voz, mas de tudo o que é aprendido na vida social” (KRAMER, 2007a, p. 53), trazendo em seu bojo a experiência tecida na *substância viva da existência* e o caráter histórico da linguagem.

Com Bakhtin (2003, 2009, 2010), reafirmo a historicidade da linguagem, trazendo nela a polissemia, a polifonia, o diálogo. Cada voz se constitui a partir das muitas vozes com as quais dialoga, quer concordando, refletindo, quer contestando, refratando. Diferentes vozes, diferentes sentidos convivem na linguagem, fazendo com que cada enunciação se configure como uma arena.

Articulando Bakhtin, Benjamin e Rancière, é possível pensar na linguagem como lugar de conflito, de deslocamentos, de constituição do humano. Na e pela linguagem, o homem se faz e faz sua história, coletivamente, na relação com o outro. Essa relação envolve hierarquia e poder, que separam as pessoas, disciplinarizando corpos e discursos. Mas é também na e pela linguagem que o ser humano pode romper com o *ordenamento policial* que determina o lugar de cada um na sociedade (RANCIÈRE, 1996), questionando, denunciando, fazendo-se ouvir e ser contado.

Nesse sentido, seria a formação de professores uma atividade política? Os professores são contados? Como são ouvidas as vozes docentes? Os professores podem narrar suas experiências? Que diálogos são produzidos entre professores e formadores?

Palavras que contam é, assim, o mote central da tese que intento apresentar.

A tese está organizada da seguinte forma:

- Na Introdução, apresento o tema, objetivos e questões de pesquisa em articulação com minha trajetória de formação e atuação profissional;
- No Capítulo 1, explico a inserção da minha pesquisa no campo da formação de professores, a metodologia, o contexto e os sujeitos da pesquisa;
- No Capítulo 2, apresento discussão sobre paradigmas de formação de professores e analiso a proposta de formação desenvolvida no EPELLE e os diálogos vividos entre professoras e entre elas e as formadoras;
- No Capítulo 3, problematizo a relação entre discurso e prática e analiso gêneros discursivos produzidos pelas professoras de educação infantil no contexto do EPELLE, com foco nas questões de estilo e estrutura composicional;
- No Capítulo 4, analiso os enunciados de professoras e formadoras a fim de compreender como o trabalho pedagógico com a linguagem na educação infantil foi tematizado;
- Nas considerações finais, que receberam o título “Pontos de ancoragem rumo a outros deslocamentos”, retomo as principais questões colocadas em relevo na tese e aponto desafios e possibilidades para a formação docente e a educação infantil, além de indicar caminhos abertos para continuidade da pesquisa que foi desenvolvida.

1 PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HÁ ESCUTA PARA OS DISCURSOS DOCENTES?

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (...) Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada.
(Mikhail Bakhtin)

1.1 Introdução

Delimitar um objeto de pesquisa não é tarefa fácil. Definir o tema, elaborar perguntas e escolher o foco são passos que contemplam alguns aspectos, deixando tantos outros de fora. Se não é possível abarcar toda complexidade do fenômeno escolhido para investigação, é necessário, entretanto, esclarecer o recorte feito e explicitar o porquê dele.

Encontro na “Leitura de uma onda” do senhor Palomar, de Calvino (1994), uma boa imagem para essa tarefa de pesquisa. O senhor Palomar encontra-se na praia, de pé na areia, a observar o mar. Traça como objetivo observar “uma simples onda e pronto: no intuito de evitar sensações vagas, ele predetermina para cada um de seus atos um objetivo limitado e preciso” (p. 7). Ele vê a onda apontar, crescer, mudar de cor e forma, quebrar-se e desfazer-se, o que poderia convencê-lo de que atingira o objetivo proposto. Entretanto, o senhor Palomar percebe que

(...) isolar uma onda da que se lhe segue de imediato e que parece às vezes suplantá-la ou acrescentar-se a ela e mesmo arrastá-la é algo muito difícil, assim como separá-la da onda que a precede e que parece empurrá-la em direção à praia, quando não dá até mesmo a impressão de voltar-se contra ela como se quisesse fechá-la. (...) Em suma, não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo. (pp. 7-8)

Como uma onda, que tem sua formação ligada às características e movimentos daquelas que a sucedem ou precedem, toda pesquisa se inscreve num campo e representa um recorte de uma realidade mais ampla. E se é possível dizer que cada onda é diferente da outra, marcada por seus componentes simultâneos, da mesma maneira “cada onda é igual a outra onda, mesmo quando não imediatamente contígua ou sucessiva; enfim, são formas e sequências que se repetem, ainda que distribuídas de modo irregular no tempo e no espaço”

(CALVINO, 1994, p. 8). O objeto de pesquisa, mais especificamente os eventos observados e analisados no percurso de investigação, assim como as ondas, são únicos, mas trazem aspectos repetíveis que podem ajudar a compreender eventos semelhantes.

Partindo da ideia da onda, procuro explicitar, no presente capítulo, a inserção de meu estudo no campo da formação de professores, tentando demarcar as fronteiras e os diálogos com outras ondas que o precedem, em que se aproxima ou se diferencia de outras pesquisas já realizadas sobre formação de professores⁵, pois, como afirma Bakhtin na epígrafe deste capítulo, *não existe a primeira palavra nem a última*, os sentidos revivem de forma renovada no desenvolvimento do diálogo.

Minha pesquisa se insere no campo da formação e, pela constituição de seu objeto, tem raízes nos campos da linguagem e da educação infantil. Configura-se, assim, numa perspectiva de construção do conhecimento que abarca a heterogeneidade, a complexidade, e que abre possibilidades múltiplas de conexões. Ao construir o objeto de pesquisa, construo também os pontos de ligação, de comunicação entre diferentes aspectos. Proponho diálogos entre formação, linguagem e educação infantil, encontrando pontos diversos de comunicação ao longo desse estudo. Ora é a linguagem que se conecta com a formação para pensar sobre os discursos produzidos pelos professores em seus processos formativos; ora é a formação que se conecta com a educação infantil para refletir sobre o processo histórico de constituição de creches e pré-escolas e as consequentes exigências para a formação de seus profissionais; ora é a educação infantil que encontra pontos de interseção com a linguagem para pensar sobre oralidade, leitura e escrita na escola, a partir da formação e dos discursos dos professores. Um ponto de conexão interfere no outro; mexer em um implica alterar os outros. Esses pontos, esses nós, mantêm suas relações, sendo isolados aqui para fins de pesquisa.

1.2 Pesquisas sobre formação de professores: quem ouve o discurso docente?

A formação de professores tem sido cada vez mais objeto de interesse nas pesquisas, nas políticas públicas e na mídia. Atenta a esse movimento, André (1999, 2011) tem dedicado especial a atenção ao acompanhamento das produções sobre o tema, afirmando que a formação de professores vem se constituindo como um campo de estudos autônomo (ANDRÉ, 2011).

⁵ Neste capítulo, a discussão se dará em torno da produção do campo na área da Educação. No capítulo 2, discutirei as concepções de formação em diálogo com a proposta de formação que constitui meu objeto de pesquisa.

Entre as décadas de 1990 e 2000, houve mudanças tanto no número de pesquisas em educação com enfoque na formação de professores, quanto no seu objeto de estudo. Segundo André (2011, p. 28), o percentual de pesquisas passou de 6% para 22%, evidenciando um crescimento rápido do interesse sobre a formação docente. Quanto ao objeto de estudo, a autora aponta que, na década de 1990, o foco estava concentrado nos cursos de formação inicial (Licenciaturas, Pedagogia e Escola Normal), passando para identidade e profissionalização docente nos anos 2000, chegando, atualmente, ao professor como foco.

Com objetivo de se aproximar dos professores, as pesquisas baseadas em *histórias de vida* (JOSSO, 2004; CATANI *et al.*, 1997, 2000; NÓVOA, 1995, 1997; KRAMER, JOBIM e SOUZA, 1996) ganharam força a partir do final dos anos de 1990. Catani e seus colaboradores (1997, p. 29) apontam que

Numa modalidade própria da modernidade, a professora tornou-se personagem no qual vivência e palavras se encontram profundamente cindidas. Não se espera que a professora incorpore, nas suas leituras e formação, uma experiência ampliada do outro, identificada com a história de sua própria vida. Não se tolera, ainda mais na linguagem escrita, que uma professora se coloque, em relação ao conhecimento, como partícipe ou personagem. A professora apenas ensina, e ao fazê-lo, retira o seu próprio ser para o reinado das sombras.

Opera-se, assim, uma separação entre o *eu pessoal* e o *eu profissional* (NÓVOA, 1995) que o trabalho com as histórias de vida busca superar, com a inclusão da voz de sujeitos que foram historicamente silenciados – os professores.

Apesar de reconhecer a relevância de trabalhar com as histórias de vida, pude analisar e observar que as pesquisas inscritas no campo da formação de professores têm-se tornado repetitivas, seguindo padrões teórico-metodológicos que tomam as narrativas (auto)biográficas como ponto de partida e ponto de chegada, levando frequentemente às mesmas conclusões: escolha profissional influenciada pela família (predominantemente por mães também professoras); o magistério não foi a primeira opção de profissão, sendo escolhido por possibilitar formação profissional em nível médio e/ou pela dificuldade de acesso a outros cursos; professores oriundos de camadas populares; professores carregam marcas positivas e negativas de seus professores em suas trajetórias etc. (ALVES, 2011). Penso que superar a cisão entre *vivência e palavra*, num movimento em que professores possam se tornar autores na relação com o conhecimento, requer irmos além das histórias de vida, partindo delas para chegar a produções discursivas em que os professores teorizem sobre suas práticas ao narrá-las.

Tal proposição dialoga também com pesquisas que têm como foco as práticas de professores e que adotam, com frequência, a observação em sala de aula como procedimento metodológico, fazendo com que tais práticas sejam identificadas, narradas e analisadas pelo pesquisador, muitas vezes retratando os professores pelos seus não-saberes, pelas inadequações e distorções que operam nos conhecimentos científicos e pedagógicos. E, mesmo quando ouvidos, acabam silenciados pela voz do pesquisador, pelos discursos produzidos nas pesquisas em educação que, ao apresentar as mazelas e dificuldades da escola e seus professores, acabam por induzir a produção de determinados discursos por parte desses últimos.

Aproximando-se de uma crítica a pesquisas que silenciam as vozes docentes falando *sobre* o professor, Andrade (2003, 2004, 2010, 2011), Prado (2010), Prado e Soligo (2007) e Prado e Cunha (2007a) têm defendido a necessidade de conhecer e compreender os saberes e as práticas docentes a partir dos discursos dos próprios professores, concebendo-os como sujeitos produtores de conhecimento. Articulando concepções teórico-metodológicas ligadas ao campo da formação de professores com outras tecidas nos estudos sobre linguagem, esses autores vêm trabalhando na criação de espaços onde os professores possam narrar suas experiências, teorizando sobre elas, e de compartilhamento dessas narrativas com outros profissionais, em que a escrita docente torna-se aspecto central da formação, pela possibilidade de refletir sobre trajetórias profissionais e sobre concepções e práticas, valorizando, assim,

o registro como forma de reflexão sobre o que se faz e sobre o que se pensa e a publicação (oral, esquemática, textual, por imagens e outros recursos) como condição de democratização do conhecimento e como garantia de que ele se põe em movimento para, inclusive, ser questionado (PRADO e CUNHA, 2007b, p.16).

Trata-se, assim, de propostas de pesquisa e formação que visam romper com um percurso histórico de separação entre pessoa e profissional e de expropriação dos saberes dos professores, que incluem as histórias de vida, mas não se esgotam nelas. Para além de traçar um perfil biográfico docente, as escritas dos professores constituem-se de “relatos sobre as escolas, as instituições formadoras, as leituras efetuadas e suas práticas, apresentando-se como pontuadas de reflexões subjetivas, originais e críticas” (ANDRADE, 2003, p.1305) que permitem refletir não apenas sobre os “*o quê*”, mas, sobretudo, sobre os “*como*” da formação e dos saberes docentes.

Baseada nesses autores, proponho analisar os discursos docentes inscritos em um processo de formação continuada, a fim de refletir sobre o espaço dedicado à voz docente e os diálogos estabelecidos entre formadores e professores, professores entre si, e entre conhecimento teórico discutido na formação e os conhecimentos e práticas dos professores. As perguntas que norteiam a pesquisa são: Há espaço para que os professores falem/escrevam nas propostas de formação continuada? Quando falam/escrevem, como seus discursos são compreendidos e avaliados? Como os conteúdos e as metodologias de formação dialogam com os discursos dos professores? É possível conhecer saberes e práticas docentes através de seus discursos?

Paralelamente ao objetivo de refletir sobre o discurso docente na formação, busco compreender os “o quê” e os “como” dos saberes e práticas de professoras de educação infantil sobre o trabalho com a linguagem. Minha proposta se aproxima dos questionamentos e anseios apontados por André (2011, p. 28-29), quando salienta que

Parece haver, por parte dos pós-graduandos, uma intenção de dar voz ao professor e de conhecer melhor o seu fazer docente. Pode-se, no entanto, indagar: investigar as opiniões, representações, saberes e práticas do professor, para quê? Para constatar o que eles pensam, dizem, sentem, fazem? Não seria isso muito pouco? Parece importante ir muito além, procurar entender o contexto de produção desses discursos e práticas. Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos. Isso supõe, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, para fazer um diagnóstico da situação e delinear propostas de intervenção na realidade, as quais serão implementadas e passarão por uma avaliação conjunta, para serem melhoradas e novamente implementadas e assim por diante.

O contexto de produção dos discursos analisados é a formação continuada realizada no âmbito do projeto “As (im)possíveis alfabetizações dos alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública”, coordenado pela professora Ludmila Thomé de Andrade, ao qual a minha pesquisa está vinculada. Um dos objetivos principais desse projeto era criar condições para que as professoras produzissem discursos sobre o seu trabalho pedagógico com a linguagem, a partir de suas práticas, que pudessem ser publicados, proporcionando o florescimento de gêneros docentes. Para tanto, a formação continuada proposta pelo projeto se constituiu como um espaço em que as professoras foram constantemente convocadas a falar e a escrever.

Investir na escrita docente como experiência de formação e foco de pesquisa é uma necessidade, tendo em vista que pouco tem sido feito nesse sentido. Em artigo recente (ALVES, 2011), analisei trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 2007 a 2010 nos Grupos de Trabalho (GT) “Educação de Crianças de 0 a 6 anos” (GT7), “Formação de Professores” (GT8) e “Alfabetização, Leitura e Escrita” (GT10), apontando a escassez de pesquisas sobre a produção escrita docente. Constatei que, de um total de 229 trabalhos apresentados no período pesquisado, apenas dez trazem referências à escrita docente, sendo que o maior número aparece no GT 08 (Formação de Professores), com sete trabalhos (de um total de setenta), seguido do GT 10 (Alfabetização, leitura e escrita), com dois trabalhos (de um total de cinquenta).

A análise demonstrou que as pesquisas têm privilegiado o trabalho com histórias de vida, tomando como principais referências teórico-metodológicas os pressupostos de autores como Marie-Christine Josso que, desde a década de 1990, tem defendido a necessidade de investir nas narrativas (auto)biográficas como método de pesquisa e de formação. A produção escrita em si tem aparecido majoritariamente como instrumento metodológico para investigar os efeitos de propostas de formação inicial ou continuada na trajetória docente. Apenas um trabalho analisou escritas produzidas no contexto do trabalho docente com o objetivo de compreender as práticas e os saberes profissionais dos professores. Também são escassos os trabalhos que buscam uma articulação entre o campo da formação de professores e o da linguagem.

O levantamento da produção realizado no Banco de Teses da CAPES confirma o baixo número de pesquisas sobre escrita de professores na área da educação. Utilizando as expressões “escrita docente” e “escrita de professores” em momentos diferentes, encontrei apenas dezesseis (16) teses no período de 2000 a 2011, distribuídas anualmente conforme tabela que se encontra nos apêndices (APÊNDICE 1).

Dentre as dezesseis teses encontradas, tive acesso a seis na íntegra (CÔCO, 2006; GAMA, 2007; CUNHA, 2008; AMARAL, 2008; FERNANDES, 2009; RIBEIRO, 2011), das quais li o resumo e o(s) capítulo(s) dedicado à metodologia e análise dos dados a fim de verificar se a escrita foi tema da pesquisa, se foi analisada em si, ou se configurou-se apenas como instrumento metodológico para responder à(s) questão(ões) de pesquisa. Das outras teses, li apenas o resumo encontrado no Banco de Teses consultado.

A leitura desse material evidenciou que apenas em duas teses a escrita é analisada em si (FERNANDES, 2009; RIBEIRO, 2011). Fernandes (2009) teve como objetivo conhecer o processo de emergência da autoria de professores em processo de formação continuada. Já Ribeiro (2011) analisou escritas obrigatórias produzidas no âmbito escolar, como registros em diários de classe.

O trabalho de Côco (2006) teve a escrita como tema, com o objetivo de investigar como o trabalho docente se materializa na escrita. Entretanto, os principais procedimentos metodológicos adotados foram entrevistas e registros em diário de campo de encontros de formação continuada.

A escrita também foi tema da tese de Amaral (2008), que teve como objetivo verificar os usos, representações e práticas da leitura e da escrita, nos suportes digital e papel (manuscrito e impresso) de professores universitários, adotando a entrevista semi-estruturada como instrumento metodológico.

Em todas as outras pesquisas, a escrita foi utilizada como instrumento metodológico a fim de conhecer saberes docentes relacionados a conteúdos/áreas de conhecimento e/ou os efeitos de processos de formação inicial ou continuada. Cabe destacar ainda que apenas o trabalho de Nogueira (2009) teve como sujeitos de pesquisa professores de educação infantil, sendo também o único a buscar identificar saberes docentes relativos à linguagem.

Considerando que minha pesquisa tem como objeto os discursos docentes em espaços de formação, não restringindo-se à escrita, realizei também um levantamento da produção sobre esse tema no Banco de Teses da CAPES⁶. Utilizando, ao mesmo tempo, as expressões “discurso docente” e “formação continuada”, encontrei um total de 82 teses no período de 1998 a 2011. Desse total, após leitura dos resumos, identifiquei apenas 25 realizados na área de educação que assumiam os discursos docentes como objeto de pesquisa com o objetivo de analisar processos de formação e/ou saberes docentes relativos a temas/disciplinas/conteúdos. Dentre os trabalhos restantes, 22 não foram realizados na área da educação e os outros 35 compreendiam pesquisas em que foram realizadas entrevistas com o objetivo de conhecer o que professores pensam sobre um determinado assunto (violência escolar; propostas curriculares; avaliação, multiculturalismo, dentre outros), sem articulação com espaços de formação.

⁶ O acesso ao site foi realizado ao longo do mês de janeiro de 2013. Ver APÊNDICE 2.

A partir da leitura dos 25 resumos que articulavam discursos docentes e espaços de formação, destaco três aspectos para analisar o que mostram as pesquisas: a relação entre discurso e prática, os efeitos da formação continuada e a metodologia da pesquisa.

Quanto à relação entre discurso e prática, a análise dos resumos permitiu perceber que parte dos pesquisadores concluiu suas pesquisas afirmando que discurso e prática são diferentes e apontou a necessidade de formação continuada (BAUER, 2011; FRANÇA, 2010; LANGHI, 2009; LORENZ, 2009; NOGUEIRA, 2009; FONTES, 2007; ALMEIDA, 2006; COSTALONGA, 2006; PORTO, 2001). Tal constatação me fez refletir sobre as concepções de discurso, prática e formação que atravessam tais pesquisas.

Primeiramente, a discussão sobre a diferença entre discursos e práticas é recorrente no campo educacional. Decorre dela a necessidade de salientar que não há linearidade entre o que se diz e o que se faz. Há uma complexidade de fatores entre *falar sobre o que se faz* e *fazer o que se diz*, além da importância de se considerar que a produção de enunciados é marcada por condições contextuais em que os interlocutores são elementos constitutivos desses enunciados. No caso das pesquisas aqui analisadas, a metodologia utilizada pelos pesquisadores compreendeu entrevistas e/ou questionários, o que faz considerar que os enunciados docentes foram produzidos no contexto da pesquisa, tendo o pesquisador como interlocutor direto.

Quanto aos efeitos da formação, é relevante considerar que as pesquisas denominadas pesquisa-ação, pesquisa-formação ou pesquisa-intervenção concluíram que o processo de formação continuada promoveu alterações nas práticas e /ou discursos docentes (SANTOS, 2011; SILVA, 2011; ALMEIDA, 2006; SILVA, 2005; CORTEZ, 2003). Já as pesquisas realizadas dentro da escola (SANTOS, 2011; FERNANDES, 2009; NOGUEIRA, 2009; MORETTI, 2007; MOURA, 2006) salientam a importância de espaços coletivos de interlocução para a reflexão sobre a prática, além de apontar a prática e a experiência como principais fontes dos saberes docentes. Destaco ainda a concepção de formação como instrumentalização do professor, como formação teórica / metodológica a ser aplicada na prática, manifestada nas pesquisas de Almeida (2006) e Lorenz (2009).

Analisando o conjunto de teses, percebo a relevância e a necessidade de aprofundar a concepção de discurso e sua relação com as práticas pedagógicas e os projetos de formação continuada, de modo que se possibilite a produção de outras formas de compreender a formação e a prática docentes e de fazer dialogar os saberes oriundos da prática e da

experiência dos professores com os saberes acadêmicos. Esse é um investimento e uma responsabilidade que assumo nessa pesquisa.

1.3 Apresentando a metodologia da pesquisa

O desenvolvimento das ciências humanas e a construção de teorias revolucionárias na física e na biologia, por exemplo, proporcionaram uma ruptura com o paradigma científico da modernidade. Baseado na busca de um método que permitisse chegar à verdade, eliminando o erro e a confusão, e que superasse as correntes metafísicas existentes, o pensamento moderno, que tem Descartes como figura emblemática, atribuiu à matemática o poder de tudo explicar com neutralidade e objetividade. Em nome desses dois fatores, construiu uma noção de *sujeito desencarnado* (NAJMANOVICH, 2001), capaz de observar o mundo de fora, externo a ele, que não influencia nem é influenciado pelo conhecimento. Um sujeito-razão que coleta dos objetos a verdade, sem com eles interagir e sem se responsabilizar pelo conhecimento que produz, muito menos pelo que com ele e a partir dele é feito.

O que se vive hoje nas ciências humanas e sociais é o resgate cada vez mais valorizado e vigoroso dos aspectos que ficaram de fora do paradigma moderno: o acaso, o incerto, o inesperado, a subjetividade, a multidimensionalidade da vida e do conhecimento. Como afirma Najmanovich (2001, p. 84),

(...) nos damos conta de que ao expulsar o qualitativo e privilegiar exclusivamente o quantificável; ao mecanizar o cosmo e separar o corpo e a alma do homem; ficaram de fora do mundo da ciência a emoção e a beleza, a ética e a estética, a cor e a dor, o espírito e a fé, a arte e a filosofia, o corpo emocional e o mundo subjetivo. O sujeito da objetividade não podia dar conta de si mesmo, porque não se via, era um homem desencarnado.

Diferentemente do paradigma moderno, penso a pesquisa como uma relação dialógica em que pesquisador e pesquisado(s), *sujeitos que falam* (BAKHTIN, 2003), podem *refletir, aprender e ressignificar-se* (FREITAS, 2007, pp. 27-28). Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 319),

A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado.

No diálogo que constitui minha pesquisa, um primeiro ponto a destacar é que a pesquisa maior em que a minha está inserida configurou-se como uma pesquisa-formação baseada em uma concepção discursiva. A ação da pesquisa foi a realização de um projeto de formação continuada cujos encontros configuraram-se como campo da investigação. Nesse projeto, não somente as professoras da educação básica estavam em formação, mas também formadores e pesquisadores, uns encontrando-se com os outros, deslocando-se de posição, constituindo, na e pela alteridade, subjetividades. Nas palavras de Andrade (2010a, p. 09), coordenadora do projeto,

Estabelecemos uma topologia da formação que permite situar algumas identidades sociais em interrelação e compreender os processos de aprendizagem em curso como processos de constituição de subjetividades. Os processos, relacionados com as figuras de aluno, professor, formador e pesquisador, são mapeados em articulação reticulada, estabelecem na cena da formação posicionamentos mútuos, dinâmicos, nos espaços de interrelação criados, num dispositivo que ao ser movimentado produz movimentos de formação profissional, de aprendizagens discentes e de leitura e escrita que constituem subjetividades, na relação que os sujeitos podem ter com identidades sociais de crianças, de professores e de cidadãos com seus letramentos.

Na concepção que sustenta a pesquisa e a formação, a linguagem assume centralidade. Ainda segundo Andrade (2010a, p. 10),

A concepção discursiva de relações de socialização inscreve os sujeitos numa rede de relações que se realiza cotidianamente que dinamicamente os altera, se alterando, ao reforçar proximidades ou afastamentos, rompendo ou refazendo certos “nós”. Sujeitos, conhecimentos e linguagem estão em constante alteração mútua, o que significa conceber que a linguagem, ao ser apropriada por indivíduos, é alterada e o sujeito somente se constitui pelos usos que faz da linguagem. Ainda se pode conceber esta interação linguístico-subjetiva como produtora de conhecimento, pois alterar-se é necessariamente produzir reflexão sobre o deslocamento efetuado, um certo grau de consciência decorre necessariamente dos movimentos históricos dos sujeitos.

Vivi intensamente deslocamentos entre os lugares de pesquisadora, formadora e professora ao longo do doutorado. Esses deslocamentos possibilitaram que eu vivesse a experiência da formação a partir de diferentes pontos de vista, gerando *excedentes de visão* (BAKHTIN, 2003) importantes para que eu produzisse sentidos sobre a formação, os discursos que circularam e os sujeitos nela envolvidos.

O EPELLE começou no meu primeiro ano de doutorado. Entrei no campo de pesquisa antes mesmo de começar as disciplinas e de ter objetivos e perguntas de pesquisa definidos. Fui configurando meu projeto e me constituindo pesquisadora ao longo da pesquisa de campo. E não foi fácil encontrar o lugar de pesquisadora. Já estava chegando ao final de 2011 quando me debrucei pela primeira vez sobre meu caderno de campo. Percebi que minhas anotações eram muito mais de uma professora em formação do que de uma pesquisadora. Registros de conceitos discutidos, indicações de leituras e tópicos abordados nos encontros ganharam uma dimensão bem maior e intensa do que a descrição dos encontros e o registro de aspectos verbais e extraverbais que constituíam aquele espaço formativo e que seriam relevantes para minha pesquisa. Digo que as gravações em áudio e vídeo daquele ano me salvaram porque possibilitaram que eu olhasse para o vivido em outro momento, com olhar orientado para a pesquisa.

Foi também em 2011 que vivi mais diretamente o lugar de formadora no EPELLE. Quando assumi o planejamento e a mediação de um encontro, em maio, vi-me diante do desafio de me deslocar do lugar de professora/orientadora pedagógica⁷ e também de pesquisadora. Como encontrar o tom para o meu discurso? É diferente falar como professora, formadora ou pesquisadora? Considero que há diferenças entre essas posições, mas que a experiência em cada uma delas constitui a minha maneira de ser professora/orientadora pedagógica, formadora e pesquisadora. Esses três lugares me constituem e constituíram a minha participação no EPELLE.

Entretanto, há momentos em que é preciso assumir um lugar de discurso. E, no EPELLE, o lugar que mais precisei encontrar foi o de pesquisadora, processo que dialeticamente constituiu a pesquisa e nela se constituiu. Escolher uma participação menos ativa, silenciosa, não era uma tarefa muito difícil para mim há poucos anos atrás. Mas, como relatei na Introdução, a formação em Pedagogia me fez aprender a falar, a entender a importância de ocupar meu lugar como sujeito de discurso, expressando minha voz. Muitos foram os momentos em que a voz da pesquisadora queria aparecer no EPELLE para provocar as professoras a falarem mais sobre algo que interessava diretamente à minha pesquisa, mas que poderia fazer aquele momento assemelhar-se a uma entrevista. Outras vezes, era a formadora que tinha vontade de dialogar com as pessoas ali presentes para lançar reflexões e ensinamentos. Porém, quem mais tinha vontade de falar era a professora, compartilhando saberes, desconhecimentos e angústias, trazendo a experiência do chão da escola. Talvez

⁷ Apesar de considerar que professora e orientadora pedagógica não são posições equivalentes, optei aqui por escrevê-las separadas por uma barra para marcar a inserção profissional dentro da escola.

porque os espaços em que há pessoas interessadas em ouvir os profissionais da escola sejam raros...

Minha inserção no LEDUC também fez com que eu pudesse viver o lugar de formadora em outros projetos, tais como cursos de especialização e extensão. Destaco aqui a experiência como professora da disciplina Linguagem, oralidade e cultura escrita no Curso de Especialização Docência na Educação Infantil, oferecido pela UFRJ. Minha preocupação em fazer aquela disciplina acontecer de forma que as discussões teóricas pudessem ser explicitamente relacionadas com o cotidiano das professoras, ali alunas, era grande. Baseada na pesquisa que vinha desenvolvendo no doutorado e no que observava no EPELLE, considerava de extrema importância que as alunas tivessem espaço para falar de suas práticas. Mas como garantir que 40 professoras falassem em 8 aulas, considerando o planejamento do curso?

Inspirei-me em Benjamin, para quem o conhecimento existe apenas em lampejos, e nas “apresentações de prática” do EPELLE e criei os "lampejos de prática". Eu não tinha como garantir espaços longos para que cada uma falasse e também não queria que apenas algumas tivessem essa oportunidade ou que essa tarefa fosse realizada em grupos. Era importante a produção individual, a produção de discurso sobre a própria prática que cada uma pudesse apresentar. Como num lampejo, cada professora teve cerca de 5 minutos para destacar um aspecto de sua prática através de uma fotografia, de um breve relato oral ou da apresentação da produção dos alunos. E, a partir dessa apresentação, discutíamos o tema da aula, produzindo e compartilhando sentidos. Era também um momento de oralidade que poderia ajudar na elaboração do trabalho final, um relato de prática. Inseri, na bibliografia da disciplina, relatos de prática de professores que foram publicados em revistas da área da educação ou anais de eventos científicos. Escrita de professores que precisa ser lida, que precisa entrar nos cursos de formação, como aposta Andrade (2011b).

Nos movimentos, nos deslocamentos que vivi, fui me interessando cada vez mais por investigar o espaço dedicado à fala e à escuta dos professores nos processos de formação, ao diálogo possível entre professores e formadores. O foco da minha pesquisa se dirigiu, assim, aos discursos produzidos em contexto de formação, visando analisar a proposta de formação, as interações entre formadores e professores e os enunciados dos professores.

Em seu aspecto metodológico, o referencial teórico da pesquisa foi construído principalmente a partir de Mikhail Bakhtin. Assumir o referencial bakhtiniano, diferentemente de outras perspectivas que analisam o texto exclusivamente a partir de suas estruturas

linguísticas, exige conhecer o sujeito autor do discurso e as condições e o contexto de produção, investigando o verbal e o extraverbal que constituem os discursos, pois, como afirma Sobral (2009, p. 120), “na obra se unem os elementos linguístico-textuais e a situação extra-verbal em que o discurso é produzido, as circunstâncias histórico-sociais de tempo e de espaço, nos termos de uma dada orientação de produção de sentido”.

A partir disso, definir caminhos possíveis para analisar os discursos das professoras, articulando, nessa análise, os textos produzidos com os sujeitos autores, com os contextos de produção, com os discursos que compõem o cenário pesquisado, a fim de investigar os processos singulares de elaboração da escrita e os saberes e práticas das professoras em relação à linguagem, foi um desafio.

Como conhecer os sujeitos autores dos discursos a serem analisados na pesquisa e os contextos de produção desses discursos? Corrêa (2013) apresenta uma distinção entre o sujeito empírico, enfatizado, por exemplo, nos estudos antropológicos, e o sujeito do discurso. Segundo o autor, para a análise do discurso, interessa o sujeito do discurso, definido/produzido pelas condições da situação de enunciação, uma vez que são essas condições que determinam as escolhas enunciativas do sujeito e produzem sentido. Como salienta Corrêa (2013, p.14)

Se, por um lado, há um sujeito empírico ao qual não se pode negar uma realidade, por outro lado, seu aparecimento na linguagem nunca se dá de forma direta. O “fato em si” da existência do sujeito empírico obedece à sempre problemática questão da referência. Mesmo numa perspectiva que só leve em conta a interação entre os sujeitos, já não se pode conceber um sujeito plasmado na linguagem tal como em sua própria existência empírica. A referência (ao mundo, ao outro e a si mesmo) só acontece no processo de enunciação. Não se trata, pois, de uma relação linguagem/mundo (sem mediação), em que as coisas, as pessoas e o próprio sujeito apareceriam como tais na sua representação pela linguagem.

O autor apresenta, assim, uma crítica à ideia de transparência do discurso que se relaciona também com uma concepção de sujeito plasmado na linguagem. Se a alteridade constitutiva da interação redefine o sujeito, ele não enuncia como um dado de realidade, mas sim marcado pela alteridade que o constitui no momento de sua enunciação. No caso do EPELLE, a alteridade constitutiva dos discursos inclui formadoras, pesquisadoras e professoras.

Apesar de concordar com a proposição de Corrêa, penso que conhecer o sujeito empírico – sua trajetória de vida e formação, suas formas de inserção e participação no contexto de enunciação – pode contribuir sobremaneira para compreender suas produções

discursivas. Um desafio metodológico que se apresenta, então, é articular o sujeito empírico e o sujeito do discurso na análise de seus enunciados.

É importante ressaltar a necessidade de considerar o contexto em que os enunciados das professoras foram produzidos. Conforme afirma Bakhtin (2011, p. 157),“(...) a situação extraverbal não é tão somente a causa externa da enunciação, nem atua sobre esta como uma força mecânica externa. Não; a situação forma parte da enunciação como a parte integral necessária de sua composição semântica.” Analisar os discursos implica considerar as condições de enunciação: Em que situação elas disseram isso? Elas falariam do mesmo jeito dentro da escola e no espaço de formação? Foi uma situação de entrevista? Foi espontâneo? Foi provocado? Isso tudo constitui esse discurso; em cada um desses espaços elas podem falar coisas diferentes, complementares e até mesmo antagônicas. Assim, analisar os antagonismos, as complementaridades e as diferenças entre enunciados é analisar também as próprias condições de produção do discurso e o trabalho singular dos sujeitos com a linguagem.

Encontrei na Antropologia, especificamente na etnografia, diretrizes teórico-metodológicas que, articuladas ao referencial bakhtiniano, ajudaram-me a delinear a metodologia⁸ da pesquisa. Em primeiro lugar, o princípio de *estranhar o familiar* é fundamental. Esse estranhamento é necessário, tanto em relação a propostas de formação, quanto ao trabalho na educação infantil. Como professora, vivi experiências de formação continuada em que as trajetórias, os saberes e as práticas dos professores não eram considerados. Os momentos de formação, em geral, não contemplam espaços para compartilhar o que fazemos e pensamos, mas trazem pretensas novidades teóricas, discursos prescritivos que ignoram as experiências docentes e até se contradizem em relação ao que afirmam sobre aprendizagem e metodologias de ensino a serem levadas para as salas de aula⁹.

Além da experiência nos espaços de formação, nos últimos cinco anos, atuei como orientadora pedagógica, acompanhando o trabalho de professoras de educação infantil, sendo necessário, portanto, fazer o exercício de me distanciar desse universo com o qual estou familiarizada. Como salienta Velho (1978 , pp. 40-41),

⁸Não se trata de assumir a etnografia como metodologia, mas de articular alguns de seus princípios com o referencial bakhtiniano na configuração teórico-metodológica da pesquisa.

⁹ Um exemplo é o caso de formações baseadas no referencial construtivista, que dizem que os professores devem partir dos conhecimentos prévios de seus alunos, que os alunos são ativos no processo de aprendizagem, mas a formação não parte dos conhecimentos prévios dos professores e os coloca numa posição passiva, de meros receptores dos conhecimentos apresentados e que devem ser aplicados na prática.

(...) em princípio, dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isto, no entanto, **não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema.** (...)

Posso estar acostumado, como já disse, com uma certa paisagem social onde a disposição dos atores me é familiar, a hierarquia e a distribuição de poder permitem-me fixar *grosso modo*, os indivíduos em categorias mais amplas. No entanto, **isto não significa que eu compreenda a lógica de suas relações.** O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos. Logo, posso ter um mapa mas não compreendo necessariamente os princípios e mecanismos que o organizam. (grifos meus)

Buscar compreender os diferentes pontos de vista e a lógica que os sustenta remete ao conceito de cultura de Geertz (1998, p.4), entendido como *essencialmente semiótico*, considerando que o homem “é amarrado a teias de significação que ele mesmo teceu, assumindo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (idem). Os comportamentos humanos, como a fala e a escrita, são ações simbólicas, ações que produzem significados (ibid., p. 8). Analisar é, portanto, “escolher entre as estruturas de significação e determinar sua base social e sua importância” (ibid., p.7). Geertz ressalta, ainda, que os significados são socialmente construídos, o que exige “situar os fenômenos na especificidade do social, o que significa *desnaturalizá-los*”. (DAUSTER, 2007, p. 18 – grifos da autora).

Outro movimento necessário é o de relativização, em que se busca conhecer diversos sentidos atribuídos por diferentes sujeitos a um mesmo fenômeno, superando uma visão etnocêntrica. No caso da minha pesquisa, significa aproximar-me das professoras e de seus discursos para compreender saberes e práticas em relação à escrita e ao trabalho com a linguagem. Essa aproximação se dá através do *olhar, do ouvir e do escrever*, entendidos como *faculdades de entendimento*, como *atos cognitivos*, que caracterizam o fazer etnográfico, enfatizando *o caráter constitutivo desses atos na elaboração do conhecimento* (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998).

Segundo Rocha e Tosta (2009, p. 54),

(...) a experiência etnográfica representa uma oportunidade única e singular no processo de compreensão do ‘outro’, de um lado exigindo do antropólogo um esforço constante de estranhamento e conjugação do universal com o particular na análise cultural do outro, possibilitando uma ‘fusão de horizontes’ entre os pontos de vista do nativo e do antropólogo, propõe a fenomenologia. Mas, não se trata aí de uma fusão espiritual entre antropólogos e nativos, como se fosse uma única pessoa partilhando de uma mesma visão de mundo, uma única voz. Ao contrário, o processo de interpretação do significado de uma cultura corresponde na verdade a um processo de compreensão do que as pessoas dizem, pensam e acreditam que estão fazendo quando realizam uma ação social.

Essa ideia de “fusão de horizontes” remete à *compenetração* de Bakhtin (2003a), embora o termo fusão possa ser questionado, pois leva à ideia de junção, de amálgama, o que seria contraditório com o conceito bakhtiniano. Para o autor russo, a *compenetração*, isto é, o movimento em que devo vivenciar o que o outro vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidindo com ele, deve ser seguida de um retorno a mim mesmo, ao meu lugar, pois só deste lugar o material da compenetração pode ser assimilado em termos éticos, cognitivos e estéticos (pp. 23-24), eu diria, interpretado. Conforme salienta Bakhtin (2003, p. 23),

urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente de minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade, do meu sentimento.

A pesquisa é, assim, um trabalho de autoria, que exige movimento de *exotopia* em que o pesquisador se aproxima do sujeito pesquisado para captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir seu lugar exterior, que permite ver o que o próprio sujeito não consegue enxergar, e dar a ele um outro sentido, uma outra configuração (AMORIM, 2007, p.14). Trata-se, como diz Amorim (2004), de “um movimento alteritário em busca de abrigar e traduzir” (p. 28), em que há um estranhamento de princípio que é traduzido para algo familiar (p.26). O pesquisador é, ao mesmo tempo, hóspede e anfitrião, pois é acolhido pelo outro e o acolhe num movimento dialógico em que ambos se alteram.

Busquei aproximar-me das professoras, dirigindo escuta aos seus discursos, dialogando com eles para compreendê-los e traduzi-los no texto da pesquisa a partir do lugar que ocupo, sem me confundir com os lugares ocupados por elas, com o desafio de trazer para o meu texto a pluralidade de vozes que encontrei no campo, sem sufocá-las com a minha própria voz e, ao mesmo tempo, sem apagar esta última. É uma aproximação, mas, na verdade, eu, como pesquisadora, interpreto esses discursos do lugar exotópico que ocupo. Trago os enunciados das professoras, mostro-os, para que outros sentidos possam ser produzidos tanto a partir dos discursos docentes quanto do meu. A ideia é que minha voz não sufoque as vozes dos sujeitos de pesquisa, permitindo que os leitores possam dialogar com os diferentes sentidos que foram produzidos, bem como produzir outros.

Quanto à prática das professoras, não chego a elas pela observação direta do cotidiano, mas pelo que dizem e escrevem, com o desafio de trazer também para o texto de pesquisa um desdobramento de olhares: o olhar da professora sobre o que ela faz, expresso, em certa medida, em seu discurso; e o meu olhar de pesquisadora tanto para o discurso quanto para a prática narrada no dizer da professora. O processo de pesquisa caracteriza-se, assim, pela ênfase na compreensão, tendo como fonte os textos produzidos em situações concretas, em que o particular é tomado como parte da totalidade social.

Em consonância com os objetivos e com o referencial teórico-metodológico apresentados anteriormente, os caminhos investigativos traçados compreenderam diferentes procedimentos metodológicos que abrem possibilidades múltiplas de leitura dos momentos de formação e dos enunciados das professoras.

A observação participante¹⁰ (com registro em caderno de campo, gravação em áudio e/ou vídeo) foi realizada nos encontros de formação continuada realizados na UFRJ, *campus* Praia Vermelha, inseridos no projeto de pesquisa já mencionado, durante o período de três anos (de fevereiro de 2011 a dezembro de 2013), caracterizando, assim, uma pesquisa longitudinal. Observar esses encontros possibilitou analisar o espaço dedicado à voz docente na formação e conhecer o contexto de produção dos discursos das professoras, bem como os discursos na e sobre formação, escrita e linguagem neles veiculados, que possivelmente são refletidos/refratados nos enunciados produzidos por elas.

Dois entrevistas coletivas também foram realizadas: uma no âmbito da pesquisa maior, em junho de 2012; e uma específica da minha pesquisa, em dezembro de 2014. A

¹⁰ Trata-se de observação participante tendo em vista que minha inserção nesse espaço se dá como pesquisadora e como formadora. Além disso, entendo que a presença do pesquisador no campo interfere na maneira como as pessoas se comportam, mesmo que o pesquisador não tenha uma intervenção direta e intencional nas situações observadas.

entrevista coletiva de 2012 teve como principal objetivo a avaliação do percurso do EPELLE até aquele momento. A entrevista que realizei em 2014 partiu de uma preocupação ética que eu tinha de compartilhar com as professoras que se tornaram sujeitos da minha pesquisa o que construí como tese a partir das análises dos enunciados produzidos por elas. Num clima de conversa agradável, as professoras falaram sobre aspectos da formação e do trabalho pedagógico na educação infantil, o que fez com que um encontro que seria, em princípio, devolução da pesquisa se configurasse como mais um momento de produção de enunciados relevantes para serem analisados.

Para conhecer e compreender os processos singulares de construção de discursos docentes e os saberes relativos ao trabalho com a linguagem das professoras, analiso os enunciados orais e escritos produzidos por professoras de educação infantil.

Além de traçar estratégias teórico-metodológicas para conhecer os sujeitos, seus pontos de vista e os contextos de produção, foi preciso também definir como seriam realizadas as análises dos enunciados. Embora sujeito-autor e contexto sejam elementos constitutivos do discurso (BAKHTIN, 2003), e não apenas pano de fundo, há que se considerar também a necessidade de olhar para os componentes linguísticos e genéricos (relativos aos gêneros discursivos) dos textos, compreendendo, assim, o verbal e o extraverbal. Analisar discursos numa perspectiva bakhtiniana, portanto, exige um movimento constante entre verbal e extraverbal. Foi no sentido de atender a essa exigência que tracei os procedimentos metodológicos acima apresentados.

1.4 Apresentando o campo, os sujeitos e o material da pesquisa

Os encontros de formação desenvolvidos no âmbito do projeto “As (im)possíveis alfabetizações dos alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública” e denominados Encontros de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE) constituem o campo da pesquisa. Os EPELLE aconteceram semanalmente dentro da universidade, em uma sala do prédio anexo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com duração de três horas, entre os meses de março e dezembro, com período de recesso em julho.

Em 2011, foram realizados 30 EPELLE. Estive presente em 26 encontros neste ano, atuando como formadora em três deles. Em 2012, aconteceram 26 encontros e estive presente em 19 deles, sem ter assumido a posição de formadora. Em 2013, foram realizados 21

encontros. Estive como formadora em um deles, tendo permanecido ausente nos meses de maio, junho e julho. Em 2014, aconteceram 22 EPELLE. Estive presente em apenas um encontro, quando duas professoras sujeitos da minha pesquisa se preparavam para suas apresentações no III Seminário Escrita Docente e Discente, organizado como culminância da pesquisa “As (im)possíveis...”.

Ao todo, 62 professoras frequentaram o EPELLE. Suas formas de inserção foram diferenciadas. Na pesquisa principal, a coordenadora optou por escolher uma escola com baixos índices no IDEB para que seus professores fossem inseridos no projeto como bolsistas¹¹. A escola escolhida está localizada numa comunidade da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro e tem cinco turmas: duas de educação infantil, uma de primeiro ano de escolaridade, uma de segundo e uma de terceiro e funciona em horário integral. No início da pesquisa, todas as professoras eram bolsistas, inclusive a da Sala de Leitura, porque havia um total de seis professoras, o que corresponde ao máximo de bolsas oferecidas pelo Edital do Observatório da Educação a professores da Educação Básica. Dessa escola, duas professoras foram escolhidas como sujeitos de minha pesquisa por trabalharem na educação infantil.

As demais professoras participantes do EPELLE são oriundas de cursos de extensão e/ou especialização realizados pelo LEDUC, laboratório ao qual nosso grupo de pesquisa está vinculado e que é coordenado pela professora Ludmila Thomé de Andrade. Desse grupo, quatro professoras são sujeitos da minha pesquisa por trabalharem na educação infantil. Há também professoras que integraram o EPELLE por terem sido convidadas por colegas que já participavam da formação ou porque fizeram contato diretamente com a coordenadora do projeto, manifestando interesse em participar.

As professoras escolhidas como sujeitos¹² da minha pesquisa são seis professoras participantes da formação continuada que atuam em turmas de educação infantil, sendo cinco da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e uma de uma escola da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC). A seguir, apresento quadro com o perfil de cada professora¹³.

¹¹O projeto contou com financiamento do Observatório da Educação, da CAPES, que oferecia bolsa para seis professores da Educação Básica, além de bolsas de Iniciação Científica (seis), mestrado (duas) e doutorado (duas).

¹²Todas assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ao ingressarem no EPELLE e assinaram outro TCLE ao final de 2014, quando apresentei a tese para elas, a fim de ratificar sua concordância em participar da pesquisa.

¹³ Os nomes utilizados foram escolhidos pelas próprias professoras. Algumas optaram por manter o nome verdadeiro e outras adotaram um nome fictício. Todas as formadoras mantiveram seus nomes verdadeiros.

QUADRO 1 – Perfil das professoras

Nome	Idade em 2014	Local de trabalho	Formação	Tempo de Magistério (anos) em 2014	Participação no EPELLE	Frequência no EPELLE
Ana Paula	31	Município RJ/ Escola particular	Curso Normal/ Pedagogia /Especialização em Psicopedagogia	11	2011(ago)* 2012 2013 2014	11 19 08 08
Clara	50	Município RJ	Curso Normal/ Graduação em Psicologia	20	2011 2012 2013 2014	24 09 10 00
Jaqueline	27	Município RJ/ Escola particular	Pedagogia / Especialização em Docência na Educação Infantil	3	2012(set)* 2013 2014	10 09 07
Lia	43	Município RJ	Curso Normal/ Normal Superior/ Especialização CESPEB – Alfabetização	12	2011 2012 2013 2014	30 23 10 06
Natasha	26	Município RJ	Pedagogia/ Especialização em Docência na Educação Infantil	3	2012(set)* 2013 2014	09 10 04
Rosa Morena	58	Escola da FAETEC	Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil	23	2011	29

(*) Mês em que começou a frequentar o EPELLE.

Ana Paula é professora de uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro que tem turma de educação infantil e professora alfabetizadora de uma escola particular. Começou a frequentar o EPELLE no 2º semestre de 2011 e manteve frequência regular até 2014. Foi bolsista da pesquisa.

Clara é professora da rede municipal do Rio de Janeiro há mais de vinte anos e, ao longo do tempo da pesquisa, trabalhou em uma escola com turma de educação infantil e no PROINAPE. Fez o Curso de Extensão em Alfabetização da UFRJ em 2008. Integrou o EPELLE desde seu início, tendo, entretanto, frequência irregular ao longo dos quatro anos. Foi bolsista da pesquisa no último semestre de sua realização.

Jaqueline é professora de uma creche da rede municipal do Rio de Janeiro há três anos e professora alfabetizadora de uma escola particular. Começou a frequentar o EPELLE após ter participado do Curso de Extensão Mediadores de Leitura, promovido pelo LEDUC, e fez o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil na UFRJ na turma de 2012.

Lia é professora da rede municipal do Rio de Janeiro há mais de dez anos e professora articuladora de uma creche da mesma rede. Fez Curso Normal em nível médio e Curso Normal Superior e não teve participação em cursos de formação continuada até sua inserção no EPELLE. Fez o Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica – ênfase em Alfabetização, Leitura e escrita (UFRJ) na turma de 2012. Participou do EPELLE como bolsista ao longo dos quatro anos de sua realização. Nos encontros de formação, manteve uma postura atenta, interessada, porém silenciosa. Foi a professora com maior número de presenças e que mais respondeu às solicitações de produção escrita no EPELLE.

Natasha é professora de creche da rede municipal do Rio de Janeiro há três anos. Assim como Jaqueline, começou a frequentar o EPELLE após ter participado do Curso de Extensão Mediadores de Leitura promovido pelo LEDUC e fez o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil na UFRJ na turma de 2012.

Rosa Morena tem mais de vinte anos de magistério e, no ano de 2011, trabalhava como professora de uma turma de educação infantil em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro. Formada em Pedagogia, fez curso de Especialização em Educação Infantil e participou de outros cursos de formação continuada, como o curso de extensão sobre alfabetização, leitura e escrita, além de ter participado de grupo de pesquisa em outra universidade. Participou ativamente nos encontros de formação ao longo de 2011, sempre fazendo comentários e trazendo elementos de sua prática pedagógica. Não participou do EPELLE nos outros anos.

O material da pesquisa constitui-se de: registro em caderno de campo (EPELLE e entrevistas coletivas); gravações em áudio e/ou vídeo (há encontros que foram gravados em áudio e alguns, em vídeo; e as entrevistas coletivas, uma com gravação em áudio e vídeo e outra apenas em áudio); pautas e arquivos de PowerPoint elaborados pelas formadoras; textos produzidos pelas professoras ao longo da formação, além de questionários de identificação e de avaliação da formação (total de 3).

O quadro a seguir mostra os textos solicitados pelas formadoras¹⁴ em cada ano de realização do EPELLE.

QUADRO 2 – Textos solicitados pelas formadoras

SOLICITAÇÃO	PROFESSORA ¹⁵
2011	
Glossário de elementos ligados à alfabetização	Clara, Lia, Rosa Morena
Memorial	Lia, Rosa Morena
Ingredientes da alfabetização	Lia, Rosa Morena
Relato de trabalho com a oralidade	Lia
Reconto ou resenha de “Alimentar com língua”	Rosa Morena
Classificados (venda de imóvel) e Notícia de jornal	Lia
Roteiro de leitura do livro da Smolka	Lia, Rosa Morena
Narrativa sobre aprendizagem no EPELLE	Lia
2012	
Ata do encontro anterior	Lia, Ana Paula
Planejamento de atividade de alfabetização	Lia
2013	
Proposta de artigo (resumo)	Natasha, Jaqueline, Lia, Ana Paula
Narrativa reflexiva sobre o EPELLE como espaço de formação	Natasha, Jaqueline, Lia
2014	
Artigo	Ana Paula e Lia (escreveram juntas), Jaqueline e Natasha
Registro de mediação pedagógica	Natasha, Ana Paula, Lia, Jaqueline

¹⁴ Cabe ressaltar que nem todas as professoras do grupo produziram os textos que foram solicitados.

¹⁵ Listei aqui apenas as professoras de educação infantil, sujeitos dessa pesquisa de doutorado.

Além dos textos escritos solicitados, as professoras também foram convidadas a apresentar suas práticas ao longo dos encontros. Foram apresentações orais, organizadas em PowerPoint. No ano de 2011, Lia e Rosa Morena fizeram suas “apresentações de prática”¹⁶ e produziram relatos escritos a partir delas. Em 2012, apenas Clara apresentou, mas não produziu texto escrito. Em 2013, Lia teve outro momento de “apresentação de prática”. Ana Paula, Natasha e Jaqueline também apresentaram suas práticas neste ano. Em 2013, a proposta era que esse momento fosse uma etapa da produção de um artigo sobre suas práticas. As apresentações foram gravadas em áudio e vídeo, com exceção das apresentações de Clara, Ana Paula e Jaqueline.

Diante de todo esse material produzido pela pesquisa maior, precisei escolher caminhos para trabalhar com ele. Tracei, então, alguns movimentos:

1. A partir dos gêneros produzidos pelas professoras, retomei anotações do caderno de campo e pautas, arquivos em PowerPoint, gravações em áudio e/ou vídeo dos encontros em que os textos foram solicitados e/ou retomados e discutidos pelas formadoras;
2. Partindo de anotações do caderno de campo, retomei pautas, arquivos em PowerPoint e gravações em áudio e/ou vídeo dos encontros;
3. Li todos os textos produzidos por cada professora, para compreender percursos individuais de formação e produção de discursos;
4. Li o conjunto de textos produzidos pelas professoras em cada gênero, para comparar características e sentidos dessas produções;
5. Li os PowerPoint produzidos pelas professoras para suas “apresentações de prática”;
6. Assisti/ escutei as gravações em áudio e/ou vídeo dos momentos de “apresentação de prática”.

O exercício de olhar os materiais de pesquisa e, ao olhar de novo, ver coisas diferentes ou ver a mesma coisa de outras maneiras, foi um movimento constante. O tempo dedicado à escrita de artigos e partes da tese, entremeado com leituras, reuniões de grupos de pesquisa, conversas informais com professores e colegas, veio acompanhado de momentos em que o texto “descansou” e em que o mesmo material de pesquisa – anotações do Caderno de campo, gravações de EPELLE, textos das professoras, arquivos em PowerPoint (PPT) produzidos

¹⁶As “apresentações de prática” serão analisadas nos capítulos seguintes. Neste capítulo, a intenção é oferecer um panorama do material de pesquisa.

pelas professoras para suas “apresentações de prática” –, foi olhado, lido, escutado e revisitado com intervalos de uma semana, um mês ou três anos. Esse tempo permitiu produzir, desfazer e refazer sentidos sobre um mesmo material.

Com o material organizado, as análises foram feitas a partir de eixos temáticos e serão apresentadas em capítulos diferentes de acordo com esses eixos, fazendo com que os mesmos textos sejam revisitados e analisados sob perspectivas diversas. Como afirmam Kramer, Nunes e Corsino (2009a, p.22),

O objetivo da categorização ou tematização é possibilitar a compreensão do objeto estudado e oferecer uma chave para a entrada na empiria, nesse caso os eventos (discursos ou interações). Longe de pretender classificar todas as situações transcritas, como se fossem caixinhas ou gavetas onde os discursos seriam formatados, as categorias são uma das maneiras possíveis de organizar os achados da pesquisa, favorecendo a leitura e oferecendo ao pesquisador um dos recortes, de modo a poder ver, ler, interpretar, concluir, perceber convergências e afastamentos.

2 FORMAÇÃO DOCENTE: A PALAVRA DO PROFESSOR CONTA?

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições, precise falar a ele.

(Paulo Freire, Pedagogia da autonomia)

O questionamento que trago no título do presente capítulo baseia-se na discussão de Rancière (1996) sobre democracia e a contagem das partes de uma sociedade. Segundo o autor, o valor atribuído a cada parcela relaciona-se ao valor que a palavra de seus integrantes tem no espaço coletivo. Traço um paralelo entre o pensamento de Rancière e o campo da formação de professores, buscando compreender se e como a palavra do professor é contada em diferentes paradigmas que constituem tal campo.

Baseada em Bakhtin e Benjamin, analiso enunciados e interlocuções produzidos no EPELLE, mostrando como as vozes das professoras em formação foram contadas nesse espaço, evidenciando que para que os sujeitos produzam discursos, é necessário que haja ouvintes que assumam a qualidade de interlocutores, que escutem criticamente para falar com eles, como diz Paulo Freire na epígrafe acima. Nesse sentido, a dialogia da formação é problematizada nesse capítulo.

É importante salientar que não segui uma linearidade temporal na retomada dos enunciados produzidos no EPELLE, mas estes foram escolhidos e reunidos de acordo com a possibilidade de produção de sentido que me ofereceram.

2.1 Formação de professores: concepções em diálogo

Rancière (1996), ao fazer uma discussão sobre democracia, afirma que a política está relacionada à contagem das partes da sociedade e de sua palavra. Para o autor, há uma distribuição simbólica que divide as pessoas em duas categorias:

[...] aqueles a quem se vê e a quem não se vê, os de quem há um logos – uma palavra memorial, uma contagem a manter -, e aqueles acerca dos quais não há logos, os que falam realmente e aqueles cuja voz, para exprimir prazer e dor, apenas imita a voz articulada. Há política porque o logos nunca é apenas a palavra, porque ele é sempre indissolúvelmente a contagem que é feita dessa palavra: a contagem pela qual uma emissão sonora é ouvida como palavra, apta a enunciar o justo, enquanto uma outra é apenas percebida como barulho que designa prazer ou dor, consentimento ou revolta (RANCIÈRE, 1996, p. 36).

O autor traz ainda uma distinção entre polícia e política, definindo a primeira como uma lei implícita que define a configuração do sensível, estabelecendo uma ordem dos corpos que divide modos de fazer, de ser e de dizer, que faz com que uma “atividade seja visível e outra não o seja, que essa palavra seja entendida como discurso e outra como ruído” (p. 42). Por outro lado,

Proponho agora reservar o nome de política a uma atividade bem determinada e antagônica à primeira (...) A atividade política é a que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só tinha lugar o barulho, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho (idem).

Articulando as ideias de Rancière às de Bakhtin e Benjamin, o fato de uma palavra ser contada, ser ouvida como discurso pressupõe que seja compreendida, produzindo sentido para quem a ouve e que, necessariamente, deve responder a ela, num movimento dialógico. Seria a formação de professores uma atividade policial ou política? A voz dos professores é contada como discurso ou não é contada?

Historicamente, a formação de professores tem sido marcada por diferentes concepções que podem ser polarizadas, conforme Contreras (2002), basicamente entre os paradigmas da racionalidade técnica e do profissional reflexivo. O autor, em seu estudo sobre a autonomia de professores, apresenta as principais características dessas concepções.

O fenômeno da racionalização tecnológica do trabalho levou à separação entre concepção e execução, levando à desqualificação profissional e à perda de controle sobre o próprio trabalho. Essa lógica entrou no ensino afetando o conteúdo da prática educativa, o modo de organização e o controle do trabalho docente. O professor passou a ser visto como aplicador de programas e pacotes curriculares, como consumidor e não como produtor de conhecimento, lugar ocupado pelos acadêmicos e pesquisadores universitários e especialistas

com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional. Estabeleceu-se, assim, uma hierarquia dentro da comunidade discursiva.

A partir de críticas à racionalidade técnica, autores como Donald Schön e Lawrence Stenhouse desenvolveram ideias que Contreras inclui no paradigma do profissional reflexivo. Nesse paradigma, de maneira geral, a autonomia é pensada como responsabilidade moral individual. Para Schön, ela é construída a partir da reflexão na ação e sobre a ação. Stenhouse desenvolve o conceito de professor como pesquisador, entendendo os docentes como artistas que melhoram sua arte experimentando-a e examinando-a criticamente. Segundo Contreras (2002), trata-se de concepções que consideram a singularidade das situações educativas, recusando pretensões teóricas como determinação de técnicas a serem aplicadas na sala de aula. As propostas precisam ser colocadas à prova, verificadas e adaptadas por cada professor em sua sala de aula.

Pensar o professor como profissional reflexivo ou como pesquisador foi um ponto considerável no campo da formação docente como enfrentamento de modelos baseados na racionalidade técnica que atribuíam a esse profissional o lugar de executor. Entretanto, há questões a se discutir em relação às concepções de professor reflexivo e professor-pesquisador, já apresentadas por diferentes autores, como Geraldí *et. al.* (1998), Pimenta e Ghedin (2012) e Contreras (2002), com as quais dialogo para lançar outros questionamentos.

Uma discussão importante sobre a ideia de professor-pesquisador relaciona-se ao conceito de pesquisa. Na primeira década dos anos 2000, o campo da formação de professores no Brasil viveu o debate sobre o que significa pesquisar, sobre aproximações e diferenças entre a pesquisa na universidade e a pesquisa na escola, sobre o caráter da pesquisa dos professores. Um dos caminhos apontados como possibilidade para que a pesquisa do professor se efetivasse e para que a distância entre escola e universidade fosse rompida foi o desenvolvimento de pesquisas colaborativas ou pesquisas-ação, envolvendo pesquisadores universitários e professores (LÜDKE, 2001; ELLIOTT, 1998; ZEICHNER, 1998). Entretanto, alguns autores apontaram que, mesmo nessas alternativas, mantinha-se uma hierarquia, inclusive no sentido de quem legitimaria a pesquisa do professor. Prado e Cunha (2007b, p. 19), por exemplo, defendem a hipótese de que

(...) o/a professor/a-pesquisador/a não é somente aquele/a que produz conhecimento sobre o seu trabalho, orientado por programas de pós-graduação, mas o/ a professor/a da escola básica que interroga a sua prática, investiga, documenta o seu trabalho, analisa, faz leituras, dialoga e constrói uma forma de compreensão e interpretação da realidade. Nossa pergunta é: o

professor que não está na universidade e que está na escola pode desenvolver pesquisa – produção de conhecimento – considerada legítima?

Os autores respondem que é possível fazer pesquisa na escola, reconhecendo os professores como profissionais que produzem conhecimento sobre suas práticas, produzindo um tipo de pesquisa que se caracteriza como atitude investigativa, organizada de forma que permita a reflexão, a socialização e a discussão dos conhecimentos e saberes produzidos pelo sujeito.

Destaco a ideia de socialização e discussão dos conhecimentos produzidos como aspectos importantes que, a meu ver, de um modo geral, não se efetivaram no paradigma do professor-pesquisador. Aparentemente, e não sem controvérsias, a universidade acolheu a pesquisa do professor como produção legítima de conhecimento, mas não houve investimento na produção autoral dos professores – dificilmente encontramos textos produzidos por esses profissionais como frutos de suas reflexões sobre a prática. No caso de pesquisa-ação ou pesquisa colaborativa, os relatórios e artigos são produzidos pelos pesquisadores universitários e publicados em veículos destinados à comunidade acadêmica que pouco circulam entre os profissionais da escola. Seria o conhecimento produzido pelo professor-pesquisador importante apenas para ele mesmo?

Essa perspectiva individualizante também pode estar relacionada à ideia de professor reflexivo. Segundo Campos e Pessoa (1998, p. 201), a atividade reflexiva proposta por Schön é um processo solitário, “quando o professor mantém-se em comunicação apenas com a sua situação e não com outros profissionais”, além de estar centrada apenas na atividade em si, sem considerar a dimensão contextual. Questiono, então: O professor reflete a partir do quê? Quem é o outro que tensiona, provoca, desestabiliza para que a reflexão aconteça? Onde fica a dimensão do coletivo? Para quem o professor apresenta o fruto de sua reflexão? Essas são reflexões que a concepção discursiva pode auxiliar a responder.

Tais questões são relevantes para pensar também o contexto de políticas de formação dentro das escolas. Municípios como Rio de Janeiro e Duque de Caxias, por exemplo, tinham, no final da década de 1990 e no início dos anos 2000, Centros de Estudos / Grupos de Estudos mensais que se constituíam como espaços coletivos de estudo e discussões nas escolas. Nos últimos anos, tais espaços foram drasticamente diminuídos, passando a acontecer duas ou três vezes por ano.

Também as reformas curriculares da década de 1990, baseadas no modelo de competências, apresentavam um caráter individualizante. Segundo Dias e Lopes (2003), o currículo por competências apresenta enfoque comportamentalista e fragmentador, prevê

controle do professor no exercício do magistério e um perfil profissional definido com base nos desempenhos (comportamentos) desejáveis nos professores. Com isso, a função do professor assume uma dimensão técnica altamente restritiva de sua autonomia, criatividade e capacidade intelectual e política, uma ideia de que formação profissional de alto nível se sustenta numa concepção mais voltada à técnica, em que o profissional, mais do que possuir conhecimentos sobre seu trabalho, “deve saber mobilizá-los, o que implica dominar competências” (DIAS e LOPES, p. 1170).

A discussão sobre saberes docentes ganhou relevância no campo da formação de professores, a partir, principalmente, de trabalhos como os de Nóvoa e Tardif que já tiveram e ainda têm influência no cenário educacional brasileiro. Partindo de críticas ao paradigma da modernidade e à racionalidade técnica, esses autores afirmam os professores como produtores de conhecimento, concebendo seus saberes como frutos de suas trajetórias de vida e formação, entrelaçando conhecimentos teóricos, conhecimentos da prática e conhecimentos de mundo e salientando a não separação entre o *eu pessoal* e o *eu profissional* (NÓVOA, 1995).

Tardif (2000) define que o saber docente é plural, amálgama de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência, tendo como núcleo os saberes da prática (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991), articulando-os, também, a dimensões das histórias de vida dos professores (TARDIF e RAYMOND, 2000). O trabalho do professor não seria, portanto, somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, como entendido no paradigma da racionalidade técnica, mas “espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios” (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p. 121).

Monteiro (2001) enfatiza a centralidade da prática profissional, ao articular os conceitos de “saber docente” e “conhecimento escolar”. Contrapondo-se à racionalidade técnica, que concebe o professor como transmissor de saberes produzidos por outros (saber científico), que nega a subjetividade do professor e ignora o fato de que a atividade docente lida e depende de conhecimentos tácitos, pessoais e não sistematizados que só se constroem na prática, afirma que a relação dos professores com o que ensinam é mediada por saberes práticos. A autora busca, assim, contribuir com o desenvolvimento de uma epistemologia da prática, salientando a necessidade “de pesquisas que direcionem seu foco de análise mais diretamente sobre a relação dos professores com os saberes que ensinam” (p. 123).

A centralidade da prática na constituição do saber docente, entretanto, não deve se configurar em detrimento de uma formação intelectual e política. Andrade (2004, p. 86) chama atenção para o cuidado que se deve ter com “um certo exagero na valorização da experiência, para não concebê-la como fonte exclusiva de saberes”, como se a experiência e o saber docente fossem autoproduzidos. Ao contrário, “a autoria de um saber próprio ao professor é determinada também pelo que é produzido externamente, à sua volta. Não há um saber que nasce espontaneamente do sujeito” (idem).

Monteiro (2011, p. 14), baseada em Shulman, afirma que ensinar é, antes de tudo, compreender, argumentando que

O professor precisa compreender os objetivos, as estruturas da matéria ensinada, como uma ideia se relaciona a outras ideias da mesma matéria de ensino, e com ideias de outras matérias também. E mais, além de compreender o conjunto de ideias a ser ensinado, é preciso compreender os objetivos educacionais envolvidos em sua ação.

O saber docente é, assim, produzido na interseção entre conteúdo e pedagogia, aliando conhecimento teórico com conhecimento da prática, num processo de compreensão que pressupõe a autoria do professor, que produz, mobiliza e comunica saberes (MONTEIRO, 2011).

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores precisa dialogar com os saberes docentes, diferentemente de propostas que identificam o professor “como aquele que tem pouco a dar e muito a receber” (HENRIQUES, 2005, p.65). Um desafio que se apresenta, então, para a formação é, reconhecendo que os professores são produtores de conhecimento, propor espaços para que experiência e palavra possam ser integradas na produção de enunciados por parte dos professores, assumindo posição de autoria de discursos e de conhecimentos.

Não se trata de um desafio simples, especialmente se considerarmos o contexto histórico da formação continuada no Brasil. Gatti e Barretto (2009) apontam o investimento crescente na formação, envolvendo propostas de diferentes instituições, como governo federal, universidades e secretarias de educação, e salientam que nem sempre tais propostas são bem-sucedidas. Dentre as razões para as dificuldades da formação, destacam a brevidade dos cursos, o nível de preparação das instituições formadoras, a limitada participação de professores na definição de políticas de formação docente e na formulação de projetos que têm a escola como centro, além do modelo de formação “em cascata”, “no qual um primeiro

grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte” (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 202).

Esse modelo “em cascata”, baseado na ideia de multiplicadores, foi a base de programas recentes de formação, tais como PROINFANTIL, Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Alguns desses programas estão relacionados também à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, criada em 2003¹⁷, constituída por centros de formação, ligados às universidades. As propostas de formação vinculadas à Rede pressupõem parcerias entre governo, universidades e secretarias de educação, constituindo, segundo Mendes (2008, p. 144), “uma possibilidade emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades”.

Entendo que a formação de multiplicadores compreende uma concepção de que há conhecimentos e estratégias didáticas que são oferecidas como pacotes a serem (re)transmitidos em cada momento: do formador (equipe ligada à universidade) para o tutor / orientador de estudo e deste para o professor. Mendes (2008), ao analisar o desenvolvimento do Pró-Letramento em um município da Baixada Fluminense, afirma que “embora o discurso sobre a reflexividade do professor tenha sido apropriado, vivemos a opção mais tendenciosa por uma visão aplicacionista” (p. 147). O espaço para autoria docente fica limitado nesse tipo de proposta, embora seja importante ressaltar que os sujeitos envolvidos, os que fazem a formação acontecer, podem atuar nas brechas desses projetos, instaurando outros modos de pensar e fazer a formação¹⁸.

2.2 A formação numa perspectiva discursiva: entre encontros e deslocamentos

O EPELLE foi desenvolvido num contexto em que os programas acima citados estavam sendo vividos com atuação direta do LEDUC. Penso que a proposta desenvolvida nesse espaço de formação se aproxima do desafio apontado por Dias e Lopes (2003, p. 1172):

¹⁷ O primeiro edital foi divulgado em 2003 e, em 2005, o MEC lançou o documento “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – Orientações Gerais”, disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf.

¹⁸ A participação do LEDUC na coordenação de Pró-Letramento, PROINFANTIL e PNAIC no estado do Rio de Janeiro, por exemplo, foi marcada pela aposta em se construir espaços de formação em que formadores, tutores e professores tivessem a possibilidade de construir e exercer sua profissão com autonomia, como autores de seus conhecimentos e práticas, e não como reprodutores de pacotes elaborados por outros. Dessa forma, instituiu-se princípios de formação diferentes da multiplicação e aplicação preconizadas nos materiais que serviram de base para a formação em tais programas.

(...) a construção de um espaço público de diálogo e de formulação de alternativas curriculares para a formação de professores, capaz de responder às críticas ao currículo por competências. Especialmente no que concerne ao aligeiramento da formação docente e às restrições da atuação intelectual e política dos professores.

Os encontros foram denominados EPELLE como alusão ao verbo *epeller* que, em francês, significa soletrar. O termo configurou-se como uma sigla para Encontros de Professores para Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita. Entretanto, no III Seminário Escrita Docente e Discente, realizado em setembro de 2014 no âmbito da pesquisa “As (im)possíveis...”, o professor Manoel Corrêa trouxe a ideia de EPELLE como “é pele”, o que fez com que o grupo de pesquisa refletisse sobre a proximidade envolvida no contexto de formação, sobre as relações construídas, sobre a maneira como os encontros foram vividos e como professores e formadores compartilhavam conhecimentos, dúvidas, inquietações, possibilidades, enfim, sobre uma formação que se faz no acolhimento, na escuta, na resposta, nos confrontos, nas tensões e nos consensos porque se faz na presença, no encontro, no estar junto.

No primeiro EPELLE de 2012, realizado no dia 14 de março, a coordenadora do projeto ressaltou para o grupo de professores que o encontro é uma dimensão importante no nome EPELLE:

A formação no EPELLE não é um curso. O mais importante aqui é o encontro, a ideia de vocês estarem se encontrando (...) Nesse segundo ano, ter ainda mais reforçada essa dimensão dos encontros, das trocas. O professor gosta de falar muito de troca, né. A troca, você ouvir o que o outro está contando, às vezes é mais importante do que o formador que está lá, o universitário preparou aquela aula toda importante falando de texto e tal, mas ouvir o outro colega falar das suas dificuldades ou sucessos é bacana (...) – (Formadora Ludmila – Transcrição do EPELLE de 14 de março de 2012).

O encontro e a troca foram aspectos ressaltados nas avaliações que as professoras fizeram do EPELLE ao longo de sua realização, conforme destacaram as professoras Lia, Clara e Jaqueline:

O ano de 2011 foi de muito crescimento. Através de nossos encontros às quartas feiras, eu pude retomar o hábito de ler para estudar, para aprender sobre assuntos pertinentes à nossa prática de sala de aula. Foi também o momento no qual as trocas entre as pessoas que participaram dos encontros tiveram grande importância. Cada fala, cada apresentação, cada observação, coisas sérias e às vezes até engraçadas, tudo contribuiu para minha aprendizagem, pois tudo foi para mim motivo de reflexão. (Avaliação escrita sobre o EPELLE – dezembro de 2011 – Professora Lia)

Eu acho que o EPELLE é relevante por isso, porque esse diálogo com professores, com formadores, pessoas com diferentes experiências, isso enriquece muito a minha prática. (Professora Clara – Transcrição da Entrevista Coletiva – 13 de junho de 2012).

Atualmente posso dizer que o Epelle, lugar de encontro, interação, escuta, troca de experiências, difusor de conhecimentos, me trouxe inquietações e que as discussões tecidas nos encontros me moveram a pensar na minha prática enquanto professora. (Depoimento pessoal sobre o significado do EPELLE – Dezembro de 2013 – Professora Jaqueline)

Além do encontro como acontecimento do EPELLE, professoras que trabalham na mesma escola ressaltaram a possibilidade de conhecer o trabalho que as colegas desenvolviam. Segundo elas, os espaços de troca dentro da escola são raros e o EPELLE possibilitou isso, como afirmou Ana Paula:

Eu não sei vocês, mas eu chego na escola e fico na minha sala, só saio para tomar café. Então, eu não sei o que a professora A, a professora B está fazendo... e eles separam mesmo com essa coisa de blocagem, cada um tem seus horários, a gente não fica junto mesmo, a gente não se mistura, eles têm mais tempo do que a gente. Então, assim, eu raramente saio da sala, e lá [EPELLE] serviu pra gente ver (...) coisa que na escola, digamos, a gente está na mesma escola (...), eu nunca ia saber, tirando momentos de COC [Conselho de Classe], com essa intensidade de como estava funcionando na sala de fulana, e o EPELLE proporcionou isso. (Ana Paula – Entrevista Coletiva – 08 de dezembro de 2014)

Como apontei anteriormente, a Prefeitura do Rio de Janeiro diminuiu os espaços coletivos de discussão e formação dentro das escolas. A partir do ano de 2013, a Secretaria de Educação instituiu a *blocagem*, concentrando aulas como Artes, Música e Educação Física num bloco de tempos seguidos para liberar o professor da turma para um momento de planejamento dentro da escola. A professora Ana Paula cita a *blocagem*, salientando que “eles têm mais tempo do que a gente”, referindo-se à diferença entre o tempo de blocagem dos professores do ensino fundamental e os da educação infantil, e que “cada um tem seus

horários, a gente não fica junto mesmo”. Evidencia, assim, que a lógica do encaminhamento político é a dissolução do coletivo, lógica essa que, de certa forma, o EPELLE tenta reverter, como Andrade (2010a, p. 30) apresenta em um dos objetivos da pesquisa

comparar os efeitos de ter os professores todos de uma mesma escola e professores individualmente comprometidos que até tentam fazer articulações com seus companheiros de mesma escola mas em geral são mal vistos nesta intenção. Poderemos comparar os benefícios de rendimentos que a formação surtirá em estabelecimentos em que professores procuram a formação individualmente e os que têm todo o grupo participando.

Além de criar oportunidade de trocas, como destacado por Ana Paula, a presença de professores de uma mesma escola favoreceu o fortalecimento das professoras para argumentar juntas diante de situações vividas no cotidiano escolar, como mostra o relato de Clara:

O EPELLE, entre eu e a Maria, foi ótimo porque a gente lia mais ou menos as mesmas coisas [...] e a gente ficava no corredor dialogando (...) E olha que interessante, com essa coisa do registro do trabalho do aluno, eu fui pro último COC defender que uma aluna minha, que só vai fazer 5 anos lá em agosto, que ela precisa ir pro 1º ano e o COC aceitou porque eu apresentei vários slides dos trabalhos feitos ao longo do ano, mostrei o desenvolvimento da escrita dela e da leitura¹⁹ (...) Pela lei, ela não pode ir, se ela tivesse 2 anos na escola, ela iria, então eu tive que fazer toda uma defesa e foi muito importante toda discussão que eu tive com a Maria, o que a gente leu em conjunto, o poder da palavra do EPELLE ali na escola naquele momento, como ela é alfabetizadora, a gente fechou no mesmo discurso e convencemos o COC de que a menina poderia. (Clara – Entrevista Coletiva – 08 de dezembro de 2014)

O relato de Clara ressalta também a dimensão do estudo na formação, quando se refere às leituras feitas em conjunto, e que é um dos termos que compõem o nome EPELLE. O *estudo* apareceu nos enunciados de professoras e formadoras em diferentes momentos, ora evidenciando um investimento, ora uma falta.

Relacionado ao processo de estudo, em 2013, depois de dois anos ouvindo e lendo referências à obra de Bakhtin, as professoras manifestaram o desejo de ler diretamente o autor e a coordenadora do projeto optou pelo estudo do texto “Os gêneros do discurso”, tendo em vista que discussões sobre o trabalho com gêneros discursivos na escola têm marcado o campo da alfabetização, predominando a nomenclatura “gêneros textuais”. No primeiro EPELLE dedicado à leitura de Bakhtin, a formadora citou a fala de uma professora alfabetizadora que fora entrevistada no dia anterior por uma mestrandia do grupo de pesquisa:

¹⁹ Discutirei questões relacionadas à leitura e escrita na educação infantil no Capítulo 4.

Ontem, Janete disse que no EPELLE ainda não paramos para um estudo mais escolar. A gente começa um assunto e passa para outro que tem interesse sem se deter no anterior. Nesse semestre, a gente decidiu ler Bakhtin e eu escolhi ler o texto sobre os gêneros discursivos. (Formadora Ludmila – Caderno de Campo – EPELLE 11 de setembro de 2013)

A crítica da professora Janete²⁰ coincide com questões apontadas pelas professoras no grupo focal realizado em 2012. Muitas vezes, textos foram sugeridos para leitura, mas a discussão não aconteceu como as professoras esperavam. Elas destacaram também a necessidade de um planejamento a longo prazo, em que as leituras fossem definidas com mais antecedência. Em conversa informal num momento de intervalo no EPELLE, em setembro de 2012, uma professora disse que “cada semana é um flash”, expressando certa insatisfação com a forma como os temas eram abordados.

Por se tratar de uma formação em caráter experimental, o planejamento do EPELLE foi desenvolvido a partir de tentativas, de apostas na abertura de espaços de diálogo a partir de temas considerados relevantes, em princípio, pelas formadoras. Discussões relacionadas a letramento, leitura e escrita eram lançadas, na tentativa de fazer com que o grupo se engajasse nelas, negociando sentidos a partir do que já sabiam e de suas experiências. O movimento de “estar se fazendo” pode ter gerado a percepção por parte das professoras de uma certa descontinuidade nas discussões, de ‘flashes’ a cada semana.

A reflexão coletiva por parte das formadoras nesse processo de construir a formação e os enunciados das professoras provocaram deslocamentos no grupo que planejava a formação, fazendo com que as formadoras investissem com mais atenção no estudo aprofundado de um texto ou tema, movimento que se iniciou no segundo semestre de 2013 – com a discussão do texto de Bakhtin, que se estendeu por mais de um mês – e que continuou em 2014, com o aprofundamento em relação a temas como reescrita e mediação.

Desde o início do EPELLE, as professoras trouxeram questões relacionadas à correção da fala e da escrita dos alunos, à intervenção que se pode ou não fazer e, no 2º semestre de 2014, a mediação foi o tema tratado na formação. As formadoras solicitaram que as professoras buscassem autores, retomassem textos já lidos por elas para definir *mediação*. No encontro do dia 05 de novembro de 2014, as definições trazidas pelas professoras foram discutidas, o que proporcionou um debate sobre formas de estudo e relação com a teoria:

²⁰ Janete, assim como Maria Eduarda, Carla, Deise, Thelma, Ane, Gilda são professoras participantes do EPELLE e que atuam no Ensino Fundamental. Alguns de seus enunciados aparecem ao longo do texto por constituírem momentos de interlocução que foram analisados por mim.

Bia(formadora): Enquanto a gente lia, a gente ficou observando: qual foi o movimento? (...) Quando eu li o da Ana Paula, eu falei “Nossa, ela foi fazendo uma síntese, ela foi buscando nas nossas discussões pra colocar aqui”. Então, assim, é um movimento, o que ela está usando como fonte dessa pesquisa dela? Ela reorganizou aquilo que foi discutido a partir das anotações dela, sistematizou numa forma de apresentação. E a Lia a gente não sabia bem se tinha sido de livro ou da internet, mas a gente viu que tinha pesquisado também um autor que estava trazendo esse conceito, que estava falando sobre mediação.

Ludmila(formadora): Isso é muito legal pra gente poder analisar três caminhos diferentes: a Lia foi em busca de alguma coisa que ela sabia que tinha aquilo de que nós tínhamos falado, tinha esse livro em casa (...) então você foi ao livro e aí você escreveu o que você sabe, estudado desse livro. Ana Paula foi basicamente numa ação reflexiva do que estava rolando aqui puramente. Ela organizou abundantemente e expôs ali o que ela tinha já. E a Nair foi pra internet. Então a fonte impressa, a fonte oral, que é o nosso debate aqui, e a fonte digital. (...)

Ana Paula: Eu coloquei aí exatamente o que eu acreditava no que a gente discutiu e algumas coisas que eu já tinha de conceito também, e outros autores em cima do que a gente já tinha visto aqui (...)

Nair: O que eu escrevi é porque foi dito que era para eu me pautar na escrita de outros (...)

Bia: Olha só, a ideia de trazer não era para alguém falar em cima do que você está dizendo pra dizer se é certo ou errado, mas pra gente ver o que as pessoas estão falando sobre esse termo(...)

Ludmila: Na verdade, gente, é pra gente ver que qualquer escrita é pegar a palavra do outro, redizer, enfim é se situar em relação ao que a gente possa aprender com o outro...

(...)

Ludmila: (...) Agora a gente está falando que vale a pena investir numa densidade conceitual, aí a gente está meio brigando “Meu Deus, como é que isso, a gente tem que pegar o autor, falar a palavra do autor, escolher”...

Ana Paula: Mas isso já foi meio que um aprendizado

Ludmila: É...Então, assim, esse embasamento conceitual tem que servir pra vocês entenderem por que vocês fazem aquilo que, às vezes, tão dificilmente vocês descrevem que fazem. Falar o que vocês fazem não é uma coisa corriqueira, tão fácil, não é! (...)E depois ainda tem que ver o quanto tem de teoria nessa prática, que não é instinto, vocês sabem, vocês acreditam, vocês defendem...Não é uma pessoa qualquer que entrou numa escola e acha que tem que fazer qualquer coisa. Não é instinto, gente, mas vocês não conseguem se autorizar a dizer que sabem (...)

(...)

Ana Paula: Eu acho assim, esses exercícios que a gente está fazendo, pelo menos pra mim, têm servido pra isso, pra gente analisar o por quê e o para quê determinadas coisas, e, nesse caso, é uma coisa que estava guardada e foi um exercício de rever autores que você já viu mas que está esquecido, autores que trabalham essa definição também(...)

Nair: Mas quando você fazia sua prática, você fazia pensando nesses autores?

Ana Paula: Não, eu acho que isso é uma coisa nova, que a gente está começando a pensar, sei lá, eu fiz a chamadinha no trezinho pra ir pro refeitório. Poxa, eu to usando essa definição e to baseada no autor X... Porque quando a gente está aqui na frente e a Ludmila fala pra você falar sobre o que você faz na sua sala, é..., assim, teoricamente falar, contar um dia seu na sala de aula é fácil, mas você, como ela

*falou na semana passada, colocar isso nas apresentações, o que você acredita, qual seu embasamento teórico, isso é um exercício que dificilmente o professor faz. Ele sabe falar de como faz, de que botou na rodinha, que botou no quadro... não, mas eu estava pautado, baseado em fulano, porque às vezes a gente tem medo, como você falou, ‘Será que eu estou certa?’ A gente está descobrindo isso junto, né, eu posso falar isso, que eu fiz assim, que eu sou autora, isso está sendo legal.
(Transcrição do EPELLE – 05 de novembro de 2014)*

Os enunciados das professoras e das formadoras mostram como a relação com a teoria foi construída, não como verdade a ser aplicada, mas como movimento de compreensão que produz deslocamentos. O encontro com a teoria fica afastado também da expressão tantas vezes repetida no meio educacional “Na prática, a teoria é outra”, sustentando-se no “fato de que não há prática sem teoria, procurando firmar a ideia de que a prática, com teoria, é outra” (CORRÊA, 2013, p. 481). A formação no EPELLE trouxe, assim, a dimensão do encontro também com a teoria, que é um movimento que fortalece, mas também desestabiliza, como mostra o diálogo entre Ana Paula e Jaqueline:

Jaqueline: *O EPELLE é uma desconstrução, foi uma desconstrução que a gente viveu nesses anos. Tinha dias que eu saía muito abalada, é uma desconstrução todo dia ‘pensar sobre’, é muito difícil. Teve coisa que a gente leu, que a gente discutiu, e eu saía com vontade de chorar, tem dia que eu acho que eu estou fazendo tudo errado (risos)*

Ana Paula: *Mas quando a gente estuda é assim, você descobre “Epa! Eu pensava assim, mas tem um negócio que não está indo muito bem”, e você descobre outras coisas, é uma motivação diária que a gente vai encontrando para vencer as adversidades, os obstáculos que a gente encontra. (Transcrição da entrevista coletiva – 08 de dezembro de 2014)*

A ideia do encontro faz com que uma das bases da proposta de formação seja a alteridade, destacando a importância do outro para negociação de sentidos, desdobramento de olhares, deslocamentos, diferentemente dos paradigmas de professor-pesquisador e professor reflexivo, embora a proposta de formação no EPELLE tenha sido desenvolvida a partir desses conceitos, partindo de pressupostos que afirmam que o professor não é um tarefeiro, alguém que aplica conhecimento produzido por outros, mas um sujeito que interage com os conhecimentos disponíveis e se constitui a partir deles e das experiências que já viveu, ressignificando-os, produzindo sentidos para eles (ANDRADE, 2010a). Nas palavras da professora Jaqueline:

*Pensando sobre a formação continuada e na contribuição significativa do EPELLE ressaltamos o potencial do professor ser ele próprio, **mas com a ajuda do grupo,***

nas interações e discussões, um autor e ator de conhecimentos. (Paráfrase do texto sobre patchwork²¹ – Professora Jaqueline – Setembro de 2013 – grifos meus)

A constituição do grupo também foi pensada com base na importância da alteridade. No projeto de pesquisa, Andrade (2010a) salienta a escolha de não fechar a formação com o grupo de uma única escola, mas de colocar juntos professores que trabalham em diferentes lugares e com diferentes trajetórias de formação. Essa escolha foi considerada positiva, como destaca Ana Paula:

[...] são pessoas de formações diversas, quando você fala me acrescenta, quando ela fala que não passou, que é nova, mais nova um pouquinho que eu, me acrescenta também, quando ela fala de vinte e oito anos me acrescenta. Todo mundo falar, se já participou, se não participou acrescenta, é válido sim! Acho que não seria produtivo um grupo só nessa escola. Aqui o legal é isso, são os diversos olhares. Os diferentes olhares, os diversos pontos de vista. E isso é bacana discutir, é bacana. (Ana Paula – Entrevista coletiva – 13 de junho de 2012).

Além de conceber o outro como cada professora ou pesquisadora-formadora envolvida com o espaço de formação, a ideia de alteridade no EPELLE pressupõe relações entre escola e universidade, relações exotópicas em que um acrescenta ao outro algo que do lugar que ocupa não consegue ver: o professor com o que vê de dentro da escola, do cotidiano e o pesquisador/formador universitário com o que conhece a partir das pesquisas e de sua experiência profissional. Segundo Bakhtin (2003, p. 80),

O que enriqueceria o acontecimento se eu me fundisse com outra pessoa, se de *dois* passássemos a *um*? Que vantagem teria eu se o outro se fundisse comigo? Ele veria e saberia apenas o que eu vejo e sei, ele somente reproduziria em si mesmo o impasse da minha vida; é bom que ele permaneça fora de mim, porque dessa sua posição ele pode ver e saber o que eu não vejo nem sei a partir da minha posição, e pode enriquecer substancialmente o acontecimento de minha vida.

Olhares de professoras e pesquisadoras-formadoras que se complementam para compreender a escola e nela atuar e que podem ser concordantes ou antagônicos. Por isso, a formação nos EPELLE também foi marcada por debates e embates. Tensões que são inerentes ao encontro, à possibilidade de falar, ouvir, responder e ser respondido, ao diálogo. As

²¹ Trata-se do texto “Por uma didática da formação de professores da Educação Básica: do ecletismo ao patchwork”, de Ludmila Thomé de Andrade, disponível em <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08>.

professoras Clara, Rosa Morena e Jaqueline escreveram sobre isso em momentos diferentes de avaliação do EPELLE, conforme trechos abaixo:

Fiquei impactada com alguns posicionamentos retrógrados durante os debates, principalmente alguns bem preconceituosos em relação à cultura, à classe social e às famílias dos alunos (Questionário de avaliação do 1º semestre de 2011²² - resposta nº 2 – Professora Clara).

**Poder discordar e ter possibilidade de argumentar teoricamente.*

** Assustada com o que ouvi sobre a escola (Questionário de avaliação do 1º semestre de 2011 - resposta nº 2 – Professora Rosa Morena).*

O Epelle também me permitiu diante das discussões com o outro, entendendo esse outro como aquele que nos diz a respeito de nós mesmos, sendo na relação com o outro que temos a oportunidade de saber de nós mesmos de uma forma diversa daquela que nos é apresentada apenas pelo viés do nosso olhar (Machado, p. 65, 2007), ver que dependendo de como esse outro fale conosco, essa fala pode se servir como algo positivo, motivador e refletivo, como também pode ser algo desestimulante e desmotivador. A crítica é pertinência [sic], mas a maneira como a fazemos faz uma grande diferença. (Depoimento pessoal sobre o significado do EPELLE – Dezembro de 2013 – Professora Jaqueline – grifos da professora)

Clara e Rosa Morena fazem referência a *posicionamentos retrógrados e preconceituosos*, que causaram impacto e assustaram. Varejão (2014, p. 162), em sua pesquisa de doutorado sobre a pesquisa-formação desenvolvida no âmbito de “As (Im)possíveis...”, assim retratou os momentos iniciais da formação:

O derrotismo e a lamentação nos discursos reativos de muitos professores sobre as (im)possíveis aprendizagens de alunos de classes populares contrastavam com os discursos proativos de outros que se revelavam motivados e convencidos do potencial desses alunos. Outras professoras da mesma Rede e também de escolas estaduais e federais, tentavam, através de um discurso de convencimento à subversão-superação, propor às professoras ‘pessimistas’ uma reação proativa, superando a crença de que não se pode fazer nada com o aluno dessas classes empobrecidas.

As tensões apareceram também na entrevista coletiva realizada em 13 de junho de 2012. A professora Ana Paula falou sobre o incômodo causado pela forma como outras professoras falavam no EPELLE:

²² Questão 2: Tente descrever qual foi o impacto causado nos momentos iniciais de entrada para esse grupo (seja este positivo ou negativo), no diversos aspectos que puder enumerar. Aponte sensações positivas e/ou negativas. (Conferir questionário no Anexo 1.)

Ana Paula: *É... Nunca aconteceu comigo... Mas em alguns momentos, determinadas situações me deixaram um pouco triste. Porque assim... é... no meio de qualquer assunto, não importa o tema, mas determinada pessoa falava alguma coisa e aí me incomodava o jeito que determinada pessoa corrigia o amigo [sic] ou falava em relação à prática desse amigo. Sabe? Com aquele tom de que sabe mais. Isso me incomoda muito, entendeu? Porque você sabe, mas você não é a detentora do saber, não é você. (...) às vezes tem determinadas amigas que vão apresentar o trabalho e aí são deparadas com uma certa resistência de um outro colega ou com certo comentário que você percebe que não precisava acontecer e que acontece, isso me irrita, entendeu? Isso é uma coisa que incomoda, porque se você pode falar e é um comentário impertinente, você chega pra pessoa: "amiga, olha só..." Você fala, você tenta mostrar como ela falou: "minha parceira de série, eu vejo que tem algumas coisas engessadas" Ela tenta falar, só que tem gente que não ouve. (...)*

Eu acho que se cada um fez o comentário é porque eu acho que em algum momento aquela pessoa usou aquela prática na sala de aula. Então assim... você está na sua sala... Você sabe, você pode até pecar em algum momento fazendo ou aplicando alguma atividade com seu aluno. Sendo que você está ali com aquela criança, você sabe se aquilo ali é funcional, se é pertinente ou não. Muito complicado você estar de fora, apresentando um trabalho e a pessoa chega: "Não, mas não funciona assim não" "Não, mas isso aqui não é assim, é desse jeito..." Quem está na sala é ela. Se você está vendo: "Olha só, amiga, a teoria não é muito bem assim. Vamos tentar fazer por aqui..." Acho que tudo é o jeito com que você fala. Acho que tudo é a forma como você fala. Então isso me incomoda. O jeito que a pessoa, sabe?, parece que se impõe mediante as pessoas. De repente se essa pessoa tivesse uma outra cabeça ou não tivesse com o espírito de aprender, teria se calado há muito tempo, entendeu? Então, assim, isso foi um desabafo.

(...)

Entrevistadora: *A vida dos grupos é difícil...*

Ana Paula: *É, eu sei, as pessoas são heterogêneas.*

Entrevistadora: *A integração das pessoas, a eliminação de tensões é praticamente impossível. Faz parte da vida do grupo ter tensões, mas é preciso que elas sejam produtivas.*

Ana Paula: *Pois é. (Transcrição – Entrevista coletiva – 13 de junho de 2012).*

O momento inicial da formação marcou deslocamentos que precisaram ser vividos tanto pelas professoras em formação como pelas pesquisadoras-formadoras. Entre pessimismos, incômodos e espantos, desafios e possibilidades, o grupo precisou aprender a ouvir e a falar, acolher e tensionar os diferentes pontos de vista que circulavam naquele espaço.

A partir da experiência no EPELLE, proponho pensar o processo de formação como deslocamentos produzidos a partir de pontos de encontro, pontos de ancoragem, e não como tendo um ponto de partida e um ponto de chegada, porque nem o ponto de partida é o mesmo, nem a trajetória individual. São diferentes os pontos de partida de cada sujeito num mesmo espaço de formação e os pontos de chegada são sempre provisórios, e também diferentes para

cada um. A formação não é produção em série e, como afirmam Paulo Freire (1996) e Bakhtin (2003), nunca estamos prontos, somos seres inacabados, o que nos impele ao movimento constante e ao encontro com o outro:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1996, p. 64).

Os processos de formação envolvem deslocamentos possíveis a partir dos encontros com o(s) outro(s) envolvido(s) na formação: formadores, professores e autores lidos. A teoria também pode ser *um outro* que leva ao deslocamento.

Entre pontos de encontro e deslocamentos, tempo e espaço se fundem em um todo inteligível e concreto, em um cronotopo (Bakhtin, 2010b), trazendo o movimento e a transformação. A formação é, assim, uma produção da história, “um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde várias histórias se contam e se escrevem” (AMORIM, 2008, p. 105). É importante que os deslocamentos vividos ganhem palavras, que formadores e professores possam contar e escrever como se alteraram no percurso de formação, expressando “renovação dos sentidos do passado e criação de sentidos futuros” sem que o sentido morra, mas se inscreva “em um espaço-tempo de permanente abertura às transformações” (AMORIM, 2008, p. 104).

As professoras Ana Paula, Lia e Natasha expressaram renovações de sentido vividas no EPELLE e que apontam para mudanças na forma como viam as crianças e suas produções:

Ana Paula: No meu caso o mais marcante foi a leitura né, porque com os pequeninhos eu contava algumas histórias, a Lia também tem a prática de contar bastante histórias pra eles, mas assim, eu até deixava eles olharem os livros, tem a caixinha de livro lá na sala, sendo que depois que eu comecei a participar das aulas, e a cada encontro, é uma leitura de livro diferente, com escrita, sem escrita, só com imagem, onde você pode explorar bastante. E aí, teve um momento que eu fui pega por um aluno meu de surpresa, em que ele pegou o livro e foi pro meio da sala e começou a contar a história, e eu fiquei assim: “Não tá no momento, né, não é o momento”... e aí ele: “tia Ana Paula, só um minuto que eu vou contar?” E eu: “tudo bem, desculpa”, então ele sentou, contou... Então, assim, eu pude ter um olhar diferente de que a criança mesmo pequenininha, ela sabe, ela, lógico, ela não está lendo aquilo, a escrita propriamente dita, mas ela está vendo com os olhinhos dela,

ela está contando aquela imagem que está ali (...) então, assim, isso ficou muito latente, de que mesmo os pequeninhos, eles podem manusear os livrinhos (...)

Entrevistadora: *As suas atitudes em relação à leitura mudaram com sua passagem pelo grupo do EPELLE.*

Ana Paula: *É, é um olhar diferente...*

Entrevistadora: *Que bom...*

Ana Paula: *É dessa possibilidade de que eles podem pegar sim, eles podem ler, uma leitura diferente, mas que a gente tem que respeitar também, e é bonita.*

Entrevistadora: *- Lia, você quer falar alguma coisa?*

Lia: *Sim, um pouquinho, mas eu quero. É... o que ficou bastante assim na minha mente é a questão do erro, a nossa maneira de olhar o erro. Na Educação Infantil, como ela falou, a gente não trabalha com alfabetização, mas a criança oraliza muito, então às vezes sem querer a gente tem o hábito de corrigir. Às vezes eles falam umas palavras que não existem, a gente corrige automaticamente. Então, hoje eu paro um pouco, antes de corrigir eu penso muito. Não é a questão da escrita, mas da oralidade. Ele errou, ele falou errado, mas ele tem toda uma estrutura para estar falando assim. Eu não posso fazer, falar assim que aquela cultura está errada, “Fala direito!”... (Entrevista Coletiva – 13 de junho de 2012).*

[...] falar sobre as nossas práticas e a partir daí tecer discussões me levou a pensar assim “O que eu posso estar observando dessas crianças? O que essas crianças estão falando para, a partir daí, eu poder dialogar com isso?”, entendendo que é uma coisa conjunta, não vem só de mim, não vem só delas, mas é um movimento dialógico (Professora Natasha – Transcrição da “apresentação de prática” – 03 de julho de 2013).

Entendo, com Bakhtin (2003, 2009), que somos seres constituídos na e pela linguagem, nas relações sociais, em que “o outro impõe sua alteridade irreduzível sobre o eu” (PONZIO, 2008, p.23). Nossos discursos se constituem nesse diálogo inevitável com o outro, sendo formados como respostas à palavra alheia da qual nos apropriamos, repetindo, manipulando, transformando, fazendo-a ressoar de forma diferente, expressando outro ponto de vista. Essa apropriação do discurso alheio dá-se como *relação ativa de uma enunciação a outra* (BAKHTIN, 2009, p. 145), como *responsividade*, e consiste num trabalho de autoria em meio a uma multiplicidade de vozes que convivem e interagem num determinado cenário.

A alteridade é, pois, inerente à linguagem. Nesse sentido, Amorim (2004) ressalta o caráter social da linguagem e apresenta alguns aspectos que possibilitam diferenciar a linguagem humana, em que o social pressupõe alteridade, e a comunicação entre animais, como as abelhas. Uma das distinções apresentadas pela autora, baseada em Benveniste, é a de que a linguagem pressupõe resposta, que é diferente de reação. Segundo Amorim (2004, p. 95), “Falar é falar a outros que falam e que, portanto, respondem. Nas abelhas, uma vez emitida a mensagem, assiste-se a uma reação do outro, mas não a uma resposta”. No caso das abelhas, a comunicação funciona através de código, com uma única possibilidade de

interpretação. A um determinado conjunto de movimentos de uma abelha, todas as outras vão em busca da flor indicada. Diferentemente da reação, a resposta é ativa, pressupõe o papel do sujeito.

As contribuições do pensamento bakhtiniano levam-me, assim, a pensar a formação numa perspectiva discursiva, como ato responsável, que é intencional, e que “caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsabilmente, a partir do lugar que ocupa, sem álibi, sem exceção” (PONZIO, 2010, p. 10).

Essa forma de compreender a formação e o discurso docente afasta-se de uma concepção instrumental, utilitarista do conhecimento, bem como de um caráter individualizante. Implica também no reconhecimento do “papel que desempenha o outro na produção do meu conhecimento” (KRAMER, 2011, p. 3). Cabe aqui refletir sobre o lugar dos formadores de professores. Nas palavras de Kramer (idem),

trata-se de assumir a responsabilidade que temos e as respostas que devemos dar aos outros, com nossas ações e com o nosso conhecimento. O conceito de diálogo contribui para a reflexão sobre esse ponto. O desafio de reconhecer o outro implica em atuar na educação de tal modo que seja possível não só que eu exerça o papel da primeira pessoa (aquela que fala) e dá valor ao tu (aquele com quem eu falo), mas também que assegure a voz do outro (esse terceiro de quem eu/nós sempre falo ou falamos), sobretudo de modo a transformar esse outro (ele, ela, a terceira pessoa) em um tu e um eu.

Entender o professor como outro significa reconhecê-lo como pessoa, no sentido de alguém que pode participar do diálogo e tomar a palavra. É um movimento importante tanto na formação quanto na pesquisa, pois, comumente, o professor, assim como a criança, está no lugar do ‘ele’ de quem ou sobre quem se fala, de objeto do discurso. Conceber a formação como discurso e como ato responsável implica considerar o lugar único, singular, situado histórico-culturalmente de cada professora, assim como possibilitar espaços para que possam se dizer, em percursos de autoria, (re)conhecendo o dialogismo e a interdiscursividade inerentes aos seus discursos, produzidos sob a forma de *gêneros discursivos* (BAKHTIN, 2003). É também salientar a relevância das respostas dadas pelos formadores, entendidas como atos responsáveis, “como presença ativa, como não indiferença, como inverso da omissão” (KRAMER, 2011, p. 4).

No entrelaçamento entre formação e linguagem numa perspectiva discursiva, compreendo, como Andrade (2011c, p. 88), que o “sujeito somente pode existir (...) através de

sua produção linguístico-discursiva, e a linguagem somente pode ser concebida pela fala/escrita ou outras modalidades de linguagem que se efetivarem, em enunciações reais e materiais”, o que faz com que a formação seja espaço de interlocução, em que os professores possam falar, ser ouvidos e respondidos responsabilmente.

Entretanto, abrir espaço para que os professores falem e sejam ouvidos não é tarefa fácil. Como salienta Andrade (2003), mesmo quando damos voz aos professores nas pesquisas, eles parecem *envergonhados*, não arriscando dizer o que parece que não deve ser dito. O que “não deve ser dito” se afirma pelas interdições que foram sendo produzidas pelas pesquisas e pelos encaminhamentos políticos no campo educacional ao desconsiderarem ou desqualificarem os saberes e as práticas dos professores (ANDRADE, 2004, 2014).

Interdições e silenciamentos que Cruz (2005, p. 122) nomeou como *política de anulação da palavra como prática social e política*. Afirma a autora:

Como um profissional que tem na sua função a tarefa específica de construir conhecimento e formar cidadãos, o trabalho do professor se apoia predominantemente no discurso. No entanto, a situação vivida por esses professores deixa à mostra um paradoxo que se estabelece logo a princípio: o profissional da palavra não fala.

Essa política de anulação da palavra gerou uma situação de conformismo entre os professores, fazendo com que eles se distanciassem de duas capacidades: ser reconhecidos pelo fazer e pelo dizer. Há, então, a necessidade de reverter esse jogo, buscando possibilidades de subversão. Tensões entre conformismo e subversão no trabalho docente apareceram logo no I EPELLE, quando a formadora falou sobre o investimento na autoria do professor que seria vivido naquele espaço:

Ludmila (formadora): *Vamos fazer aqui a nossa receita de alfabetização, numa dimensão positiva, o passo a passo que tem um segredinho, que ninguém faz exatamente igual.*

Janete: *A gente está aqui num processo de construção, de autoria, mas quando chegar dentro da escola, será que a gente vai ter espaço para colocar em prática? A gente está recebendo projetos prontos!*

Lisandra: *Dá tempo de subverter, de achar uma brecha...*

Maria Eduarda: *Essa coisa dos projetos é complicada. Como subverter em 4 horas e meia?*

Clara: *Estou emocionada com a palavra subverter. Ela está apagada, estamos muito submetidos.*

Lia: *A gente não considera normal a cobrança que fazem em cima da gente.*
(Caderno de Campo – 16 de março de 2011)

O questionamento de Janete provocou réplicas de outras professoras que foram expressando seus descontentamentos com a política educacional vigente no município do Rio de Janeiro no período de 2009 a 2013, quando bilhões foram gastos com a compra de projetos e materiais didáticos que invadiram as escolas (SANTOS, 2014), como *pacotes que caem sem parar* (LINHARES, 2004) sobre os professores, enfraquecendo a autoria da prática pedagógica. A possibilidade de subversão, de atuar nas brechas, esbarra na questão do tempo trazida por Maria Eduarda, mas também numa certa “aceitação voluntária ao silenciamento” (CRUZ, 2005), evidenciada nas palavras de Clara.

A professora Lia, naquele momento inicial, dizia “não achar normal a cobrança que fazem” e, no terceiro ano da formação, escreveu sobre o EPELLE como um espaço que possibilitou renovar as forças a partir do encontro com outras professoras que “mostram ‘ter jogo de cintura’ para driblar as dificuldades”:

Diante de um sistema que nos impõe projetos, manuais, regras como se fossemos incapazes de dar conta do nosso trabalho, a tendência é nos enfraquecermos. Contudo, quando nos encontramos com colegas que mostram ter ‘jogo de cintura’ para driblar as dificuldades e assim chegar a atingir o principal objetivo de nossos esforços que é proporcionar uma qualidade na aprendizagem de nossos alunos, aí sim renovamos as nossas forças! (Professora Lia – Avaliação do EPELLE – 2013).

Além das questões políticas que atravessam e constituem o trabalho docente, Benjamin (1994) nos ajuda a refletir sobre a dificuldade de *arriscar dizer* quando afirma que a modernidade gerou escassez de narrativas. A escassez de pessoas que “saibam contar histórias” está relacionada ao empobrecimento da experiência, ao advento da informação, à banalização do ser humano, ao aniquilamento do sujeito, ao individualismo exacerbado, à barbárie, ao “apagamento dos rastros”. Basta o instante, a coisa em si, deslocada de seu processo, de uma continuidade.

Apagar os rastros é negar o dito, o vivido. É viver o instante, o presente sem relação com o passado ou com o futuro. É a novidade por ela mesma, a informação, que “só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele” (BENJAMIN, 1994, pp.203-204).

Ao contrário, a experiência narrada marca, deixa rastros em quem narra e em quem ouve, remete à tradição, à historicidade, e, sem se encerrar no passado, constitui o presente e aponta para o futuro. A narrativa procede da tradição oral e a alimenta, retira seu conteúdo da experiência do narrador ou da relatada por outros, diferentemente do romance. Segundo

Benjamin (1994, p. 201), “O narrador incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado”.

O isolamento do indivíduo se opõe à inserção coletiva da experiência, ao papel ativo do ouvinte na narrativa, que pode imaginar novas histórias enquanto ouve. Aqui podemos perceber a importância de quem ouve/lê uma narrativa. Se há escassez de narradores e narrativas, os ouvintes deles também estão em extinção. É preciso reaprender a narrar e a ouvir. Lembro aqui de Ponzio (2008) quando, retomando as palavras de Bakhtin, diz que “o pior mal que pode acontecer à palavra é a ausência de escuta, a ausência de interlocução”. Pergunto: os professores não têm experiências a narrar ou o que lhes falta são espaços e ouvintes onde e com quem possam compartilhar suas narrativas?

2.3 Formadoras tornam-se ouvintes e interlocutoras das professoras

A preocupação com a criação de espaços em que os professores possam falar ou escrever sobre seus saberes e práticas foi um aspecto central na formação desenvolvida nos EPELLE. Nesse espaço, diferentes gêneros discursivos foram produzidos, sendo compreendidos como

[...] escritas que pretendem compartilhar lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a experiência, da discussão coletiva, da leitura, do estudo, da pesquisa. [...] são gêneros discursivos privilegiados para que os educadores documentem o que fazem, o que pensam, assim como suas inquietações, dificuldades, conquistas..., enfim, sua produção intelectual (PRADO E CUNHA, 2007, pp. 9-10).

Apostando na importância de espaços onde os professores possam apresentar sua *produção intelectual* como fruto da *experiência, do estudo, da discussão coletiva*, a formação continuada desenvolvida no âmbito do projeto “As (im)possíveis alfabetizações dos alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública” compreendeu uma didática em que os enunciados das professoras participantes foram retomados como conteúdos da formação, sendo colocados em discussão em diversos encontros.

A seguir, analiso alguns eventos da pesquisa de campo realizada. Os discursos produzidos por formadoras e professoras em formação são analisados considerando-se a ordem metodológica proposta por Bakhtin (2009, pp.128-129): partindo da situação de interação verbal – nesse caso, os encontros de formação continuada –, chego aos enunciados de formadoras e professoras, salientando, finalmente, marcas linguísticas que

refletem/refratam aspectos da situação de interação verbal e constituem as possibilidades de produção de sentidos dos enunciados analisados.

Analiso agora os diálogos estabelecidos pelas formadoras com os enunciados das professoras durante os encontros de formação a partir das produções do glossário, dos ingredientes para a alfabetização e do relato de trabalho com a oralidade.

No primeiro encontro de formação, em 2011, a formadora²³ fez a leitura do livro “Mania de explicação”, de Adriana Falcão²⁴, e, com o objetivo de levantar representações sobre alfabetização, propôs um momento de associação livre/tempestade de ideias com o tema e solicitou que as professoras escolhessem algumas das palavras listadas para criar uma definição nos moldes do livro lido. As palavras propostas no momento das interações coletivas, pela oralidade, foram escritas no quadro e novamente enunciadas por escrito nas definições que as professoras elaboraram.

Dentre as palavras citadas pelas professoras, encontram-se muitas ligadas a aspectos emocionais e psicológicos (desafio, curiosidade, sofrimento, insegurança, autonomia, criatividade, desejo), o que pode ser explicado pela influência da leitura utilizada como um detonador da atividade, mas também pela presença marcante da psicologia no campo educacional. Não apareceram palavras mais relacionadas ao conhecimento linguístico, tais como letra e fonema. Tais considerações foram discutidas com as professoras no encontro posterior, lançando-se a ideia de “ingredientes da alfabetização”.

No segundo EPELLE, realizado no dia 23 de março de 2011, a formadora propôs uma discussão acerca da ideia de receita de alfabetização. Durante o encontro, foram lidos os textos “Receita de alfabetização” e “Alfabetização sem receita”, de Marlene Carvalho, e “Alfabetização não tem receita, mas tem princípios”, de Patrícia Corsino, a fim de provocar a reflexão sobre o que é necessário para alfabetizar.

É comum, no meio educacional, encontrarmos críticas à busca de receitas prontas por parte dos professores, como se eles procurassem fórmulas a ser reproduzidas em suas aulas, como se desejassem “uma facilitação” (ANDRADE 2014). Subvertendo essa ideia, *lustrando seus significados* “em prol da compreensão da prática docente, na sua relação com a teoria” (ANDRADE, 2014, p. 137), a formadora propôs pensar a receita relacionada à culinária no

²³ Os encontros, em sua maioria, foram planejados e realizados pela coordenadora do projeto e uma professora da UFRJ. Alguns encontros foram planejados e realizados por doutorandas e mestradas envolvidas com o projeto.

²⁴ Nesse livro (Editora Salamandra, 2001), Adriana Falcão cria significados poéticos para palavras como saudade, angústia, solidão. Alguns exemplos: “Angústia é um nó muito apertado bem no meio do seu sossego.”; “Sucesso é quando você faz o que sabe fazer só que todo mundo percebe”.

sentido do toque que cada um dá a uma receita, do *chef* de cozinha que utiliza ingredientes e modos de fazer de maneira a proporcionar uma comida com a sua marca:

Vamos fazer aqui a nossa receita de alfabetização, numa dimensão positiva, o passo a passo que tem um segredinho, que ninguém faz exatamente igual (Formadora Ludmila – EPELLE de 16 de março de 2011 – Anotações do caderno de campo).

Como tarefa de casa, as professoras deveriam escrever sobre os ingredientes imprescindíveis para alfabetizar. Os textos foram enviados por e-mail e foram retomados no encontro posterior. A partir dos ingredientes apresentados pelas professoras, as formadoras escolheram abordar a leitura como tema da formação, pois, como demonstram os trechos abaixo, a leitura foi citada pela maioria das professoras como um importante ingrediente da alfabetização:

*(...) ousamos dizer que o professor também precisa perceber-se um aprendiz. Entender a função social da palavra. **Constituir-se leitor**. A prática alfabetizadora é um processo de constantes descobertas. Então o professor precisa se descobrir a cada momento e não pode prescindir da oportunidade de oferecer ao educando a possibilidade de estar envolvido nas **questões literárias** e de trazer sua realidade para o contexto da sala. (Rosa Morena – Ingredientes da alfabetização – março de 2011)*

*A **presença de livros e outros materiais impressos** devem estar ao alcance das crianças para que as mesmas possam manuseá-los livremente. A partir dessa ideia, o professor alfabetizador deve ter o **hábito de ler** constantemente histórias, recontando e até mesmo criando para seu público.(...)(Lia – Ingredientes da alfabetização – março de 2011)*

Assim, nos encontros de abril, a leitura foi o tema central, sendo abordado tanto a partir de discussões teóricas quanto de oficinas. No dia 13 de abril de 2011, a formadora Marlene retomou as definições de leitura produzidas pelas professoras na atividade do glossário, destacando a ideia de leitura como compreensão.

Nós fizemos aquele dia, quando a Ludmila apresentou o livro “Mania de Explicação”, ela pediu que nós fizéssemos algumas definições e cada uma escolheu um termo. Aí tivemos alguns: a Valéria escreveu: ‘Leitura: algo misterioso para compreender o mundo’. A Michelle escreveu: ‘São os óculos que usamos para enxergar e compreender o mundo’; a Jéssica escreveu: ‘É quando viajamos ao lado das palavras’, e eu escrevi ‘É ficar sozinho falando com pessoas invisíveis’. Então aqui ênfase no sentido de compreender, que é algo interessante porque para as pessoas da nossa área, da Educação, a associação entre ler e compreender é forte, é

óbvia, é precisa, está sempre na nossa cabeça, que quem lê deve compreender o que lê. Faz parte da nossa profissão. (Formadora Marlene – Transcrição do EPELLE de 13/04/2011)

A formadora propôs diferentes atividades de leitura para o grupo, a fim de que discutissem questões como: “Como é que nós compreendemos o que lemos? O que se passa na nossa cabeça quando a gente lê?”.

Marlene (formadora): *Bom então agora vamos falar sobre nossas maneiras pedagógicas de encarar a leitura. Ler é compreender, eu disse, pra nós professores, pelo menos. Mas como é que nós compreendemos o que lemos? O que se passa na nossa cabeça quando a gente lê? Existe a leitura para aprender, a leitura para sonhar, para distrair-se, para partilhar, para escrever, para trabalhar e muitas outras leituras. Mas já que leitura é compreender, eu vou propor a vocês um pequeno texto²⁵ que vocês vão ler silenciosamente e depois vão comentar.*

(silêncio – estão lendo o texto)

Marlene: *Alguém conhece? Dá a chance para os outros... Terminaram? Todos já leram? Bom, então, comentário: o que esse texto quer dizer? [uns 10 segundos de silêncio] Rosa Morena, o que você acha?*

Rosa Morena: *Eu li e a impressão que eu tenho é que tem vários textos*

Vozes: *É... [muitas pessoas falam ao mesmo tempo]*

Rosa Morena: *Parece que pegaram de um rascunho livre e colocaram*

Marlene: *Porque não tem coerência...*

Rosa Morena: *É uma coisa engraçada, sei lá... Ele ali começa a falar e a impressão que dá é de um ladrão que roubou alguma coisa. Depois vem esse louco [risos], uma coisa de outro planeta, aí depois vem... parece que era alguém que estava perdido em algum lugar, tipo um mar, e depois até que finalmente surgiram criaturas aladas. Aí já aparece uma coisa meio que de ficção, mitológica, um Pégasus da vida...*

Marlene: *Mitológico, podia ser um texto fantástico, de mitologia, por exemplo? Mais alguma... Diga! [dirigindo-se à professora Lia]*

Lia: *Eu desconsidereei um pouco o texto para fazer uma compreensão... Então eu considerei só o início, quando fala do financiamento, e o finalzinho... Então me deu a entender que ele estava tentando financiar alguma coisa, mas de repente não teria condições de, e no final veio alguém trazendo as boas notícias, sucesso, e ele conseguiu*

Marlene: *Ela se focou em dois momentos do texto: do herói, que está procurando financiar algo, e no final, um êxito, não é? “Criaturas aladas bem-vindas anunciando sucesso momentâneo”. Outras imagens surgiram: um mar, uma pessoa perdida, um relato mitológico ou uma lenda, um texto incoerente formado de frases desconexas... Mais alguma hipótese?*

Thelma: *acho que é um texto tirado de algum livro, de uma ideia muito maior*

Marlene: *Pode ser, pode ser que esteja faltando algo importante (várias pessoas falam fazendo referência a estar faltando algo)*

²⁵ Conferir texto no ANEXO 2.

Ludmila: *De qualquer maneira está faltando... não é um texto... (vozes) Logo no início, “nossos heróis” fazendo uma remissão a um herói que a gente já tem que buscar...*

Marlene: *Thelma disse bem, ela disse que esse texto saiu de um outro que nós não conhecemos e a linguista aqui do lado já aponta: a referência a “nosso” significa que esse herói foi mencionado antes e nós não sabemos onde...*

(...)

Marlene: *O que está faltando aí é muito simples: o título que está faltando é “Colombo descobre a América”. Agora leiam: [Marlene leu o texto, fazendo comentários durante a leitura]*

Continuando a discussão, a formadora apresentou slides com questões teóricas relacionadas à leitura, enfatizando aspectos importantes para a compreensão de um texto, diferentes formas e estratégias de leitura. Na semana seguinte, a formadora realizou uma oficina de leitura com contos de fadas.

No mês de maio, o tema da oralidade ganhou a cena nos encontros de formação, pautando-se a partir de abordagens sociológicas e sociolinguísticas. A escolha dessas abordagens pelas formadoras se deu devido ao que elas escutavam das professoras sobre seus alunos. Os enunciados de algumas delas revelavam olhares negativos em relação à cultura das crianças e das comunidades onde trabalhavam. Nesse contexto, o preconceito linguístico foi se destacando. Como resposta a esses enunciados, as formadoras propuseram a leitura do livro “Linguagem e escola”, de Magda Soares. Durante os encontros dedicados a essa discussão, embates foram vividos, gerando momentos de tensão entre formadoras e professores e entre professores.

No encontro do dia 25 de maio de 2011, o tema da oralidade foi trabalhado a partir de reflexões sobre o espaço da voz da criança nas salas de aula. Fui a formadora responsável pelo encontro e iniciei explicitando que o tema escolhido partiu dos enunciados das próprias professoras:

Eu mandei por e-mail uma solicitação de que vocês escrevessem um relato de trabalho com a oralidade... A gente tá vindo de uma construção aqui nesses encontros, teve uma escrita de vocês sobre os ingredientes da alfabetização, teve a discussão do livro da Magda Soares [referência ao livro “Linguagem e escola”, que foi a base para as discussões ancoradas na sociologia e na sociolinguística]... A gente hoje puxa um pouquinho essa questão da oralidade, até porque, analisando os ingredientes de vocês e aqui junto mesmo, a gente foi vendo como aparecia ‘a voz da criança’, ‘é preciso ouvir a criança’, então essa provocação aí pra gente começar a conversa também a partir do trabalho de vocês. (Formadora Bruna – Transcrição do EPELLE de 25 de maio de 2011)

Prossigui lendo a solicitação enviada por e-mail na semana anterior para que as professoras escrevessem relatos de trabalho com a oralidade:

Nos enunciados sobre os ingredientes imprescindíveis para a alfabetização, apareceram a voz da criança e a necessidade de ouvi-la. O trabalho com a oralidade faz parte da sua receita de alfabetização? Como criar espaços para que essa voz apareça e seja ouvida? Dê exemplos da sua prática cotidiana. (Formadora Bruna – Transcrição do EPELLE de 25 de maio de 2011)

Esse movimento discursivo evidencia a necessidade de explicitar que o que as professoras diziam sobre suas práticas, seus saberes era importante, mostrar a elas que as próprias professoras e seus discursos eram contados (RANCIÈRE, 1996) nesse contexto de formação.

Como as rodas de conversa ganharam expressivo espaço nos relatos das professoras, abordei o tema da oralidade/voz das crianças, tomando as rodas de conversa como eixo da discussão. O trecho abaixo, selecionado do relato da professora Lia, demonstra o espaço privilegiado dado às rodas de conversa:

*A oralidade de crianças de uma classe de alfabetização é sem dúvida um importante ingrediente no processo de aquisição da leitura e da escrita. Acredito que para que o sucesso na alfabetização ocorra faz-se necessário estabelecer uma troca entre professor e aluno: um fala, o outro escuta e depois troca-se de posição, o falante passa a ser ouvinte e o ouvinte passa a ser falante. Diariamente podemos criar esses espaços através de inúmeras atividades. No meu caso que atuo na Educação Infantil, propicio a oralidade de meus alunos da seguinte forma: no início da aula, **no momento da rodinha** permito que todos que querem contem alguma novidade (geralmente contam até demais!); também gosto que cada um cante uma música de seu agrado e os demais acompanham; outra prática que tenho é de inventar histórias com eles. (Texto sobre trabalho com a oralidade – Professora Lia – maio de 2011)*

Como metodologia de formação, apresentei os relatos em PowerPoint, fazendo a leitura de cada um, seguida de comentários do grupo, movimento que vinha se constituindo recorrente na didática da formação desenvolvida pelo grupo. Os enunciados orais e escritos de cada professora eram ouvidos / lidos pelas formadoras e pelas demais professoras em formação e as interlocuções entre formadoras e professoras e entre professoras constituíam respostas a esses enunciados, estabelecendo-se, assim, espaços de diálogo.

Fiz, por exemplo, a leitura do texto enviado por Lia (ANEXO 3) e abri espaço para os comentários:

Bruna (Formadora): *Tem bastante coisa aqui dessa oralidade. O que vocês destacam?*

Carla: *Ela faz muita coisa na oralidade. Eu não sei se ela teve essa sensação de quando ela foi escrevendo, ela foi percebendo, tomando consciência de quanto coisa que ela fazia e não tinha ideia de que fazia.*

Lia: *Exatamente.*

Carla: *Será que ela tinha essa dimensão de que fazia tanta coisa assim, de que ela valorizava tanto esse espaço?*

Lia: *Eu estava falando com a minha colega, eles estão me surpreendendo. Eles saem com umas falas que a gente não espera (...) às vezes a gente tem aquela expectativa negativa, achar que não está dando conta, mas aí a gente está vendo que não, que eles estão produzindo.*

Antonia: *(...) nessa faixa etária, eles adoram ser ajudantes, ir na sala dos professores dar um recado. Às vezes eles saem da sala e voltam “Tia, o que você falou mesmo?”, eles vão e dão o recado e a gente já começa a perceber quem tem essa estruturação de pensamento, quem já consegue colocar isso em prática... É uma fase que a gente tem muita coisa para trabalhar em cima da oralidade. (...)*

Bruna (formadora): *Logo aqui no início ela já traz “estabelecer uma troca entre professor e aluno”, então esse lugar da oralidade como espaço de troca, um fala, o outro escuta e depois troca-se de posição, então essa alternância, não é só o professor que fala e o aluno escuta. A gente vai falar um pouquinho sobre isso, sobre o retorno do professor, que escuta é essa, a questão da interlocução. Então aqui a Lia já aponta isso.*

Deise: *Eu acho interessante, eu estava aqui lendo, ouvindo e fiquei morrendo de saudade da educação infantil porque a gente tem um olhar pra oralidade na educação infantil que vai aos poucos perdendo espaço dentro da escola em função de outras coisas que considera-se mais importante.*

(Transcrição do EPELLE – 25 de maio de 2011).

As narrativas produzidas pelas professoras ganharam ouvintes (BENJAMIN, 1994) e, com isso, a possibilidade de incorporar *as coisas narradas à experiência de seus ouvintes* (idem, p. 201), criando elos de coletividade e possibilitando produção de outros sentidos acerca do tema em destaque.

Após esse momento de leitura e comentários dos relatos de trabalho com a oralidade, apresentei um PowerPoint articulando aspectos importantes, destacados dos relatos das professoras com discussões teóricas, tensionando sentidos produzidos pelas professoras sobre a voz da criança e o trabalho com a oralidade. As citações de textos de pesquisadores sobre a temática abordada salientava a importância da escuta e do retorno ao que a criança diz, para além de abrir espaço para que ela fale, conforme podemos constatar em dois dos slides utilizados:

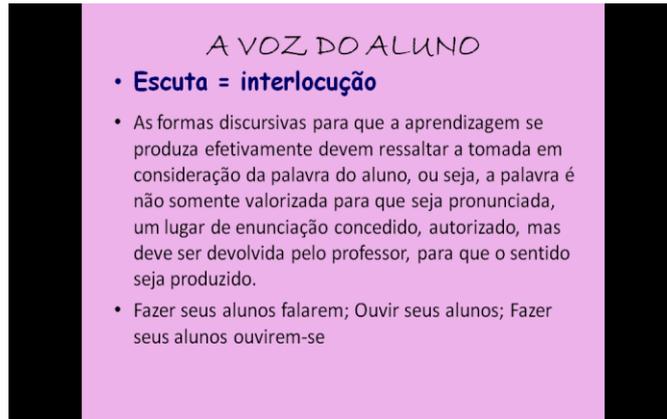


FIGURA 1 – slide nº 17 do PowerPoint utilizado pela formadora no encontro de 25/05/2011

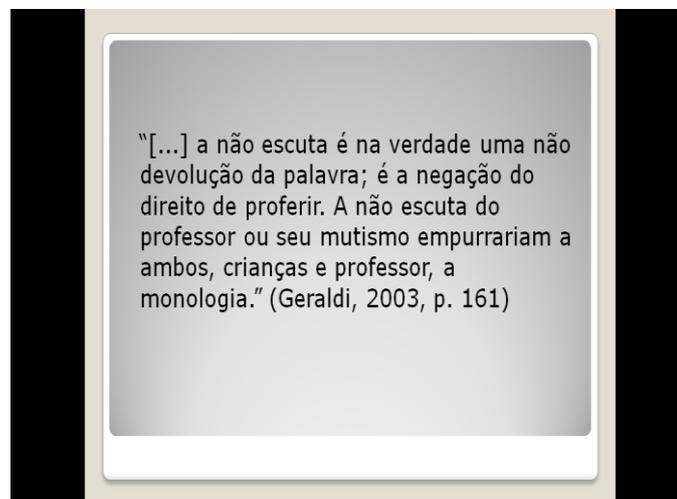


FIGURA 2 – slide nº18 do PowerPoint utilizado pela formadora no encontro de 25/05/2011

Percebo, assim, que houve espaço para que as professoras falassem/escrevessem, produzindo discursos sobre suas práticas e seus saberes, e que tais discursos entraram num movimento dialógico na formação, intencionalmente preparado nos planejamentos dos encontros, provocando a produção de outros enunciados por parte de professoras e formadoras como respostas ativas de uma enunciação a outra (BAKHTIN, 2010), como novos elos na cadeia discursiva (BAKHTIN, 2003). As formadoras tornaram-se ouvintes das professoras não no sentido de receber passivamente o discurso do falante, mas como ouvintes que, “ao perceber e compreender o significado do discurso, ocupa[m] simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Dentre as respostas produzidas pelas formadoras, encontrei conhecimentos teóricos, frutos de pesquisas desenvolvidas nos campos da educação e da linguagem, que possibilitam compreender uma necessidade de rever/ampliar sentidos para as práticas e saberes das professoras. Esse movimento discursivo pode, por um lado, evidenciar que a preocupação em

dialogar com as vozes docentes convive com a lógica de conteúdos a serem transmitidos aos professores, revelando tensões entre o reconhecimento e a valorização dos saberes dos professores e as faltas e/ou incoerências neles identificadas pelos formadores. Por outro lado, demonstra que as formadoras têm um projeto de formação para as professoras que se conecta com o que projetam para o trabalho com a linguagem na escola, com as crianças. Do lugar exotópico que ocupam em relação aos discursos e às práticas docentes que se mostram nesses discursos, as formadoras respondem eticamente, responsabilmente com base em sua *memória de futuro* (BAKHTIN, 2003; GERALDI, 2007; 2011). Como afirma Geraldi (2007, p. 45),

(...) no mundo ético, tempo dos acontecimentos, cada um tem a responsabilidade pela ação concreta definida não a partir do passado – que lhe dá condições de existência como um pré-dado –, mas a partir do futuro, cuja imagem construída no presente orienta as direções e os sentidos das ações. É do futuro que tiramos os valores com que qualificamos a ação do presente e com que estamos sempre revisitando e compreendendo o passado.

No caso do discurso docente em formação, não se trata meramente de valorizar o que os professores tenham a dizer, mas de escavar os sentidos produzidos pelo que falam/escrevem, dialogando com eles e, portanto, abrindo possibilidades para que novos sentidos sejam produzidos.

2.4 Ouvindo narrativas docentes

Como já afirmei, um dos aspectos centrais do contexto de formação em que realizei a pesquisa era criar espaços para que os professores pudessem produzir discursos sobre suas práticas e seus saberes relacionados à linguagem, tanto oralmente quanto por escrito. Nesse contexto, um modo de falar sobre a prática – um gênero discursivo da esfera da formação – foi sendo gerado, sendo denominado pelo grupo de pesquisa como “apresentação de prática”²⁶.

Para as professoras participantes do EPELLE, os momentos de “apresentação de prática” foram um grande destaque da formação, como mostra o seguinte trecho da entrevista coletiva de 2012 (ANEXO 4):

²⁶ Antes de chegar a essa denominação, o grupo de pesquisa chegou a cogitar a possibilidade de enveredar pelo caminho da “análise de prática”, procedimento metodológico em que o professor é filmado durante o trabalho na escola e, posteriormente, produz um discurso sobre a atividade observada na filmagem em sessão com o pesquisador (Cf. FAÏTA, Daniel. VIEIRA, Marcos. Réflexions méthodologiques sur l’autoconfrontation croisée. *Revista Delta*, v. 19, n. 1, São Paulo, 2003).

Entrevistadora: *Vamos voltar agora para um outro assunto. A nossa formação aqui no EPELLE tem uma série de rotinas e de atividades. São rotinas e atividades que se repetem toda semana. Então eu gostaria que vocês destacassem o que vocês consideram mais importante nas nossas rotinas. Pensem, assim, na estrutura de uma sessão do EPELLE. Ela tem uma rotina. E destaquem o que vocês consideram importante.*

Ana Paula: *Eu acho a apresentação da prática. Porque você fica esperando assim, o que vai ter. É tipo... qual vai ser a aula de hoje? Além da história né, que é muito legal. Mas, é qual vai ser a aula de hoje? Puxa o que ela vai trazer? Como é que é a turma dela? Será que é uma classe legal? Heterogênea? Homogênea? Que série?*

Antônia: *- Será que eu vou poder aproveitar aquilo também, né? A experiência dela, saber como foi feito... as ideias. Ver que eu estou fazendo legal também ou que eu estou fazendo tudo errado, né?*

Entrevistadora: *E você?*

Gilda: *- Também. É até o diferencial em relação às outras formações.*

(...)

Ana: *- Pra mim, as apresentações de prática, também. É interessante você ver de onde aquele seu parceiro de formação... de onde ele tá falando, qual é o trabalho dele, a gente dividir também no real, né? O que a gente está fazendo, quais são as nossas angústias.*

Em texto produzido em setembro de 2013, Natasha também destacou a “apresentação de prática” como diferencial da formação no EPELLE, que chamou de “outra proposta de formação”:

Uma outra organização no EPELLE, uma outra proposta de formação, que partia do que as professoras-alunas traziam de suas práticas, dos olhares delas para as suas práticas, dos olhares das outras professoras do grupo sobre essas práticas, em um diálogo prática/teoria/prática entre professoras-alunas-pesquisadoras e formadoras me deixou um convite, mais um tecido de ideias para compor meu patchwork, um convite a ouvir, de um outro modo - validando suas falas ao trazê-las como corpo na pesquisa/reflexão - as crianças(...) (Natasha – Paráfrase do texto sobre patchwork – Setembro de 2013)

Um caminho proposto pelo grupo que planejava o EPELLE foi o acompanhamento de cada professora por alguma pesquisadora do grupo, que ganhou o nome de “personal-EPELLE”. Eu fiquei responsável por acompanhar as professoras de educação infantil. Com o intuito de acompanhar a preparação da “apresentação de prática” de Lia, tive dois encontros individuais com ela. No primeiro, a ideia era conversar sobre sua prática, o que ela gostaria de apresentar e ajudá-la a estruturar a apresentação. Conforme registro em meu caderno de campo, no início da conversa no dia 16 de novembro de 2011, Lia perguntou “O que você quer que eu apresente?”. Respondi que era ela quem deveria decidir o que apresentar. Sua

resposta foi “Mas eu não tenho nada para apresentar...” Muitos sentidos teriam esse “nada para apresentar”... Nenhuma “prática exemplar”, planejada, organizada e embasada teoricamente, como outras que já haviam sido apresentadas nos encontros²⁷? Nada do que teria a dizer se aproximaria do “pedagogicamente correto” (CHARLOT, 2013) subentendido dos encontros de formação? Levantei essas questões e disse a Lia para apresentar sua prática cotidiana, o que ela fazia no dia a dia com as crianças em termos de trabalho com a linguagem. Seguiu-se um silêncio. Sugeri que ela pensasse e que marcássemos um novo encontro na semana seguinte.

Quando nos encontramos novamente, Lia me disse: “Bem, trouxe alguns exemplos de coisas que faço com as crianças”, apresentou fotos, vídeos e foi falando sobre algumas atividades que realizava. Conversamos sobre o material que ela tinha e como poderia organizar sua apresentação. Encantaram-me a riqueza que transbordava de suas práticas e a simplicidade como Lia falava sobre elas.

No EPELLE do dia 30 de novembro de 2011, Lia viveu o momento de compartilhar sua experiência com o grupo. Sua narrativa começou com uma poesia de Gianni Rodari, “O homem de orelhas verdes”. À poesia, seguiram-se charges de Francesco Tonucci, que permitem refletir sobre o descompasso entre o que as crianças pensam, desejam, e o que a escola lhes proporciona. Charges e poesia convidaram o grupo a ter olhos, ouvidos, pensamentos de criança. E as crianças também apareceram nas fotografias: “lendo” e ouvindo história, recontando história com personagens no flanelógrafo, pintando, desenhando, fazendo piquenique no chão da sala de aula, brincando no pátio... Enfim, experimentando diferentes espaços e possibilidades de expressão e interação, múltiplas linguagens.

Como Lia justificou sua prática?

*(...) a partir das marcas que trago de minha infância, minha memória me remete bruscamente ao locus da escola. Neste espaço definido como local sistemático de aprendizagem provei do mel e do fel. E o que ficou indelével em minha memória de forma a interferir em minha atuação pedagógica é exatamente a postura das professoras que me acompanharam principalmente nos anos iniciais. **Algumas delas não nos permitiam a oportunidade do diálogo, das trocas, da interação, do prazer nas descobertas, da alegria de estar na escola. Eram momentos de tortura aquelas aulas, as horas não passavam, a escola era um fardo pesado na minha vida. (...) hoje me deparo com situações nas quais me polício para não reproduzir ações que contribuíram negativamente em meu ser. (...) Não quero para meu aluno aquilo que***

²⁷ Ao longo de 2011, algumas professoras que estavam concluindo o curso de especialização em alfabetização (CESPEB) coordenado pelo LEDUC foram convidadas para apresentar suas práticas no EPELLE.

não foi bom para mim. (Professora Lia – Relato escrito – Novembro de 2011 – grifo meu)

Não quero que meus alunos vivam o mesmo que vivi nessa escola. A gente não tinha espaço para falar. A disciplina era muito rígida. Quero que meus alunos falem, se sintam à vontade para dizer o que pensam sem medo de errar ou de serem repreendidos. Sou muito tímida, tenho dificuldade para falar e acho que devo isso à escola. (Anotação de fala de Lia – Caderno de Campo – 23 de novembro de 2011)

A apresentação de Lia leva a pensar sobre a dificuldade para falar que se relaciona com a ausência de escuta. Crianças e professores silenciados por não terem quem os ouça, não necessariamente por não terem o que dizer. O espaço aberto para falar e ouvir permitiu que o “nada a apresentar” desse lugar à riqueza e à simplicidade de uma narrativa que

não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Marcas que, como Lia escreveu, também quer deixar em seus alunos:

Sei que de alguma forma vou deixar marcas nestas crianças, certamente não será a marca do silêncio, pois como diz Walter Benjamin, a experiência narrada torna-se coletiva e assim não vou contribuir para uma humanidade pobre de experiências comunicáveis. (Professora Lia – Relato escrito – Novembro de 2011)

Ao final de sua apresentação, alguns comentários foram feitos pelas professoras presentes, demonstrando que a narrativa de Lia, “tecida na substância viva da existência”, ficou gravada nos que a ouviram, incorporando “as coisas narradas à experiência de seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Entretanto, o espaço para conversar sobre a prática de Lia foi pequeno, o que se repetiu nas apresentações realizadas em 2012. O planejamento dos encontros, como mostram as pautas (ANEXO 5), deixava as apresentações para o momento final, o que muitas vezes gerava ansiedade no grupo, como destacado por Lia e Ana Paula na entrevista coletiva de 2012:

Ana Paula: *E aí, quando vai dando a hora de acabar e você vê que a amiga [sic] não acabou e que tem mais coisa pra fazer, vai dando uma apreensão... Como será que vai acabar? Será... sabe... gera uma ansiedade.*

(...)

Lia: Por que eu percebo que às vezes a gente não consegue concluir e fica aquele finalzinho, assim, inacabado, solto. É, e às vezes a gente já está cansada, no final, e o negócio é interessante e a gente já tá assim... o corpo não está mais aguentando, não está assimilando, mas a gente gostaria de aproveitar.

Andrade (2011a) formula uma didática da língua portuguesa para o trabalho com a escrita na escola que se constitui por cinco espaços discursivos, que se alternam entre o individual (I) e o coletivo (C): a voz do aluno (I), a escrita espontânea (I), a negociação de sentidos (C), a refacção de textos (I) e a publicação (C). Tal didática foi implementada no âmbito da formação no EPELLE. No ano de 2011, as “apresentações de prática” no EPELLE foram tratadas pelas formadoras como momentos de voz das professoras e de fala/escrita espontânea, em que as professoras tiveram um espaço para falar de suas práticas como desejaram, sem intervenção.

Entretanto, penso que a negociação de sentidos poderia ter sido planejada e provocada pelas formadoras naquele momento. A prática foi apresentada, mas não foi discutida, não foi analisada. Esse poderia ser um momento rico de discussão sobre as concepções que sustentam aquela prática, por exemplo. Isso tem relação também com a ideia de profissional reflexivo de Schön (1998). Construir um discurso sobre a própria prática requer reflexão sobre ela, mas parar nesse momento individual pode não ser satisfatório em termos de formação, de possibilidade de troca com outros professores. Considero que já é uma abertura para o diálogo o fato de ter espaço para que o professor apresente sua prática num processo de formação, mas é importante se pensar no que acontece a partir dessa apresentação, que resposta se dá nesse e a esse momento de enunciação do professor.

Assim, não basta criar espaços para que os professores narrem suas práticas; é preciso dialogar com essas narrativas. É importante que as pessoas envolvidas na formação – formadores e professores – levantem questões, critiquem, no sentido de que outros sentidos possam ser construídos e também de que se possa aprender e expressar o que aprendeu com a prática do outro.

Um fator a ser destacado é a dificuldade que as formadoras identificaram na abertura de espaço para que as professoras falassem. O discurso predominante no primeiro ano de EPELLE trazia uma realidade dura, descontentamentos em relação às políticas, ao desprestígio da profissão, às famílias e aos alunos, que Varejão (2014, p. 35) denominou de *discursos-lamentação*, “momentos de catarse, muitas vezes reativos, focados nas impossibilidades e nos problemas reais da escola pública”. Era um desafio fazer acontecer

discursos que trouxessem a prática na sua positividade, no sentido que esse termo tem nos estudos etnográficos.

Outra questão relevante é o tempo de interlocução, exigido para que relações dialógicas sejam estabelecidas. As primeiras “apresentações de prática” foram um momento de dizer mais no sentido de “deixar falar”, fazer a voz docente acontecer sem necessariamente ser respondida. Precisa-se conhecer o que o outro diz para que uma resposta seja produzida, para que haja efetivamente diálogo.

A dinâmica dos encontros, o tempo de duração da formação, a permanência de um núcleo estável de professoras são fatores que fizeram com que, em 2013, as “apresentações de prática” ganhassem centralidade nos encontros. Houve momentos em que a “apresentação de prática” de uma professora rendeu dois encontros. A equipe de pesquisa foi percebendo maior disponibilidade das professoras para compartilharem suas práticas, bem como maior investimento de todo grupo nas reflexões sobre e a partir do que cada professora apresentava. Os enunciados das professoras em momentos de avaliação do EPELLE também contribuíram para que a formação fosse planejada de outro modo.

As professoras de educação infantil destacaram o ano de 2013 como um momento de “reviravolta” no EPELLE, em que a maior participação delas fez com que as discussões ganhassem mais relevância para a atuação nessa etapa da educação básica:

***Ana Paula:** de princípio, quando eu entrei, eu me senti um pouco deslocada, porque assim, se fosse pensar só no município, então assim, realmente tinha muita gente que era do ciclo e pouquíssimas pessoas que eram da educação infantil. Eu sempre comentava com a Lia “Poxa, Lia, às vezes a gente vem e fica tipo que olhando pro nada porque as coisas que elas falam é muito distante do que a gente pode fazer” (...) E aí depois quando começou, eu acho que por conta da entrada de mais gente da educação infantil e as apresentações de prática, mais ou menos em 2013, eu acho que esse olhar do grupo fez uma reviravolta, porque a gente começou a falar, a gente começou a produzir bastante e a gente começou a mostrar aquilo que a gente produzia e as pessoas começaram a ver, ouvir, e a gente foi começando a achar familiaridade no que a gente ia fazendo e a gente começou a pegar gosto...*

***Jaqueline:** Eu concordo com a Ana Paula. (Transcrição da entrevista coletiva – 08 de dezembro de 2014)*

No texto escrito por Lia como avaliação do EPELLE em 2013, ela ressalta a “apresentação de prática” como um momento de grande valor para as professoras pelas trocas que proporciona e por ajudar na autoestima:

As apresentações de práticas docentes no EPELLE são de grande valor para todas nós. Esta é a maneira pela qual podemos conhecer aquilo que a colega está desenvolvendo com sua turma, de que forma trabalha e que resultados ela alcança com seu grupo. Também é importante destacar que cada professora, ao se apresentar, nos permite um diálogo entre a vivência dela e a nossa e, desta forma, surgem diversas opiniões, sugestões e até questionamentos que contribuem não só com aquelas que assistem, mas também com a própria apresentadora do momento. Além do mais, é possível notar que cada apresentação, por mais simples que seja, ajuda na autoestima da professora que o faz pois o professor sente necessidade de falar, de narrar suas experiências, bem como se sentir autor delas. (Professora Lia – Avaliação do EPELLE – 2013).

A partir do exposto ao longo desse capítulo, o investimento vivido no EPELLE pode ser resumido com as palavras de Andrade (2010a, pp. 14-15):

Para que as práticas pedagógicas possam sofrer alterações, é preciso nos concentrar no esforço de focalizar estritamente o lado dos professores, buscando considerá-los como aptos a se tornar plenamente autores, de um discurso interessante de ser comunicado a seus pares, com muito proveito. Neste caso, a meta seria então passar a valorizar um “dialeto escolar”, falado pelos docentes, para se passar a falar a língua da escola e poder dialogar com esta instituição que queremos atingir pela formação docente. Não é um caminho produtivo unicamente deixá-los falar, por sua própria voz docente, liberar esta voz, sem que seus interlocutores estejam definidos. Para se fortalecer como autores, os professores devem aprender a *falar com* (quem desejarem encontrar), em comunidades de prática que se instaurem institucionalmente, politicamente relevantes, dentro do quadro de ações em prol dos resultados de alfabetização das crianças nos anos iniciais de escolaridade. (grifos da autora)

No EPELLE, as professoras aprenderam a falar porque suas vozes foram contadas, porque tiveram com quem falar, encontraram ouvintes, interlocutores. Modos de dizer foram se constituindo, gerando gêneros discursivos que potencializam e expressam a autoria do professor. No próximo capítulo, apresento a análise de gêneros docentes produzidos nesse espaço de formação.

3 DISCURSOS DOCENTES EM FORMAÇÃO: COMO SE CONSTITUEM OS ENUNCIADOS DAS PROFESSORAS?

*O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante.
Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso
é inesgotável em seu sentido e significado.*
(Mikhail Bakhtin)

Uma questão recorrente no campo educacional é a discussão entre discurso e prática de professores. Conforme levantamento da produção apresentado no Capítulo 1, pesquisas que analisam processos de formação continuada incorrem na constatação de que os professores em formação alteram seus discursos, mas não chegam a modificar suas práticas. Meu objetivo, neste capítulo, é apresentar uma discussão sobre a relação entre discurso e prática, a partir de uma concepção de linguagem baseada em Bakhtin, analisando gêneros discursivos produzidos por professoras de educação infantil no EPELLE, na tentativa de contribuir com uma compreensão de sujeito que, como *ser expressivo e falante, nunca coincide consigo mesmo*.

3.1 Relação entre discurso e prática: questões conceituais

Trazer à tona uma discussão sobre a relação entre discurso e prática gerou, para mim, o desafio de buscar um diálogo entre questões do campo educacional e do campo da linguagem. Esse desafio me remete às palavras de Clarice Lispector, em “Para não esquecer”: “Eu me meto em cada uma, que vou te contar. Mas é bom porque é arriscado”. Decidi correr os riscos da escolha que fiz.

No campo da formação de professores, a dimensão da prática foi ganhando relevância nas duas últimas décadas, enfatizando-a como lugar de reflexão e produção de conhecimento e não meramente de uma aplicação de teorias produzidas por outros ou de um fazer desprovido de teoria. O que procurei evidenciar no capítulo anterior é que assumir a centralidade da prática como lugar de produção de conhecimento não pode substituir e prescindir da abertura de possibilidade de produção de discurso por parte dos professores e de interlocução com eles. Busco, agora, abrir uma discussão sobre a compreensão do que seja o discurso, para fugir do equívoco de se considerar negativamente a não coincidência entre discurso e prática.

As pesquisas (auto)biográficas também têm ganhado força nos últimos anos, investindo-se em “escritas de si” por parte de estudantes e professores como resultado de um “mergulho interior”. A ‘escrita de si’ “é considerada como um dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação” (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011, p. 373) que pressupõe a *centração no indivíduo*. Nessa perspectiva de pesquisa, uma noção importante é a de fato biográfico, entendido como “um espaço-tempo interior, que preexiste à escrita efetiva, mas que encontra na narrativa sua forma de expressão, a ponto de confundir-se com ela” (idem, p. 381).

A concepção de linguagem que se pode depreender das ideias de espaço-tempo que preexistem à escrita, de narrativa como sua forma de expressão e de *centração no indivíduo* está relacionada ao que Bakhtin (2009) denominou de subjetivismo idealista, em que a enunciação se apresenta como expressão da consciência individual. Nessa concepção, há um dualismo entre o que é interior e exterior, com primazia explícita do conteúdo interior, e a definição de expressão compreende “tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores” (BAKHTIN, 2009, p. 115).

Contrapondo-se a essa corrente, Bakhtin (2009) afirma que a enunciação é produto da interação, marcada pela situação social, em que o centro organizador se situa no exterior. Assim, “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental” (p. 116). Decorre disso uma concepção de sujeito que não é uno, autocentrado. Nas palavras de Possenti (2009, p. 48),

ou ele [sujeito] não está sozinho, ou não executa seu papel uniformemente. Em qualquer dos casos, definitivamente, ele não é uno. Ou seja, o discurso que produz não é um produto exclusivo de um pretense sujeito uno e não submetido a condições exteriores.

Portanto, nem o sujeito é o centro do dizer e do sentido, nem o discurso que ele produz é a palavra inicial ou final. Todo discurso mantém relação com outro que lhe é prévio e com outros que possam vir a ser produzidos.

Os diálogos com Bakhtin e Benjamin levam-me a entender a linguagem como fenômeno socioideológico, de caráter histórico, aberto à multiplicidade de sentidos. Distancio-me, assim, da ideia de que a linguagem é instrumento do pensamento e veículo de comunicação, compreendendo que “o dizer não é apenas a expressão do pensamento, mas também sua realização” (BENJAMIN, 2011, pp. 274-275). Também não concebo a

linguagem como representação do mundo, o que levaria a compreender uma relação direta, lógica, entre ambos, como se houvesse uma vinculação natural entre as palavras e as coisas. A linguagem tem caráter simbólico e é marcada por complexas relações de poder que regulam as atividades de produção e de recepção dos discursos (CORRÊA, 2002, p. 15).

Quanto ao discurso, é comum que seja entendido como o ato de tomar a palavra, como enunciação. Embora, como afirma Bakhtin (2003), o discurso somente possa existir na forma de enunciado concreto, enunciação e discurso não se confundem. Segundo Possenti (2009, p. 16), o discurso é entendido

[...] como um tipo de sentido – um efeito de sentido, uma posição, uma ideologia – que se materializa na língua, embora não mantenha uma relação biunívoca com recursos de expressão da língua. É pela ‘exploração’ de certas características da língua que a discursividade se materializa [...] Ou seja, o discurso se constitui pelo trabalho *com* e *sobre* os recursos de expressão, que produzem determinados efeitos de sentido em correlação com posições e condições de produção específicas.

Colocados esses pontos principais em relação à linguagem e ao discurso, é possível afirmar que a busca pela coincidência perfeita entre o que se diz e o que se faz não procede. Se a linguagem é marcada por relações de poder, que constituem discursos, que, por sua vez, são produzidos como efeitos de sentido a partir do trabalho de um sujeito com a linguagem numa situação social determinada, a relação entre fazer e dizer não é transparente, direta. Portanto, “o modo de apresentar os eventos não é uma questão de verdade ou de realidade, mas um modo de o locutor integrar a ação em seu sistema ideológico” (POSSENTI, 2009, p. 17).

Penso, por exemplo, na minha formação e na minha atuação profissional. Como professora no ciclo de alfabetização e orientadora pedagógica, tinha a perspectiva discursiva como horizonte porque na graduação, na disciplina de alfabetização, em 2003, tinha visto que os métodos tradicionais e o construtivismo não eram as bases mais adequadas para alfabetizar. Fui apresentada à perspectiva discursiva através da leitura do livro “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo”, de Ana Luiza Smolka. Esse livro, naquele momento, não fez muito sentido para mim, achei-o muito difícil, mas incorporei ao meu discurso a perspectiva discursiva da alfabetização.

Anos depois, em 2009, trabalhando numa turma de 1º ano no município do Rio de Janeiro, tive que responder a um questionário. Lembro-me bem da questão que perguntava em que referencial baseava minha prática alfabetizadora e, dentre as opções de resposta, estava a

discursividade. Embora tenha marcado essa opção, entendo que minha prática era baseada no construtivismo, especialmente por ter passado pela formação oferecida na rede municipal de Duque de Caxias, uma reformulação do PROFA²⁸. Certamente, se alguém que lesse aquele questionário entrasse na minha sala de aula, ia ver contradições entre a perspectiva que eu afirmava ser a base da minha prática e aquilo que eu realmente fazia. Entretanto, ter a perspectiva discursiva incorporada ao meu discurso fez dela meu horizonte, fez com que eu buscasse espaços para estudar e aprofundar meus conhecimentos sobre ela. Cheguei, assim, ao LEDUC. As experiências no EPELLE e as discussões teóricas no grupo de pesquisa me constituíram e constituem como formadora de professores, buscando ser mais coerente em relação à base teórica que escolhi.

Assim, falar/escrever sobre a prática não é guardar fidedignidade em relação ao fato em si, mas apresentar versões sobre ele num processo de produção de sentidos que se volta tanto para o passado, quanto abre novas possibilidades no futuro. Se a realidade é construída pelo ser humano na linguagem, pelo discurso que produz sobre ela, o que é falado hoje sobre o que se fez há um ano não é exatamente o que foi feito naquele momento, mas o sentido que o sujeito dá ao vivido pode levar a pensar outras coisas e provocar a fazer algo diferente. Nas palavras de Bakhtin (2009, pp. 122-123),

a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental [...] Essa ação reversiva da expressão bem-formada sobre a atividade mental (isto é, a expressão interior) tem uma importância enorme, que deve ser sempre considerada. Pode-se dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas *o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão*, aos seus caminhos e orientações possíveis. (grifos do autor)

Entendendo, então, a linguagem como produção de sentido sobre o mundo e como forma de comunicação e, assumindo a *dupla orientação da palavra* (BAKHTIN, 2010c), os enunciados das professoras comunicam aos outros os sentidos produzidos por elas sobre suas práticas, a partir dos discursos que circulam na formação, voltando-se tanto para o objeto do discurso (prática pedagógica com a leitura e a escrita) quanto para outros discursos.

Dessa forma, as enunciações das professoras são entendidas como atos responsáveis, únicos, irrepetíveis, inscritos no *existir-evento* de cada uma delas, e também como respostas aos muitos enunciados espalhados no dialogismo constitutivo de suas subjetividades

²⁸ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi um programa de formação elaborado pelo MEC no início dos anos 2000, que tinha como base a psicogênese da língua escrita.

(FREITAS, 2011). Seus enunciados configuram-se como *novos elos na cadeia histórica da comunicação discursiva*, como criação, nova e singular, a partir de algo dado (BAKHTIN, 2003).

Nos processos de formação vividos pelas professoras, conteúdos são apresentados, possibilidades teórico-práticas são experienciadas, compartilhadas, configurando-se como os *dados* a partir dos quais vão criar suas práticas e conhecimentos. Tais processos implicam em *atos reais de cognição*, que incorporam “cada significado extra-temporal no existir-evento singular” (BAKHTIN, 2010a, p. 55) de cada professora. A validade de suas práticas e de seus discursos está no ato historicamente situado e não numa unidade teórica abstrata, como ato de um sujeito encarnado “em um ser humano real, efetivo, pensante para incorporar-se, com o mundo todo do existir que lhe é inerente enquanto objeto de seu conhecimento, no existir do evento histórico real, simplesmente como seu momento” (BAKHTIN, 2010a, p. 49). Como afirmou a professora Ana Paula:

(...) a gente começa a pensar, sei lá, eu fiz a chamadinha no trezinho pra ir pro refeitório. Poxa, eu to usando essa definição e to baseada no autor X... Porque quando a gente está aqui na frente e a Ludmila fala pra você falar sobre o que você faz na sua sala, é..., assim, teoricamente falar, contar um dia seu na sala de aula é fácil, mas você, como ela falou na semana passada, colocar isso nas apresentações, o que você acredita, qual seu embasamento teórico, isso é um exercício que dificilmente o professor faz. Ele sabe falar de como faz, de que botou na rodinha, que botou no quadro... não, mas eu estava pautado, baseado em fulano, porque às vezes a gente tem medo ‘Será que eu to certa?’ A gente está descobrindo isso junto, né, eu posso falar isso, que eu fiz assim, que eu sou autora, isso está sendo legal. (Ana Paula – Transcrição do EPELLE de 05 de novembro de 2014)

Ana Paula coloca em evidência o movimento de encontrar com a teoria e atribuir sentidos à própria prática a partir desse encontro, num processo que a fez se reconhecer como autora. As produções discursivas das professoras são, assim, analisadas aqui como respostas aos discursos apresentados na formação – e a muitos outros que circulam em seus ambientes de trabalho, em diferentes momentos de sua formação, no campo de sua inscrição profissional, na sociedade em geral –, como fechamentos provisórios resultantes de um trabalho de compreensão em que “compreender um objeto [um conteúdo, uma prática, um construto teórico, um discurso] significa compreender meu dever em relação a ele, (...) o que pressupõe minha participação responsável” (BAKHTIN, 2010a, p.66).

Para Freitas (2011), a compreensão pode ser relacionada à aprendizagem, constituindo-se como uma “forma de diálogo, na qual compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra (...) Essa compreensão ativa é criadora, pois, completa o texto do outro, tornando-se um processo de co-criação dos sujeitos” (idem, p. 3). A autora complementa:

Nesse processo compreensivo desenvolve-se uma tensa luta dialógica entre as palavras próprias e as alheias. (...) Há, portanto, um processo de apropriação, de tornar próprio o que a princípio foi construído com o outro. O objetivo dessa apropriação da palavra do outro adquire um sentido importante no processo de formação ideológica do homem, portanto também no processo formativo do professor (FREITAS, 2011, p. 3).

Ao longo da formação vivida no EPELLE, as professoras tiveram possibilidades de produzir enunciados que mostrassem seus movimentos de compreensão dos temas discutidos, evidenciando seus processos de apropriação das palavras alheias e de construção de autoria.

3.2 A produção de enunciados docentes: trabalhos de sujeitos com a linguagem

Ao longo deste capítulo, pretendo mostrar que os discursos das professoras no EPELLE se constituíram nas condições concretas da situação de formação, produzindo sentidos para suas práticas a partir das discussões no EPELLE e vice-versa. Gostaria, agora, de salientar a especificidade da produção de enunciados docentes como trabalho de sujeitos com a linguagem.

Possenti (2009, p. 103) salienta que não se trata de conceber o sujeito como um lugar ou uma posição, mas “que se conceba um sujeito agindo, manobrando, mesmo que ele não saiba que está manobrando e mesmo que sua manobra não produza o efeito por ele eventualmente intencionado”. O sujeito, portanto, não é livre nem assujeitado, mas ativo:

Sujeitos livres decidiriam a seu belprazer o que dizer em uma situação de interação. Sujeitos assujeitados seriam apenas pontos pelos quais passariam discursos prévios. Acredito em sujeitos ativos, e que sua ação se dá no interior de semissistemas em processo. Nada é estanque, nem totalmente estruturado (POSSENTI, 2009, p. 73).

Lia e Rosa Morena escreveram relatos de prática em 2011, quando fizeram suas “apresentações de prática” no EPELLE. Ambos os textos foram produzidos no final do ano de 2011, vinculados à “apresentação de prática” das professoras no EPELLE. Rosa Morena

escreveu uma primeira versão²⁹ do relato para ser o ponto de partida da preparação de sua apresentação, de forma que a escrita assumiu a função de organização das ideias e planejamento para a apresentação. Já Lia escreveu seu relato algumas semanas depois de sua apresentação no encontro de formação, funcionando como uma retomada do que apresentou. Tais relatos apresentam indícios da constituição de seus saberes, ora mais marcados por suas leituras/estudos, ora por suas experiências de vida.

O relato de Rosa Morena foi baseado em um artigo lido num dos EPELLE e apresenta citações de autores para endossar suas ideias, conforme trechos abaixo:

Partindo dos espaços discursivos citados pela autora, busquei entender e alinhar esse subsídio organizando o desenvolvimento da atividade proposta as crianças na hora do conto. (...)

Segundo Freire, (2002) é preciso que percebam que estamos fazendo com os objetos desenhados uma escrita antes daquela em que usaremos as palavras. E que já estão lendo. (Rosa Morena – Relato de Prática – Setembro de 2011 – grifos meus)

Rosa Morena apresenta, assim, explicitamente, diálogo com discussões/leituras realizadas nos EPELLE, *dados* da formação que ganharam vida na singularidade da prática da professora. A utilização de citações configura-se como um traço do estilo de Rosa Morena, evidenciando *ruínas de gêneros* (CORRÊA, 2006) acadêmicos, o que pode ser compreendido também como marca de sua trajetória de formação, pois antes de frequentar o EPELLE, já havia cursado uma especialização e participado de grupo de pesquisa.

Além disso, entra em jogo a apreciação valorativa da professora em relação ao seu auditório social. Para Bakhtin (2009, p. 116), “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo, pela situação social mais imediata”. Segundo Rojo (2005, p. 197), os elementos essenciais da situação social são

os parceiros da interlocução: o locutor e seu interlocutor, ou horizonte/auditório social, a que a palavra do locutor se dirige. São as relações sociais, institucionais e interpessoais desta parceria, vistas a partir do foco da apreciação valorativa do locutor, que determinam muitos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou discurso.

²⁹ O texto original passou por cinco revisões/reescritas, depois das quais foi publicado em uma revista eletrônica da área da educação.

Nesse sentido, a presença das vozes de referências teóricas nos textos produzidos por Rosa Morena pode ser entendida como uma escolha baseada nas respostas que ela deu a perguntas como: O que as formadoras esperam? O que as professoras esperam? O que é valorizado nesse espaço de formação?

Já o relato de Lia traz as marcas de sua trajetória de vida, especialmente de sua infância na escola. A professora atribui a essas marcas grande influência em sua prática pedagógica:

*(...) a partir destas **marcas que trago de minha infância**, minha memória me remete bruscamente ao locus da escola. Neste espaço definido como local sistemático de aprendizagem provei do mel e do fel. **E o que ficou indelével em minha memória de forma a interferir em minha atuação pedagógica, é exatamente a postura das professoras que me acompanharam principalmente nos anos iniciais.** Algumas delas não nos permitiam a oportunidade do diálogo, das trocas, da interação, do prazer nas descobertas, da alegria de estar na escola. Eram momentos de tortura aquelas aulas, as horas não passavam, a escola era um fardo pesado na minha vida. (Professora Lia – Relato de prática – dezembro de 2011 – grifos meus)*

Catani *et al.* (2000) destacam a influência de experiências e professores do tempo de escola nas práticas pedagógicas de professores, evidenciando lições “aprendidas ou por aprender e mágoas ainda não superadas” (p. 163). Lia traz, em seu relato, mágoas não superadas de sua trajetória escolar como elementos que constituem sua prática. Quanto ao conhecimento teórico, expressa uma relação superficial, sem atribuir a nenhum autor influências significativas na sua prática, conforme trechos abaixo:

***Minhas ações em sala de aula talvez não evidenciem a presença de nenhum teórico específico apesar de Vygotsky e de Wallon terem dado uma passadinha por lá.** Gosto de suas ideias valorizando a ZDP e o corpo como meio de aprendizagem respectivamente. Acredito piamente que precisamos do outro para aprender, para desenvolver, para crescer. Por conta disso, proporciono muito o diálogo com as crianças, principalmente entre elas.*

(...)

*Tenho clareza da tamanha responsabilidade que trago nos ombros ao ter escolhido esta profissão. **Sei que de alguma forma vou deixar marcas nestas crianças, certamente não será a marca do silêncio, pois como diz Walter Benjamin, a experiência narrada torna-se coletiva e assim não vou contribuir para uma humanidade pobre de experiências comunicáveis.** Temo não conseguir atender às suas necessidades, suas indagações, suas expectativas. **Para finalizar, faço uso da fala de Bakhtin “Para a palavra (e, por conseguinte, para o homem), nada é mais terrível do que a irresponsividade (a falta de resposta).** (Professora Lia – Relato de prática escrito – Novembro de 2011 – grifos meus)*

A referência, ainda que “de passagem” (“uma passadinha por lá”), a autores apareceu apenas no relato escrito de Lia, e não na apresentação realizada no EPELLE em novembro de 2011, o que pode evidenciar a representação que a professora tem sobre a escrita e que influencia as escolhas que fez. Segundo Corrêa (2004), os escreventes produzem seus textos baseados na representação que têm da escrita, no *código escrito institucionalizado*³⁰, que é tomado como modelo para quem escreve, e na relação que o texto do escrevente mantém com o já escrito e o já lido, que o autor denomina *eixo da dialogia com o já falado/ escrito*. Assim, o trabalho que o escrevente faz com a linguagem mostra

(...) o caráter reprodutor de uma prática instituída; a tentativa de alçamento à escrita culta formal e aos discursos estabilizados da instituição escolar; a auto-atribuição de uma posição, tendo em vista a suposição de lugares específicos para o letrado/escrito, tidos como institucionalmente definidos; a auto-atribuição de uma posição, em relação à posição atribuída ao interlocutor no que se refere à língua (este último numa região mais prestigiada); e as indicações metadiscursivas, por meio das quais o escrevente revela (em sua busca de alçamento, por tentativa de repetição ou por superação de um modelo) pontos salientes desse tipo de circulação dialógica. (CORRÊA, 2004, p. 167)

É possível que, ao escrever seu relato, Lia tenha tomado como base um modelo de escrita acadêmica que exige a citação de autores, que também foi considerado por Rosa Morena. Entretanto, elas traçaram caminhos diferentes no diálogo com esse *código*, caminhos esses evidenciados nas marcas linguísticas de seus textos e que mostram o trabalho singular que cada uma fez com a linguagem. Enquanto Rosa Morena utiliza expressões como “Partindo dos espaços discursivos citados pela autora” e “Segundo Freire (2002)”, Lia escreve “apesar de Vygotsky e de Wallon terem dado uma passadinha por lá”.

É importante salientar ainda que Lia produziu relato de prática escrito após a “apresentação de prática” no EPELLE, atendendo a uma solicitação minha, enquanto pesquisadora. Além disso, ela leu um texto produzido por mim sobre sua “apresentação de prática” e que foi apresentado num evento acadêmico-científico. Nesse texto, dialogo com Benjamin e Bakhtin, ressaltando especificamente a narrativa como possibilidade de construção de elos de coletividade e a necessidade de romper com a ausência de escuta e a

³⁰ “Ao compor a expressão ‘código escrito institucionalizado’, a palavra ‘código’ não remete, neste trabalho, nem ao processo de codificação da língua pela escrita, nem à tecnologia da escrita, identificada, em geral, com a escrita alfabética; nem tampouco supõe, como trabalho de interpretação semiótica, a simples ‘decodificação’ de um produto acabado. Com ela, pretendo significar o processo de fixação metalinguística da escrita pelas várias instituições, sujeito, portanto, aos movimentos da história e da sociedade.” (CORRÊA, 2004, p. 10)

falta de resposta ao que é dito. É possível que a leitura desse texto também tenha constituído a produção do relato escrito de Lia.

Diferentemente de Rosa Morena, que frequentou o EPELLE apenas durante o ano de 2011, Lia permaneceu nos encontros durante toda sua duração (de 2001 a 2014). No decorrer da formação, os textos produzidos por ela foram se modificando, num percurso de autoria que marca o trabalho do sujeito com a linguagem, apropriando-se de formas de dizer privilegiadas no espaço de formação, incorporando diálogos com a teoria e assumindo a primeira pessoa na produção de seus enunciados. Nos primeiros gêneros discursivos escritos pelas professoras no EPELLE, conforme mostrarei a seguir, o uso da terceira pessoa e de expressões características de textos injuntivos, assumindo tom prescritivo, era marcante.

3.3 Gêneros discursivos na formação de professores

Para Bakhtin (2003), comunicamo-nos, falamos e escrevemos através de gêneros discursivos. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Os gêneros do discurso resultam em formas *relativamente estáveis* de um enunciado, determinadas sócio-historicamente. Esta relativa estabilidade é devida a sua marca histórica e social relacionada a contextos interacionais.

Diferentemente de parte dos estudos de estilística clássica, que consideram o estilo “como o que há de exclusivamente particular, individual, pessoal” (BRAIT, 2008, p. 79), para Bakhtin,

(...) a questão do estilo associa-se a reflexões, análises, conceitos e categorias específicas, assumindo aspectos que, somados, contribuem para uma melhor compreensão da forma de ser da linguagem que, sendo social, histórica, cultural, deixa entrever singularidades, particularidades, sempre afetadas, alteradas, impregnadas pelas relações que as constituem (BRAIT, 2008, p. 80).

Como fruto de relações, o estilo ultrapassa – mas não exclui – questões linguísticas. Se devemos considerar a existência de estilos de linguagem, como os dialetos sociais e as escolhas lexicais, eles precisam ser analisados numa perspectiva dialógica, reconhecendo confrontos e acordos com discursos outros, tais como as formas de citação do discurso de outrem (BAKHTIN, 2009, 2011). O estilo, assim, “inscreve-se na língua e nos seus usos historicamente situados” (BRAIT, 2008, p. 83), estando impregnado da *entoação avaliativa do autor*, que também impregna a forma, a maneira pela qual o discurso é organizado.

A forma, por sua vez, é entendida como “processo de formação de totalidades, a partir de uma articulação de partes constituintes que as dota de uma unidade de sentido” (SOBRAL, 2008b, p. 109). Bakhtin (2003) distingue a articulação mecânica das partes, em que “seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido” (p. XXXIII), da articulação arquitetônica, entendida como unidade de sentido, estando suas partes articuladas internamente. Essa unidade de sentido – forma arquitetônica – influencia a forma composicional, isto é, a estruturação, a ordem, a disposição, a combinação de elementos linguísticos. Estilo e forma relacionam-se, assim, ao tema, como construção de sentido que, por sua vez,

só pode ser tomado se se levar em conta o enunciado concreto, isto é, além dos elementos linguísticos/enunciativos (palavras, escolhas sintáticas e fonética, entonação etc.) também os elementos que fazem parte da situação extraverbal: identidade dos interlocutores, finalidade da enunciação, momento histórico, ideologia, discursos que circulam nas enunciações, nos enunciados concretos (CEREJA, 2008, p. 218)

Na “didática da formação” desenvolvida no EPELLE, um movimento importante foi partir de enunciados das professoras para tratar dos temas escolhidos para cada encontro e retomar tais enunciados em apresentações de PowerPoint em encontros subsequentes. Essa retomada de enunciados escritos através da oralidade e vice-versa foi permeando as produções discursivas, evidenciando a presença de *relações intergenéricas* (CORRÊA, 2006; SOBRAL, 2009) nos textos escritos produzidos pelas professoras.

Dentre as escritas produzidas, encontram-se gêneros que foram designados, no ato da solicitação de sua escrita, como: memórias de formação, glossário de termos relacionados à alfabetização, ingredientes imprescindíveis para a alfabetização, relato de trabalho com a oralidade, reconto e resenha de um conto de fadas, classificados de venda de um imóvel e notícia de jornal (esses dois últimos suscitados a partir da leitura de um texto), perguntas de leitura de um livro; memorial de escola e formação profissional; apresentação e relatos de práticas. Apresentarei, agora, análise dos termos do glossário e dos ingredientes da alfabetização produzidos por professoras que atuam na educação infantil, tomando essas produções escritas como germes de possíveis gêneros docentes, discursos em estado rudimentar que, se adubados, podem dar origem a outros, enraizados, vigorosos.

Tendo em vista que “a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado” (BRAIT, 2001, p. 77), e que, como salienta Fiorin (2008, p. 192), “para perceber o sentido, é preciso situar o

enunciado no diálogo com outros enunciados e apreender os confrontos sêmicos que geram os sentidos”, situei o contexto de produção dos gêneros aqui analisados.

No primeiro encontro de formação, a formadora fez a leitura do livro “Mania de explicação”, de Adriana Falcão³¹, e, com o objetivo de levantar representações sobre alfabetização, propôs um momento de associação livre/tempestade de ideias com o tema e solicitou que as professoras escolhessem algumas das palavras listadas para criar uma definição nos moldes do livro lido. Tais palavras foram agrupadas pela professora Marlene Carvalho, que atuou como formadora no EPELLE e integrante do grupo de pesquisa nos anos de 2011 e 2012, conforme apresentado no quadro abaixo³², e retomadas em apresentações de PowerPoint em encontros posteriores:

Palavras ligadas ao processo de letramento	literatura, contos, linguagem, processo, construção, escrita, oportunidade de ler, autoria
Palavras ligadas ao processo de alfabetização	cartilha, alfabeto, sílaba, linguagem, processo, construção, escrita, oportunidade de ler, início
Palavras relacionadas com a língua falada	oralidade, fala, sílaba, comunicação, linguagem
Palavras relacionadas com objetivos sociais	cidadania, inclusão, coletividade, visão (de mundo?)
Sentimentos/afetos/disposições afetivas	desafio, curiosidade, cuidado, vitória, autonomia, auto-estima, descoberta, criatividade, compreensão, liberdade, interesse, compromisso, crescimento, confiança, desejo, sofrimento, insegurança, dúvida
Agentes	família, escola, professor

As palavras propostas no momento das interações coletivas, pela fala, foram escritas no quadro e novamente enunciadas por escrito nas definições que as professoras elaboraram. A seguir, transcrevo as definições produzidas apenas por professoras de educação infantil:

“Ideia - Surgimento de um pensamento; uma novidade; aquilo que traz uma novidade; aquilo que traz uma alternativa, uma solução para uma necessidade”.
(Professora Lia – Glossário de Alfabetização – I EPELLE/ 2011)

³¹ Conferir nota 23.

³² É importante ressaltar que a professora Marlene Carvalho diferenciou os processos de alfabetização e letramento e, conseqüentemente, palavras a eles relacionadas. Entretanto, ao longo dos EPELLE, a concepção apresentada foi a de que os processos de alfabetização e letramento não são separados. Tratarei dessa discussão no Capítulo 4, ao discutir concepções de trabalho com a linguagem na educação infantil.

“Compartilhar = Alfabetizar - Ato de dividir experiências, emoções, alegrias e descobertas.” (Professora Rosa Morena – Glossário de Alfabetização – I EPELLE/ 2011)

A professora Lia trabalha em uma unidade da rede municipal do Rio de Janeiro. A palavra escolhida por ela pode ser associada ao contexto de trabalho em que está inserida e aos modos como o percebe. Era constante, desde o primeiro encontro com ela e outras professoras da mesma escola, ouvir relatos de dificuldades, de desânimo, de necessidade de encontrar caminhos para mudar a realidade da escola.

Já Rosa Morena, professora de uma fundação vinculada ao governo do Estado do Rio de Janeiro, demonstrou em seus relatos orais nos encontros de formação uma relação prazerosa com a profissão e seu contexto de trabalho, narrando, com frequência, episódios em que compartilhou experiências e descobertas com seus alunos.

Os “ingredientes da alfabetização” foram escritos a partir de solicitação feita pelas formadoras no IV EPELLE de 2011, em que havia sido retomado o glossário com apresentação do quadro analítico das palavras associadas à alfabetização. Esse encontro foi finalizado com uma breve incursão pelos princípios do trabalho alfabetizador, apresentados por Patrícia Corsino, no seu texto “Alfabetização não tem receita, mas tem princípios”, que foi indicado para leitura naquela semana.

Destaco, aqui, trechos dos textos das professoras:

*No diálogo e na troca **o professor deve** se permitir perceber que a criança traz em sua bagagem uma história e deve ser valorizada como subsídio para ação alfabetizadora. Essa história se consolidará no ouvir do educador.*

A relação do educador, sua história de vida e a alfabetização, possibilitam estabelecer oportunidades de conhecer e compreender a criança nesse processo alfabetizador.

*(...) ousamos dizer que **o professor também precisa** perceber-se um aprendiz. Entender a função social da palavra. Constituir-se leitor. A prática alfabetizadora é um processo de constantes descobertas.*

*Então **o professor precisa** se descobrir a cada momento e **não pode** prescindir da oportunidade de oferecer ao educando a possibilidade de estar envolvido nas questões literárias e de trazer sua realidade para o contexto da sala. (Professora Rosa Morena – Ingredientes da alfabetização – março de 2011 – grifos meus)*

Partindo do fato de que nenhuma criança é totalmente desprovida de conhecimento sobre a leitura e a escrita, um primeiro aspecto a ser trabalhado consiste numa sondagem do que cada uma traz em sua bagagem cultural. Isto significa verificar se percebem que existe relação entre a fala e a escrita, se já identificam letras, números, etc. (...)

Sabedor destas coisas, é interessante que o professor alfabetizador se utilize de recursos que façam sentido para quem se destina seu trabalho, no caso, a criança. Isto quer dizer que se faz necessário uma articulação entre a história de vida do aluno e seu processo de aprendizagem. (...)

*A presença de livros e outros materiais impressos devem estar ao alcance das crianças para que as mesmas possam manuseá-los livremente. A partir dessa ideia, o **professor alfabetizador deve ter o hábito de ler constantemente histórias, recontando e até mesmo criando para seu público.**(...) (Professora Lia – Ingredientes da alfabetização – março de 2011 – grifos meus)*

De um modo geral, as professoras atribuíram centralidade à ação do professor sem, contudo, fazer referência à necessidade de conhecimentos teóricos específicos sobre o processo de alfabetização. As professoras destacaram, também, a importância de ler para os alunos e de conhecer suas histórias de vida como aspectos indispensáveis para o sucesso do trabalho alfabetizador.

A análise dos ingredientes permite constatar o tom prescritivo assumido pelas professoras e a ausência de referências explícitas às suas práticas cotidianas. Aparecem, com frequência, expressões como “o professor precisa”, “o professor deve”, “é necessário” e há o predomínio do discurso em 3ª pessoa. Tais aspectos podem estar relacionados a características do gênero que serviu de referência para a escrita dos ingredientes – a receita, em que a parte dedicada ao modo de fazer é construída, geralmente, com verbos no imperativo. Além disso, os discursos produzidos no meio educacional apresentam, majoritariamente, caráter prescritivo.

Apesar de reconhecer que os textos produzidos pelas professoras podem ter marcas desses gêneros que circulam socialmente, questiono se os aspectos salientados nos discursos das professoras também não estariam relacionados à falta de experiências próprias para incluir nos ingredientes ou ao fato de as professoras se sentirem desautorizadas a falar de seus saberes.

A análise das escritas das professoras indica que os gêneros analisados foram constituídos na relação com os discursos orais e escritos em circulação nos EPELLE e nos contextos de trabalho das professoras, evidenciando, entretanto, o que Andrade (2003, pp. 1301-1302) afirma:

(...) é preciso lembrar que, ao dar voz aos professores em nossas pesquisas, constatamos que estes estão sem voz, envergonhados em se dizer. Não arriscam dizer o que parece ser considerado que não deve ser dito, já que tanto se tem falado da escola e de suas dificuldades. O que fica para os

professores é que, para dizerem algo sobre a escola, apenas dizeres teóricos são legitimamente enunciáveis.

Essa ausência de voz dos professores pode ser atribuída às formas como as pesquisas, as políticas educacionais e os cursos de formação têm tratado os professores. Nas políticas educacionais, é comum haver formulações discursivas que sugerem que a culpa pelos baixos índices da educação brasileira é dos professores e sua formação, apresentando, em decorrência disso, soluções de caráter prescritivo, autoritário, negando percursos de autoria.

Também as pesquisas voltadas para a formação, muitas vezes, têm dirigido aos professores e aos seus saberes tons depreciativos. Mesmo quando declaram “dar voz” a esses profissionais, estas são ouvidas como distorções, inadequações em relação ao conhecimento científico, negando, assim, sua legitimidade.

Nos cursos de formação, as maneiras como os saberes teóricos são apresentados têm levado os professores a aprender, com frequência, o *discurso competente*³³, baseado na apropriação de expressões de efeito, impactantes, como os *slogans*, que segundo Scheffler (1974, p.46), “são inteiramente assistemáticos, de tom menos solene, mais populares, a serem repetidos com veemência ou de maneira tranquilizadora, e não a serem gravemente meditados”. Assim, os professores incorporam ideias como a importância de ler para as crianças, de conhecer suas histórias de vida e de valorizar seus saberes sem que elas sejam *gravemente meditadas*.

Cabe perguntar: os discursos das professoras estariam marcados pela presença de *slogans* ou enraizados em seus saberes e práticas, constituindo-se a partir de percursos de autoria? É possível que, no momento inicial da formação, estivessem mais próximos da primeira opção, o que leva a considerar que o solo em que foram construídos precisaria ser bem arado, adubado, para que a escrita em estado germinal se enraizasse para dar origem a gêneros docentes robustos e frondosos. Esse foi o investimento realizado no EPELLE, que teve como ponto alto as “apresentações de prática” e que culminou com a produção de artigos por parte das professoras.

³³“O discurso competente é um discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram pré-determinadas para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência.” (CHAUI, Marilena. *Cultura e democracia - o discurso competente e outras falas*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.7).

3.4 “Apresentação de prática”: gênero docente em formação³⁴

As produções discursivas das professoras para compartilhar suas práticas com o grupo nos encontros de formação foram denominadas como “apresentações de prática”. Tais apresentações vêm sendo analisadas pelo grupo de pesquisa como gêneros discursivos³⁵. Proponho pensá-las como gêneros discursivos em formação em dois sentidos: trata-se de gêneros ainda não existentes e que estão sendo formados num espaço de formação continuada.

Bakhtin vincula a formação de novos gêneros ao aparecimento de novas esferas de atividade humana, com finalidades discursivas específicas. Dessa maneira, os gêneros vão sofrendo modificações em consequência do momento histórico no qual estão inseridos. Cada situação social origina um ou mais gêneros, com suas características peculiares, sendo, porém, configurados a partir de outros gêneros. Segundo Corrêa (2006, p. 207),

os *gêneros discursivos* não cessariam de se redefinir em função de relações intergenéricas que, por um lado, lhes dariam, em seu processo de constituição, um fundamento dinâmico e, por outro, em sua convivência sincrônica com outros gêneros, lhes dariam flexibilidade para novas configurações, ligadas às novas vizinhanças entre diferentes atividades humanas (grifos do autor).

No caso da docência como atividade humana, alguns gêneros se fazem presentes: relatórios de alunos, diários de classe, planejamentos, portfólios etc. Diferentes formas de registro do trabalho pedagógico desenvolvido e das produções das crianças são experimentadas. As “apresentações de prática”, gêneros produzidos na esfera da formação, alimentam-se desses gêneros e se aproximam dos relatos de prática, gênero já presente em eventos científicos e revistas publicadas na área da educação que estão investindo na criação de espaços para que os professores relatem suas experiências³⁶. Entretanto, a situação de comunicação vivida no EPELLE se diferencia destas últimas pelas características do processo

³⁴ Agradeço, especialmente, as contribuições dos professores Manoel Corrêa e Daniela Guimarães na elaboração dessa parte de minha tese em virtude da interlocução direta vivida no III Seminário Escrita Docente e Discente, realizado em setembro de 2014, na UFRJ.

³⁵ É importante salientar que compreendo o gênero “apresentação de prática” como a apresentação realizada nos encontros de formação, o que abarca os arquivos produzidos em PowerPoint e a apresentação oral.

³⁶ As Revista Práticas de Linguagem, da Universidade Federal de Juiz de Fora (www.ufjf.br/fale/revista-praticas-de-linguagem) e Revista Aleph, da Universidade Federal Fluminense (www.uff.br/revistaleph) e eventos como “Seminário Vozes da Educação”, realizado pela Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ) e como “Fala outra escola”, realizado na Universidade Estadual de Campinas, são exemplos disso.

de formação vivido, que compreendeu relações dialógicas e alteritárias que constituíram as formas de relatar a própria prática.

Nos últimos anos, há um investimento crescente na produção de pesquisas sobre a importância do registro para a avaliação do trabalho e para a formação docente. Segundo Amaral (2014), entre 1996 e 2011, encontramos um total de trinta teses e dissertações realizadas sobre o tema do registro no âmbito da Educação Infantil, sendo que vinte e cinco delas foram produzidas a partir de 2005. A autora agrupou os trabalhos encontrados em diferentes categorias³⁷. Dentre as pesquisas encontradas, apenas quatro focalizavam os registros como instrumentos de apreensão do vivido, no sentido de permitir o encontro de “evidências das práticas cotidianas” (AMARAL, 2014, p. 38).

Pensar os registros como possibilidade de encontrar evidências das práticas tornou-se relevante para minha pesquisa, tendo em vista que, na análise dos PowerPoint (PPT) produzidos pelas professoras para suas “apresentações de prática”, percebi que estes se constituem a partir de registros realizados pelas professoras, principalmente as fotografias. É importante salientar, entretanto, que, embora os registros possam trazer tais evidências, eles não são pensados como algo que guarda fidedignidade em relação aos fatos, numa relação direta, linear e transparente. A produção dos registros, sejam eles verbais ou não-verbais, é, na verdade, a produção de versões sobre o vivido. Como discutido anteriormente, a linguagem é produção de sentido e os registros são formas de linguagem que permitem produzir memória de experiências vividas, atribuindo sentido a elas num determinado contexto.

Há autores que vêm contribuindo para se pensar a importância dos registros para a reflexão do professor e, conseqüentemente, para o processo de formação docente (FREIRE, 1996; LOPES, 2009; MARQUES, 2011; WARSCHAUER, 1993, 2011; OSTETTO, 2012; ZABALZA, 2004, dentre outros). Em seus textos, de uma maneira geral, afirmam que o registro é um instrumento importante para que o fazer pedagógico ganhe visibilidade e para que o professor possa refletir sobre ele. Segundo Amaral (2014, p. 55), “O exercício do registro favorece o afastamento dos sujeitos de suas ações imediatas e lhes permite ‘olhar de fora’, analisar, refletir, questionar”. Pergunto, entretanto: só registrar dá conta disso? Registrar e guardar é suficiente? Ou é preciso olhar, revisitar, produzir discurso sobre o registro? O que se faz com e a partir dos registros?

³⁷As cinco categorias elaboradas pela autora são: formas de avaliação presentes nas instituições de educação infantil (12 pesquisas); concepções e práticas dos professores acerca do processo avaliativo (07); avaliação como instrumento de reflexão para o professor (06); os registros como instrumento de apreensão do vivido (04); estado do conhecimento sobre avaliação (01).

Segundo Ribeiro (2011) e Machado (2010), os registros produzidos por professores em seus cotidianos de trabalho, geralmente, não refletem escritas autorais dos professores, encontrando-se incipientes, burocratizados e confinados nos espaços escolares, sem serem compartilhados nem ao menos com os colegas de trabalho. É provável que as condições de trabalho dos professores e a ausência de espaços em que possam falar sobre o que fazem, compartilhando práticas e saberes, sejam aspectos que contribuem para essa burocratização dos registros docentes.

Como, então, potencializar a reflexão a partir dos registros de modo a favorecer processos de formação de professores? Penso que abrir espaços, dentro e fora da escola, para que os professores possam falar e escrever sobre suas práticas, e possam ser ouvidos e lidos, é um caminho fecundo. A formação continuada desenvolvida no projeto ao qual minha pesquisa está vinculada foi realizada apostando nesse caminho. Os EPELLE reuniram professoras dos anos iniciais da Educação Básica interessadas em discutir questões relativas à alfabetização e ao trabalho com leitura e escrita na escola. Embora o foco do projeto fossem professores alfabetizadores, houve participação de dez professoras de educação infantil, sendo que seis delas fizeram suas apresentações de prática entre 2011 e 2013.

As “apresentações de prática” se configuraram como momentos em que as professoras utilizaram arquivos produzidos em PowerPoint³⁸ para compartilhar suas práticas com as outras professoras presentes nos EPELLE e com as formadoras e pesquisadoras envolvidas no projeto. Nelas,

(...) intenciona-se o caráter autoral, visto que o professor faz suas escolhas, no recorte de sua prática, do que considera importante trazer aos pares. Delimita sua fala, organizando seu saber *já lá* em palavras, escolhidas como propícias à comunicação aos membros do grupo de formação. Expõe a identidade de seu trabalho, se abrindo à possibilidade de diálogos (ANDRADE, DONDA e LANZILLOTTA, 2014, p. 2).

Considerando as “apresentações de prática” como um gênero discursivo, é preciso analisá-las quanto à estrutura composicional, ao tema e ao estilo, elementos constituintes dos gêneros, segundo Bakhtin (2003).

Num primeiro momento, debrucei-me sobre os arquivos produzidos pelas professoras. Esse primeiro movimento de leitura dos PowerPoint causou-me um estranhamento: li-os em busca da escrita e encontrei, majoritariamente, fotografias. O que fazer com esse “achado”? A

³⁸Cabe ressaltar que o uso do PowerPoint não era obrigatório e que essa opção foi se configurando na dinâmica dos encontros. Algumas professoras também levaram outros materiais nos dias de suas apresentações de prática, como livros e produções dos alunos.

princípio, considerei a possibilidade de concluir que as professoras têm dificuldade de escrever sobre o que fazem.

Em abril de 2014, um encontro do grupo de pesquisa provocou reflexões que me fizeram revisitar os PPT. Nesse encontro, contamos com a presença da professora Raquel Salek Fiad e conversamos sobre a pesquisa-formação que estávamos desenvolvendo e que já se encontrava em seu último ano, dialogando com questões específicas das pesquisas de mestrandas e doutorandas. Conversando sobre a produção de discursos, tanto dos professores em espaços de formação quanto dos pesquisadores, Raquel compartilhava uma inquietação em relação à primazia da linguagem verbal, apontando o desafio de acolhermos outras semioses. Deu exemplo de trabalhos de mestrado e doutorado realizados no campo das artes em que uma apresentação teatral, por exemplo, pode ser uma tese. A conversa continuou e eu fiquei revirando na memória os PPT das professoras e as palavras da professora Raquel. Nas semanas anteriores àquele encontro, eu estava vivendo a produção de um artigo em que propunha analisar as “apresentações de prática” das professoras para integrar um livro a ser publicado pelo grupo de pesquisa e como parte da tese. Estava percebendo pouca presença da escrita naquelas produções e muitas fotografias. Vinha pensando sobre essa abundância de fotografias como registro das situações vividas nas escolas. Entrelaçava o movimento de pesquisa com a experiência enquanto professora e orientadora de monografias de dois Cursos de Especialização oferecidos pela UFRJ: o Curso de Especialização Saberes da Educação Básica – Ênfase em Alfabetização, Leitura e Escrita (CESPEB) e o Curso de Especialização Docência na Educação Infantil. Em ambos os cursos, houve espaço para que as professoras apresentassem suas práticas e a proposta da monografia era a análise da própria prática. Percebi, especialmente nos processos de orientação de monografias, que as professoras tinham pouco (ou nenhum) registro escrito sobre suas práticas e as situações vividas com crianças e tinham muitas fotografias.

Nos arquivos de PowerPoint produzidos para apresentação no EPELLE, a escrita aparecia mais nos títulos dos slides com fotos e sob a forma de citações de autores. Por que a presença tão forte da fotografia e uma rarefação da escrita? Minhas primeiras respostas caminhavam no sentido de pensar sobre a dificuldade de escrever e sobre as condições de trabalho das professoras, que não permitem que elas tenham tempo para cuidar do registro escrito. Eu enxergava a falta da escrita, e desejava encontrá-la mais em primeira pessoa...

Entretanto, a presença das fotografias me inquietou. E não seria suficiente parar na conclusão de que as professoras pouco escrevem. Diálogos com a minha orientadora, algumas

colegas de grupo de pesquisa e com outros pesquisadores³⁹ que têm investido no trabalho com fotografias foram me deslocando, provocando o estranhamento, exigindo assumir exotopias para ler os discursos das professoras. Cheguei à necessidade de pensar sobre a fotografia como registro e como linguagem, como semiose diferente da escrita. Era necessário compreender as maneiras que cada professora utilizou para apresentar suas práticas, buscando, além das singularidades, as regularidades que possibilitassem compreender as “apresentações de prática” como gênero discursivo.

Passei, então, a analisar os PPT em relação a aspectos quantitativos, além de qualitativos, buscando compreender elementos de estrutura composicional, tema e estilo. Quanto à quantidade, identifiquei número total de slides, número de slides com fotografia, número de slides com escrita e número de slides com ambas (fotografias e escrita). No sentido qualitativo, busquei identificar o que e como as professoras diziam sobre suas práticas, tanto através de imagens, quanto através de palavras.

Como a escrita aparece nos arquivos analisados? A partir do que encontrei nos slides, elaborei as seguintes categorias: título do slide, citação de autor, escrita da professora e referências bibliográficas. Vale esclarecer que estou considerando como “escrita da professora” trechos em que são apresentados objetivos de trabalho, reflexões e/ou descrições elaborados pela própria professora e, como “citação de autor”, a citação direta, utilizando aspas. Também considerei como “escrita da professora” os trechos em que a referência ao autor foi feita como paráfrase ou comentário.

Em termos quantitativos, há predominância de escrita como “título do slide”. Essa predominância dos títulos dos slides pode ser justificada pela própria configuração do programa utilizado para elaborar os arquivos. O PowerPoint tem uma estrutura sugerida para os slides que inclui a inserção de título para cada um deles.

A referência a autores apareceu em todos os arquivos analisados, sendo o discurso direto a forma mais utilizada para citar o *discurso de outrem* (Bakhtin, 2009, 2011). A presença do discurso direto não pode ser entendida como passividade das professoras diante do discurso de outrem, pois, como afirma Bakhtin (2009, pp. 153-154),

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o ‘fundo perceptivo’, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o

³⁹ Agradeço especialmente a Denise Rezende, Daniela Guimarães, Nazareth Salutto e Guiherme do Val Toledo Prado, que contribuíram não apenas com suas reflexões, mas com indicações de leitura.

discurso apreendido no exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante.

As *palavras alheias* constituem, assim, explicitamente os discursos das professoras, evidenciando movimentos de reflexão sobre suas práticas num diálogo com autores e pressupostos teóricos discutidos nos encontros de formação.

Em relação às fotografias, é relevante considerar a pertinência de sua utilização considerando-se o gênero discursivo e o suporte escolhido. As imagens são recursos muito utilizados nas situações em que se faz uso do PowerPoint. Analisando as fotografias presentes nos PPT, observei que a maioria apresenta as crianças envolvidas em alguma atividade, aparecendo, também, registros de murais e produções das crianças, de encontros de professores da escola e encontro com os pais dos alunos. Chama atenção a ênfase dada à presença das crianças e suas produções nas “apresentações de prática”. Tal constatação leva a algumas indagações: Essa ênfase pode estar relacionada à centralidade das crianças no trabalho pedagógico? E as ações das professoras, seus objetivos e metodologias de trabalho, não aparecem nas apresentações?

Passei, então, à análise qualitativa dos PPT, entendendo-os como *documentação pedagógica*, ou seja, como “sistematização do trabalho pedagógico, produção de memória sobre uma experiência, ação que implica a seleção e a organização de diferentes registros coletados durante o processo” (MARQUES e ALMEIDA, 2012, p. 445). Esse momento de análise suscitou as seguintes perguntas: O que norteia essa seleção? Por que a professora escolhe determinadas fotografias? Por que destaca algumas atividades e não outras? Entendo que a seleção e organização dos registros é uma elaboração da experiência que faz emergir o sentido atribuído a ela pelo sujeito produtor de discurso num determinado contexto. Na entrevista coletiva realizada em dezembro de 2014, conversamos sobre os registros e os enunciados das professoras permitem afirmar que, no caso das “apresentações de prática”, o contexto do EPELLE constituiu os sentidos atribuídos pelas professoras às experiências vividas em seus cotidianos profissionais, afetando a produção, a seleção e a organização dos registros de que dispunham para elaborar seus PPT:

Bruna: *Como eu falo que vocês alimentam as “apresentações de prática” com os registros de vocês, surgiram algumas questões: se vocês já tinham os registros antes? Se vocês passaram a registrar porque tinham que levar pro EPELLE ou se tem as duas coisas? Se vocês só registram com foto?*

Jaqueline: *Eu tenho duas formas de registro; tenho um registro que é de fotos, esse registro de fotos, eu propriamente, sinceramente, faço mais pros pais. É claro que acaba ocorrendo de levar pro EPELLE porque às vezes têm a ver com o tema que a gente está falando ou alguma coisa interessante que eu acho e acabo levando. (...) Geralmente pro EPELLE eu levo fotos, porque é mais possível a visualização.*

Natasha: *Eu tenho essa necessidade pessoal de registrar, de escrever, eu escrevo tudo, independente do trabalho, é algo meu, até pra eu me organizar. (...) registros de prática eu faço por semana. A creche pede um registro como se fosse um relatório mensal, isso eu faço também e faço a partir desses registros da semana. Uma coisa que eu sinto que mudou foi dar esse tom mais do olhar da criança, mais das ações das crianças do que das práticas em si.*

Bruna: *Você fala que mudou a partir das discussões da formação?*

Natasha: *Do EPELLE e da Pós, porque antes o meu registro era muito mais sobre as minhas práticas e o que aconteceu a partir delas.*

(...)

Ana Paula: *No meu caso, eu sempre gostei de registrar com foto independente do EPELLE porque eu acho que tem momento que é único, eu não sei se eu vou estar com eles no ano que vem, isso é tão importante, é tão bonito,*

Bruna: *É um registro afetivo também...*

Ana Paula: *É, era mais assim. Aí depois quando a gente começou a conversar sobre isso, eu fui vendo com um outro olhar esses registros, que isso podia se tornar realmente uma coisa que falaria por si só. Não foi um simples momento de carinho ou de brincadeira entre eles, mas que aquele encontro nosso poderia ser exposto para outras pessoas.*

(...)

Clara: *Por exemplo, aquela minha turma que eu apresentei [em 2012] a partir das discussões no EPELLE, eu comecei a achar que aquela turma era “A” turma, eles faziam coisas absurdas e aí eu comecei a levar câmera digital, porque de celular não ficava bom (...)*

Jaqueline: *Eu queria falar uma coisa, em relação à leitura e escrita, eu não faço as coisas para o EPELLE, mas eu lembro nitidamente quando eu estou fazendo alguma coisa de alguém falando. A gente fez um sítio do pica-pau amarelo lá na sala e a gente fez várias receitas com as crianças. Aí teve uma hora que eu lembrei que eu estava fazendo a receita “Cadê a câmera?” Saí correndo igual uma doida pra pegar a câmera. Quer dizer, eu tenho uma preocupação quando eu estou fazendo alguma coisa, ligada ao grupo, mas não que eu faça isso para o grupo.*

Bruna: *O fato de existir o grupo faz com que você queira registrar mais coisas do que você faria normalmente?*

Jaqueline: *Isso. Porque às vezes a gente acaba esquecendo naquele fervor do momento.*

(Entrevista coletiva – 08 de dezembro de 2014)

A leitura foi um assunto bastante discutido e vivido no EPELLE. As formadoras enfatizaram, ao longo dos quatro anos de realização da formação, que ler para as crianças, especialmente literatura, é uma necessidade. Além disso, a leitura literária esteve presente em todos os encontros realizados e esse foi o assunto mais retomado pelas professoras em suas “apresentações de prática”. Em todas elas, aparecem fotografias de livros e crianças lendo,

além de murais com produções baseadas em leituras prévias de contos ou poesias. Também nas palavras escritas – seja nos títulos dos slides, nas citações de autores ou na escrita autoral das professoras –, as referências à leitura se destacam.

O trabalho com a literatura foi o aspecto central do PPT elaborado pela professora Jaqueline em 2013. A professora utiliza citações de diferentes autores para destacar a importância da leitura e da literatura. O slide 2, por exemplo, marca o início da apresentação da professora com cinco trechos citados:

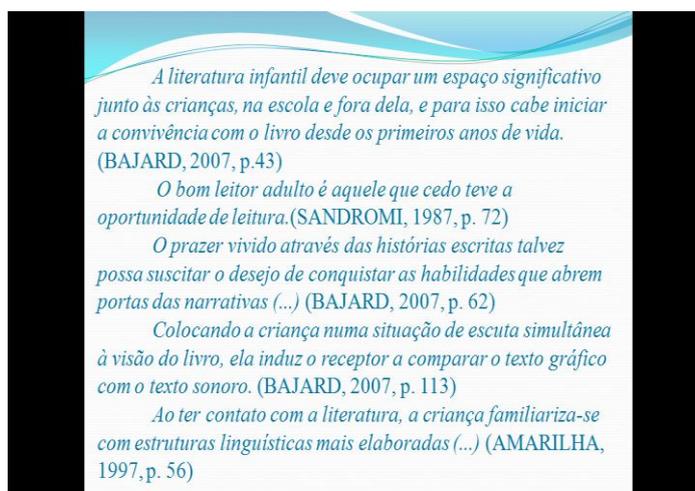


FIGURA 3 – Slide nº 2 – PowerPoint da Professora Jaqueline - 2013

Cabe destacar que o livro de Bajard, citado pela professora, foi leitura indicada no EPELLE, evidenciando a interlocução da professora com textos lidos ou sugeridos nos encontros de formação, movimento também evidenciado na produção discursiva das outras professoras.

Lia, por exemplo, no PPT elaborado em 2013, traz citações de autores que escrevem sobre a leitura e escrita:

“A riqueza da “contação de história” não se limita ao seu aspecto cultural. É fonte de enriquecimento da língua. E a escuta de texto introduz o ouvinte no universo da escrita.” (Élie Bajard) – slide 18

“Vygotsky considera as primeiras manifestações gráficas como precursoras da escrita. Os rabiscos devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita.” (Ademar da Silva) – slide 19

“A oportunidade de escrever quando ainda não se sabe permite que a criança confronte hipóteses sobre a escrita e pense em como ela se organiza, o que representa, para que serve.” (Marília Coutinho) – slide 24

“Um ambiente alfabetizador não é um lugar cheio de coisas escritas, mas um espaço aberto às diferentes linguagens (oral, escrita, corporal, gráfica, visual etc.), onde se possa dialogar com diferentes tipos de textos, muita fala, muita leitura onde os textos produzidos sejam sempre significativos para o grupo.” (Patrícia Corsino) – slide 31

“A literatura infantil deve ocupar um espaço significativo junto às crianças, na escola e fora dela, e para isso deve iniciar a convivência com o livro desde os primeiros meses de vida.” (Élie Bajard) – slide 50

Com exceção do texto de Marília Coutinho, todos os outros foram leituras realizadas ou indicadas no EPELLE. As citações são o tipo de escrita que mais aparece no PPT de Lia, depois dos títulos de slides.

A “apresentação de prática” de Rosa Morena ocorreu em 2011, algumas semanas depois da discussão do texto “Novos espaços discursivos na escola”, de Ludmila Thomé de Andrade. Nesse texto, a autora apresenta uma proposta de didática da linguagem baseada nos seguintes espaços discursivos: a voz da criança, a escrita espontânea, a negociação de sentidos, a refacção ou revisão e a publicação (ANDRADE, 2011a). Rosa Morena produziu sua apresentação relacionando sua prática ao proposto pela autora, num movimento de diálogo e compreensão indicado já no título escolhido para o PPT “Entendendo os espaços discursivos na Educação Infantil”.

Na sequência dos slides, apresenta atividades realizadas a partir da definição de cada espaço discursivo sugerido por Andrade (2011a), com fotografias que ilustram a atividade descrita. Por exemplo, descreve o espaço discursivo “a voz da criança” como “discussão da história contada pela professora na roda de conversas. Trabalhar vivências e conhecimentos que as crianças trazem comparando com a história” no slide 07 e apresenta fotografias do momento de leitura de história e roda de conversa nos slides 08 e 09.

Percebe-se, assim, a interlocução entre as discussões do EPELLE e a “apresentação de prática” de Rosa Morena, configurando-se “como o movimento do discurso de sujeitos, refletindo a palavra alheia, retomando o discurso do *outro*” (ANDRADE, DONDA e LANZILLOTTA, 2014, p. 01). A professora retoma discursos que circulavam no EPELLE, refletindo e refratando sentidos, como a ressignificação que faz do espaço discursivo “escrita espontânea”. No texto de Andrade que serviu de referência para a professora, a escrita espontânea é definida como um momento individual em que o aluno escreve do jeito que

sabe. Rosa Morena ressignifica esse espaço discursivo, concebendo o desenho como a escrita espontânea na educação infantil⁴⁰.

A professora Ana Paula também retoma o texto sobre os espaços discursivos em seu PPT, elaborado em 2013. No slide 17, há uma fotografia da professora sentada em roda, no chão, com as crianças, escrevendo em uma folha grande de papel pardo. Acima da fotografia, a professora escreveu: “CONSTRUINDO COMBINADOS Aspectos discursivos em sala de aula... A voz da criança (Deixar ela falar...), Escrita Espontânea e a Negociação dos sentidos”. No slide seguinte, encontramos o título “Refacção e publicação da obra...”, seguido de uma fotografia semelhante a do slide 17, mas com a professora colando tiras de papel com os combinados digitados.

Para Ana Paula, o momento de discussão dos combinados com as crianças envolveu a voz dos alunos, a escrita espontânea e a negociação de sentidos, e a produção do cartaz com tiras digitadas para colocar no mural foi a publicação. A professora mostrou, portanto, um movimento de compreensão da teoria no diálogo com uma atividade realizada em sala de aula, fazendo com que o conhecimento teórico ganhasse vida na sua experiência particular, produzindo outros sentidos para os espaços discursivos.

Leio também na apresentação de Clara retomadas de discussões vividas no EPELLE. Sua “apresentação de prática” aconteceu no 1º semestre de 2012, momento em que os principais temas da formação trataram de conhecimentos linguísticos importantes para o trabalho de alfabetização, como fonema, letra, sílaba. No 4º slide de seu PPT, Clara apresenta o que denominou “Atividades de escrita”: “Diferenciar letras e desenhos; Diferenciar letras e números; Reconhecer a função da escrita; Conhecer as letras do alfabeto, saber o nome e som de cada uma; Diferenciar vogais e consoantes; Perceber a orientação da escrita: da esquerda para a direita; Reconhecer a quantidade de letras usadas para escrever cada palavra; Reconhecer a letra inicial das palavras; Reconhecer e utilizar os diferentes tipos de letras; Reconhecer a diferença entre letra maiúscula e minúscula; Utilizar escrita espontânea individual; Utilizar os gêneros textuais: lista, música, conto e poesia”.

Analisando as atividades listadas, é possível perceber que a ênfase do trabalho da professora estava voltada para um trabalho sistemático com a língua, especialmente no nível da letra. Embora essa não fosse a concepção defendida no EPELLE, o enfoque dado a conhecimentos linguísticos naquele momento da formação pode ter levado a professora a destacar tais aspectos do trabalho realizado com as crianças.

⁴⁰ Discutirei concepções relacionadas à educação infantil no capítulo 4.

Os movimentos de retomada das discussões do EPELLE são, assim, marcas do trabalho das professoras com a linguagem, constituindo-se pela negociação com outros sujeitos e discursos, mostrando sua vinculação a uma prática social e permitindo observar a dialogia com o já falado/escrito (CORRÊA, 2004). Tal dialogia pode ser percebida, de outra maneira, no arquivo produzido pela professora Natasha, que organizou sua “apresentação de prática”, realizada em 2013, a partir de um texto que já havia escrito, o que pode ter facilitado a utilização da escrita no PPT, inserindo trechos daquele texto. No slide 3, ela apresenta os objetivos do trabalho:

*Discutir a partir de cenas de **prática**, a linguagem escrita e os modos de vivenciá-la nos espaços de educação infantil, apostando-se no trabalho com os gêneros e seus suportes como uma possibilidade de experimentar de forma real, seja em contextos simulados ou não, seus muitos usos e funções de forma significativa;*
*Investigar a partir de **registros e fotografias de cenas de brincadeiras**, a relação dialógica entre brincadeiras e experiências com os gêneros, revelando assim a ação da criança que desde cedo busca compreender e participar, fazendo uso desta prática cultural dotando-a de autoria e significação. (PPT – Natasha – grifos da autora).*

Cruz (2014), ao analisar monografias escritas por professoras, destaca que elas ressignificam o modelo da escrita acadêmica quando apresentam objetivos e metodologia: no lugar de apresentar a metodologia de pesquisa (articulando referencial teórico e procedimentos metodológicos), escrevem sobre o “trabalho realizado em sala de aula, a forma como elaboravam esse trabalho e como colocaram em prática” (p. 82). Ao contrário disso, os objetivos definidos por Natasha estão relacionados a uma atitude reflexiva e investigativa em relação a sua própria prática, diferentemente, por exemplo, das professoras Rosa Morena e Clara, que apresentam objetivos traçados para o trabalho pedagógico, conforme apresentado acima. Assim, é possível dizer que a escrita de Natasha aproxima-se mais da escrita acadêmica do que a escrita das outras professoras.

Além dos objetivos, Natasha apresenta, no slide 4, questões que nortearam seu movimento de pesquisa em relação à própria prática e, nos três slides seguintes, cita autores que tratam do trabalho com a escrita. No slide 8, a professora escreve:

Torna-se importante trazer para o cotidiano da Educação Infantil esta escrita social com toda a riqueza e diversidade em que ela se encontra fora da escola, em contextos reais ou em situações simuladas (BATISTA, 2011) com o objetivo de que as crianças questionem e reflitam sobre a língua e seus usos, construindo ideias

sobre o ler e o escrever, a partir das muitas vivências e experiências, dentre elas a brincadeira, com os diversos gêneros e suportes. (PPT – Natasha – 2013)

Nesse trecho, há referência ao texto de Batista, que foi lido e discutido no EPELLE, evidenciando também no discurso de Natasha diálogos com autores e enunciados que circularam no EPELLE.

A presença considerável de autores lidos ou citados no EPELLE, além de marcar movimentos de apropriação das palavras alheias, mostra o que Cruz (2014) denominou de *reverberação*⁴¹. Analisando escritas docentes produzidas num contexto de formação continuada, a autora faz uma analogia com o conceito advindo do campo da acústica e afirma que “não é válido aceitar a ideia de que o professor devolve qualquer coisa, uma miscelânea de conceitos, atividades e jargões educacionais” (p. 90). Diferenciando reverberação de eco (o som é propagado, dissipado, mas não tem retorno), Cruz considera as “vozes das professoras formadoras como as ondas sonoras propagadas (o som inicial) e as alunas professoras como as superfícies refletoras e suas escritas, as reverberações dessas ondas sonoras” (p. 9). Assim, através dos enunciados docentes, é “possível perceber como as vozes das professoras formadoras são reverberadas e como as alunas-professoras se apropriam dessas vozes assim como essa fala é transformada em um discurso autoral” (p. 34), entendendo a escrita docente como “resposta a uma demanda em que são produzidos deslocamentos dos sujeitos” (p. 44). Tal demanda seria fruto do processo formativo, que, no meu entendimento, instaura uma *ordem do discurso* que define que “não se tem o direito de dizer tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2010, p. 9). Segundo Bakhtin (2009, p. 129),

A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação.

⁴¹ A partir de seus conhecimentos sobre música, a autora define reverberação como um “processo que ocorre quando duas ondas sonoras são propagadas sob uma superfície refletora, guardando entre si uma pequena diferença de tempo no trajeto. Essas ondas sonoras ao estabelecerem impacto com a superfície refletora retornam, também em tempos de mínima diferença, preenchendo o ambiente com várias reproduções de som emitido originalmente. Dentre as características da reverberação, destaco como também de importância para esse contexto o fato de que um som refletido se espalha por todo o ambiente. O sujeito que estiver nesse ambiente será atingido primeiramente pelo som que vem direto da fonte sonora, ao mesmo tempo, o som continua se espalhando pelo ambiente, refletindo-se nas demais superfícies existentes no local indo também ao encontro desse sujeito, chegando com intensidades diferentes, umas chegam mais rápido enquanto outras percorrem um caminho maior para chegar até ele” (CRUZ, 2014, pp. 32-33).

Quanto aos registros utilizados para a elaboração do PPT, todas as professoras recorreram às fotografias e apenas Clara e Natasha apresentaram registros escritos elaborados no cotidiano profissional: Clara apresentou quadro de planejamento anual e Natasha, trechos de seu caderno de registro.

A presença expressiva da fotografia faz refletir sobre o uso da imagem e dos aparatos tecnológicos no cotidiano. Se por um lado a linguagem fotográfica pode abrir possibilidades de registro e interpretação do vivido, por outro, podemos cair na “banalização da experiência visual no mundo contemporâneo” (LOPES, GUSMÃO e PORTO, 2013, p.111). A facilidade de se portar um aparelho de telefone celular com câmera, por exemplo, faz com que a fotografia seja uma alternativa rápida para registrar o vivido no cotidiano escolar. Entretanto, é preciso estar atento para evitar a passividade e a dispersão em meio a tantas imagens. É importante problematizar questões como: Quem registra, por que e para que registra? O que se faz com e a partir dos registros?

No caso específico do gênero “apresentação de prática”, para as professoras, as fotografias podem representar e, de certo modo, comprovar a prática pedagógica e a produção das crianças, como falou Ana Paula:

*(...) depois quando a gente começou a conversar sobre isso, eu fui vendo com um outro olhar esses registros, que isso podia se tornar realmente uma coisa que **falaria por si só**. Não foi um simples momento de carinho ou de brincadeira entre eles, mas que aquele encontro nosso poderia ser exposto para outras pessoas. Porque a fala, eu não sei, eu acho que é legal, interessante, mas acho que quando você coloca uma imagem, ela dá um tom diferente, ela dá uma vida diferente. **Porque você fala, tudo bem, é uma história, as pessoas estão imaginando, mas quando você vê a imagem, por mais que cada um tenha uma interpretação, aquela imagem ela mostra, e você falando, ela mostra o que você quer dizer “Realmente, aconteceu aquilo, olha a cara das crianças...”** porque eu posso levar um trabalho maravilhoso e não ter sido as crianças que fizeram. (Professora Ana Paula – Entrevista Coletiva – 08 de dezembro de 2014 – grifos meus)*

Assim, para Ana Paula, as fotografias tinham o papel de mostrar que o que as professoras falavam “realmente aconteceu”, fazendo uma distinção entre a linguagem verbal e a linguagem fotográfica que coloca a primeira mais aberta a múltiplas interpretações do que a segunda. O enunciado da professora traz marcas de um entendimento de que a linguagem, especialmente a fotográfica, é a representação da realidade, enquanto a linguagem verbal permite “contar uma história”, fazer com que “as pessoas imaginem”, produzindo um sentido de que, pela fala, é possível falsear o real, aproximando-se do viés negativo de entendimento

recorrente no campo educacional de que o discurso (entendido como produção de fala ou escrita) pode ser um e a prática, outra.

Reitero a necessidade de que os professores tenham espaços em que sejam incentivados a produzir discursos a partir do que sabem, vivem e registram sobre suas práticas. A busca não é por um discurso que ateste a veracidade dos fatos – no caso, as práticas –, mas que abra possibilidades de reflexão e produza sentidos para o vivido. Assim, aliar produção visual, oral e escrita pode proporcionar aos professores experiências semelhantes às de Lopes, Gusmão e Porto (2013, p. 112):

Nossas experiências mostravam que a linguagem fotográfica nos abria muitas possibilidades de registro, interpretação e análise da realidade. Em nossos percursos, aprofundamos maneiras de provocar uma interação da produção visual, oral e escrita, ou seja, um diálogo entre a imagem e a palavra, buscando exercitar o abandono da procura de um sentido fixo para o que víamos. Esse exercício auxiliava na flexibilização do olhar e, conseqüentemente, da subjetividade. O *querer dizer* da fotografia nos fez brincar com seus sentidos.

A produção das fotografias e a escolha de colocá-las no PPT foram guiadas por uma intenção de sentido por parte de cada professora e o momento das apresentações como espaço de produção de fala possibilitou um diálogo entre imagem e palavra que auxiliou na flexibilização do olhar e na produção de outros sentidos para o que as fotografias mostravam.

Passo, então, a analisar os momentos⁴² de “apresentação de prática” no EPELLE, procurando identificar o projetado na elaboração dos PPT e o que foi enunciado naqueles momentos. Como alertou o professor Manoel Corrêa, ao comentar meu trabalho no III Seminário Escrita Docente e Discente, “o PowerPoint é o escrito para ser falado. Tem uma parte verbal escrita para ser falada e a fala propriamente dita. Tem o falado já lá no texto escrito e aquilo que é dito quando a pessoa vai apresentar o PowerPoint. E uma parte não verbal: imagem, som, vídeo”. Trata-se, portanto, de um gênero multimodal que se constitui de *aspectos verbo-visuais* (KOMESU e GAMBARATO, 2013), em que diferentes semioses se complementam, considerando “que cada sistema de signos tem características próprias, que lhes atribui potencial diferenciado de produção de sentido” (idem, p. 24).

A professora Lia organizou seu PPT, assumindo como fio condutor a ideia de letramento. A leitura, como já explicitiei, ganhou relevância na apresentação pela presença de fotografias das crianças com livros nas mãos e momentos em que a professora leu ou contou

⁴²Não tive a possibilidade de fazer essa análise das “apresentações de prática” de todas as professoras, tendo em vista que eu não estive em todos esses momentos e não há gravação em áudio ou vídeo de alguns deles.

história para a turma e pelas citações escolhidas para compor o PPT. No momento da apresentação, as fotografias serviram de base para que Lia fizesse comentários, sem descrever as atividades realizadas, conforme trecho abaixo da transcrição de sua apresentação:

Slide com foto de um aluno com um livro nas mãos “Que bicho será que botou o ovo?” de Angelo Machado, distribuído pelo PNBE, programa do FNDE. Está sorrindo pra foto: “Meus alunos são, assim, fanáticos por livros!”

Mudou o slide (fotografia de sete crianças sentadas no chão. Uma delas está segurando um livro aberto e uma criança ao seu lado está apontando para a ilustração): “Esse aqui é um momento prazeroso pra eles. Estão lendo um para os outros.”

Próximo slide (uma criança com um livro de papelão nas mãos e sorrindo pra foto): Como sempre, estão com livros em mãos. Eles acabam de fazer as atividades e correm para os livros...

Slide seguinte (uma criança com o livro “A arca de Noé”, de Ruth Rocha, ilustrações de Mariana Massarani, nas mãos e sorrindo pra foto): Nossa escola está trabalhando Vinícius de Moraes e eu levei esse livro pra tentar contar a história. Mas eu acho que eu não fui feliz no dia que eu escolhi porque eles estavam muito agitados e nesse dia eu não consegui muita coisa, mas mesmo assim eu tentei contar

(...)

Slide seguinte (3 crianças sentadas ao redor de uma mesa, cada uma com um livro nas mãos): É... Esse dia eu levei eles pra sala de leitura, foram conhecer o espaço, manusear os livros. (Transcrição da apresentação de prática – Professora Lia – Maio de 2013)

As fotografias das crianças com livros e os comentários de Lia mostram uma preocupação com o manuseio de livros por parte das crianças. Entretanto, Lia não fala sobre os objetivos que tinha, como as atividades foram desenvolvidas, por que e para que os livros faziam parte do cotidiano das crianças. No slide 18, há uma citação que foi lida pela professora que, em seguida, fez um comentário:

Mudou o slide (no alto do slide, citação de Bajard sobre contação de história. Embaixo, foto da professora com um livro aberto nas mãos, com as páginas viradas para as crianças, sentada em uma cadeira diante das crianças, que estão sentadas no chão com as mochilas nas costas). Leu a citação: “A riqueza da “contação de história” não se limita ao seu aspecto cultural. É fonte de enriquecimento da língua. E a escuta de texto introduz o ouvinte no universo da escrita.” Eu acho que o Elie Bajard ele contempla muito a gente nesse sentido de literatura, de escrita, do ouvir.

Mudou o slide (Transcrição da apresentação de prática – Professora Lia – Maio de 2013)

No seu movimento de compreensão acerca do que seja ler e contar história para crianças, Lia mostra o investimento em dar oportunidade para que as crianças tenham contato com livros e traz a voz de um dos autores lidos no EPELLE para endossar a importância da leitura. Em seu comentário, a professora traz uma apreciação positiva em relação ao enunciado de Bajard, mas poucas são as palavras que compõem a réplica de Lia a esse enunciado. Essa forma de citar o discurso de outrem se mantém ao longo da “apresentação de prática” de Lia, caracterizando o que Bakhtin (2009, p. 156) chama *estilo linear* de citação, esclarecendo que a tendência principal desse estilo é “criar contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado, correspondendo a uma fraqueza do fator individual interno”.

No caso da professora Natasha, há apenas três citações de autores sob a forma de discurso direto, e apenas uma delas foi lida pela professora durante sua “apresentação de prática”. As referências aparecem entrelaçadas com as palavras de Natasha, como nos trechos abaixo:

Então eu trouxe alguns referenciais nesse artigo, nessa apresentação, e, assim, pensando em linguagem, pensando no que se caracteriza por essa linguagem. Então eu vou trazer a brincadeira e vou trazer algumas práticas, então a brincadeira também como uma linguagem, como uma forma dessa criança se dizer, acreditando assim que a gente não somente faz uso da linguagem, a gente não está no mundo somente praticando a leitura e a escrita, mas essa leitura e essa escrita nos constituem enquanto sujeitos, né. [Prossiguiu com a leitura do slide 2] “O ser humano carrega além das marcas do biológico, características históricas, sociais e culturais. Estas características, que extrapolam o natural, se fazem presentes no ser humano por este se constituir na e pela linguagem. É através dela, na interação com os muitos outros, nos diversos contextos, que o ser humano vai tendo contato com a cultura, produzindo-a e sendo produzido por ela, criando e recriando o mundo à sua volta, expressando-se, comunicando-se, pensando e agindo com a fala, os gestos, através da brincadeira, pela escrita, etc. (BAKHTIN, 2003; VYGOTSKY, 1995)”. (Transcrição da apresentação de prática – Professora Natasha – julho de 2013)

Apesar do arquivo ter muitos slides com textos escritos, o movimento de Natasha não foi ler tudo o que estava escrito, mas ir contando para o grupo como e por que cada atividade tinha sido realizada. As fotografias ganharam o lugar de ilustrações da narrativa de Natasha:

Então eu trouxe essa reflexão a partir do Batista⁴³ [referindo-se ao que estava escrito no slide 8, sem lê-lo] de trazer essa escrita que está no mundo pra dentro da creche,

^{43cc}Torna-se importante trazer para o cotidiano da Educação Infantil esta escrita social com toda a riqueza e diversidade em que ela se encontra fora da escola, em contextos reais ou em *situações simuladas* (BATISTA, 2011) com o objetivo de que as crianças questionem e reflitam sobre a língua e seus usos, construindo ideias

pra dentro da prática, né, tanto em contextos reais quanto em situações simuladas. Reais é os que estão ali, simulada é criar uma situação, fingir, simular uma determinada situação com objetivo de que as crianças questionem, reflitam sobre a língua e os usos da língua no cotidiano. Então, eu trouxe algumas situações de prática pra gente pensar esses gêneros na educação infantil. Eu trouxe cenas desse ano e do ano passado. Esse momento foi ano passado, foi perto da festa junina, então a gente precisava confeccionar o convite pra festa junina pra convidar os que iam entrar na nossa festa. Então, eu trouxe alguns convites pra gente poder ver em quais momentos a gente faz uso dele, se alguém já tinha recebido algum convite daqueles, de aniversário, de casamento, para a partir daí a gente poder prosseguir com a nossa proposta de produzir um texto para o nosso convite, pra poder chamar os nossos amigos para a festa. Então esse texto foi produzido coletivamente, eu na função não somente de escriba, mas de mediadora, mediando o que eles iam falando, fazendo propostas, e a gente escolheu o design e fez esse convite circular pela agenda. Então ele teve um uso social. [Mudou o slide] aí foi o momento que estava escrevendo “O que a gente pode escrever? Como a gente vai convidar? O que a gente vai falar que tem na nossa festa pra convencer o outro de vir?” e o momento de escolher o design, a gente escolheu bandeirinha, e eu falei que ia digitar o texto. (Transcrição da apresentação de prática – Professora Natasha – julho de 2013)

O movimento de compreensão do que foi discutido no EPELLE e de atribuição de sentido à própria prática a partir de tais discussões apareceu mais sob a forma de palavras próprias que se constituíram como réplicas no discurso de Natasha. Quanto às fotografias, Natasha recorreu a elas como ilustrações de sua narrativa, que compreendeu momentos descritivos de sua prática e momentos em que apresentou argumentos para justificar as atividades desenvolvidas.

Pelo exposto, os gêneros discursivos analisados permitiram encontrar pistas da constituição dos saberes das professoras sobre o trabalho com a linguagem. Especialmente as “apresentações de prática”, configuraram-se como gêneros em que o professor pode narrar seu fazer cotidiano, produzindo sentidos sobre ele. Concebo, como Andrade (2011c, pp.90-91), “como teorias as descrições das práticas docentes, que os professores possam querer colocar em relevo, como seu objeto de discurso, que se referem às suas ações pedagógicas em sala de aula”. Assumo o lugar de interlocutora das professoras com o desafio de olhar “o que é feito, dar nomes às partes do que é descrito/narrado pelo discurso docente, e perceber traços de concepções teóricas ali impressas” (ANDRADE, 2011c, p. 91).

sobre o ler e o escrever, a partir das muitas vivências e experiências, dentre elas a brincadeira, com os diversos gêneros e suportes.” (Slide 8 – PPT da professora Natasha).

Encontrei, nos gêneros discursivos analisados, aspectos relacionados aos saberes das professoras em relação ao trabalho com a linguagem na educação infantil, que é a discussão que apresento no próximo capítulo.

4 A LINGUAGEM E A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DISCURSOS DOCENTES: O QUE CONTAM AS PROFESSORAS?

Planos, programas, consciência, vigilância. O que vale é que misturada a tudo isso está a vida que não para.
(Clarice Lispector, *Correspondências*)

A abertura de espaço para que as professoras falem/escrevam na formação continuada possibilitou que aspectos de suas práticas e as concepções que as sustentam fossem conhecidos. Meu foco está voltado para as professoras de educação infantil e seus saberes sobre linguagem por pensar que o trabalho com a linguagem na primeira infância é de fundamental importância para a formação de falantes, leitores e escritores – sujeitos de linguagem – que se relacionem com a linguagem de forma autoral, em processos de circulação e produção de sentidos (GERALDI, 2004).

Penso que os discursos das professoras são marcados pelas formas como elas se constituem na profissão docente, especificamente enquanto professoras de educação infantil. Nesse sentido, antes de analisar as produções discursivas das professoras, buscando pistas de suas concepções e práticas, apresento discussões acerca das identidades docentes e da trajetória histórica da educação infantil no Brasil, destacando a necessidade de se pensar na especificidade educacional/pedagógica dessa etapa da Educação Básica e, em seu bojo, o trabalho com a linguagem. Recorro à história e aos documentos oficiais para traçar um panorama de fundo em que os discursos docentes são produzidos, entendendo, como Clarice Lispector na epígrafe desse capítulo, *que misturada a tudo isso está a vida que não para*, o *existir-evento* de cada professora que faz a educação infantil acontecer cotidianamente.

4.1 Interdiscursividade, alteridade e identidades docentes: o que significa ser professora de educação infantil?

Para analisar discursos de professoras sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil, parto de alguns pressupostos que já foram delineados nos capítulos anteriores. Gostaria, aqui, de retomar a ideia de que, por se tratar de discurso, busco sentidos atribuídos num determinado contexto, que não se limita à situação social mais imediata – no caso, o

EPELLE –, mas se insere num universo de produções discursivas que constituem subjetividades, necessariamente marcadas por relações de alteridade. Segundo Bakhtin (2011), para entender um discurso, é necessário conhecer o contexto extraverbal da enunciação, que contempla três aspectos: o horizonte espacial e semântico compartilhado, o conhecimento e a compreensão comum da situação e a valoração compartilhada. Nesse sentido, conhecer os discursos que constituem o campo da educação infantil é um elemento relevante para compreender os enunciados produzidos pelas formadoras e pelas professoras no EPELLE.

Os lugares que ocupamos nas relações sociais marcam nossas ações e modos de ser e de dizer, delimitam o que podemos e não podemos ser e dizer a partir desses lugares, modulando discursos. A maneira como nos comportamos, sentimos, agimos, enfim, vivemos, é produzida pelos processos por meio dos quais os humanos se relacionam para produzir o mundo em que vivem. Cada época cria formas específicas de ser. São nossas práticas sociais cotidianas que produzem diferentes formas de existência e, portanto, de trabalho, de trabalhador, de professor.

Segundo Neto (2005, p.253), “podemos dizer que as profissões se mantêm e se modificam, desaparecem ou passam a existir mediante as necessidades reais ou imaginárias que as sociedades historicamente datadas têm ou criam”. Sendo assim, pensar as formas de ser professor hoje e o lugar social que tal profissional ocupa requer refletir sobre alguns aspectos relacionados à profissionalização e identidades docentes.

A profissionalização é aqui entendida

como processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas, ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação (WEBER, 2003, p. 1127).

No caso do magistério, poderíamos dizer que a atividade que define tal profissão seria o ensino, e que os conhecimentos específicos a ela relacionados seriam os conhecimentos pedagógicos associados aos conhecimentos disciplinares. Entretanto, múltiplos fatores nos mostram que a questão não é tão simples. Mesmo considerando esse aspecto aparentemente geral, quando pensado em seus efetivos processos de significação, dele emergem diferenças.

Sua marca é a heterogeneidade. Há multiplicidade na formação, no ambiente e nas condições de trabalho, no nível de ensino em que os professores atuam. Tais fatores, aliados a outras questões sociais, também estão intimamente relacionados à identidade docente.

Segundo Weber (2003), por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores no exercício de suas funções em contextos de trabalho, ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores no exercício de suas funções em instituições educacionais. É preciso, portanto, estar atento para as representações que os discursos veiculados no espaço acadêmico, na gestão pública, pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica estão ajudando a configurar. A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial.

Pensar a identidade de professoras de educação infantil a partir das questões apontadas até aqui requer um passeio pela história do trabalho com crianças pequenas em ambientes coletivos a fim de se mapear discursos que dialogam na constituição identitária dessas profissionais e do trabalho na educação infantil.

Segundo Shiroma, Morais e Evangelista (2000), ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/innovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, tendo a escola como um dos seus *loci* privilegiados. Além disso, as autoras abordam um aspecto importante no caso brasileiro que é a vinculação das políticas públicas educacionais, que certamente afetam as políticas para formação de professores, com as decisões tomadas em reuniões de organismos multilaterais, tais como Banco Mundial, UNESCO e outros. Segundo Marques & Pereira (2002, p.179), esses organismos fazem “um esforço para conciliar as ações do poder público com as virtudes do mercado”.

Estrategicamente, a centralidade da educação é reafirmada nos documentos e na definição de políticas governamentais, e percebem-se duas perspectivas simultâneas e articuladas: a primeira, a ideia da educação continuada que rompe as fronteiras dos tempos e locais destinados a aprender, reafirmada pela própria LDB, que estabelece que sejam reconhecidas e certificadas as aprendizagens realizadas em outros espaços que não o escolar, e a segunda, reafirmando a importância do sistema de ensino, tratando de adaptá-lo com o

objetivo de reduzir os insucessos escolares, diminuindo o desperdício de recursos humanos e materiais. Daí as inúmeras políticas a ele ligadas: a do livro didático, da avaliação, das reformas curriculares, da formação de professores.

Sobre esse aspecto, Linhares (2004) salienta que pareceres, resoluções, leis e até decretos presidenciais *caem sem parar* dos órgãos oficiais sobre a escola, seus professores e estudantes, refletindo-se, de formas múltiplas e assimétricas, nos diferentes setores da sociedade. Não é de menor importância, segundo a autora, a vinculação que todo esse conjunto de medidas mantém com verbas e orçamentos, funcionando como *corredores* difíceis de evitar, uma vez que levam à obtenção de recursos.

No caso da educação infantil, a partir do final da década de 1980, muitos têm sido os documentos oficiais que buscam regulamentar, propor diretrizes curriculares, definir critérios de atendimento e de formação dos profissionais para essa etapa de ensino. Entretanto, como afirmam Corsino e Nunes (2010), as políticas implementadas, embora de cunho majoritariamente universalista, mantêm tensões entre o caráter universal e residual⁴⁴, especialmente se compararmos pré-escolas e creches. Essas tensões guardam traços da história da educação infantil no país.

Nos primeiros anos do século XX, foram criados os primeiros “asilos”, as primeiras creches para os filhos das classes menos favorecidas, que funcionavam como “depósitos” de crianças para que as mães pudessem trabalhar. A origem das creches, relacionada com o trabalho feminino e preocupações sanitárias e filantrópicas, foi influenciada pela medicina e a assistência social, sendo o trabalho ali realizado voltado para questões de higiene, alimentação e cuidados físicos, sem investimentos nos aspectos pedagógicos.

Já os “jardins de infância”, primeiros espaços escolares destinados às crianças pequenas de famílias mais abastadas, foram marcados pelas ideias de recreação e autonomia da criança. Concebiam a criança como uma sementinha e as professoras como “jardineiras”, responsáveis por cuidar e regar a “plantinha” para que seu potencial de desenvolvimento não fosse prejudicado.

Com a entrada das camadas populares na escola e o fracasso escolar dessas crianças, a pré-escola assumiu caráter compensatório e preparatório (SOARES, 2002), a fim de desenvolver hábitos e habilidades necessários para adaptação à rotina escolar e compensar

⁴⁴“A primeira orientação, conforme conceitua Esping-Andersen (1993), se caracteriza pela integralidade e universalidade das políticas sociais, voltadas para a garantia do direito de todos os cidadãos. Já na segunda orientação, o Estado atende a uma parcela da população, os grupos marcados pelo signo da exclusão ou da pobreza, e o mercado supre os serviços para os que podem por eles pagar” (CORSINO e NUNES, 2010, p. 1).

déficits culturais. Nesse contexto, exigia-se dos profissionais a formação no então curso de magistério de 2º grau, que capacitava para desenvolver atividades de treino psicomotor com as crianças em idade pré-escolar (4 a 6 anos). Para trabalhar com as crianças menores (0 a 3 anos), assumindo os cuidados com o corpo da criança (sono, higiene, alimentação), admitiam-se pessoas sem qualquer qualificação profissional: bastava gostar de crianças. Como salienta Lobo (2011, p. 141),

[...] a política assistencialista presente historicamente na dinâmica do atendimento à infância brasileira fez com que a formação e a especialização do profissional na área se tornassem desnecessárias, pois, para tanto, segundo a lógica dessa concepção, bastariam a boa vontade, gostar do que se faz e ter muito amor pelas crianças.

Na LDB de 1961, a educação da criança de até 7 anos aparece num pequeno capítulo⁴⁵ no interior da educação de grau primário, com projeto nitidamente preparatório. A Lei 5692/71 menciona rapidamente a educação pré-escolar⁴⁶, revelando lugar marginal ocupado pela educação da criança menor de 7 anos e do seu profissional. Já a Constituição Federal de 1988 representou para a educação infantil uma abertura na política educacional do país, ao considerá-la como direito da criança e da família e dever do Estado. A educação infantil, que antes tinha cunho assistencial, no segmento creche, passou a figurar como um direito da criança. Tal conquista foi reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Entretanto, permaneceram algumas lacunas, como: não trata da especificidade da formação dos profissionais de educação infantil, dificuldade de obtenção de verbas para essa etapa da educação e ausência de discussão no que tange à integração entre creches e pré-escolas.

O ECA reforça a cidadania da criança, apresentando mudanças na maneira de pensar a infância no país (da situação irregular para a proteção integral e o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeito de direitos, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento).

⁴⁵ “Título VI/ CAPÍTULO I / Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.” (LDB 1961, Lei 4.024, 20 de novembro de 1961)

⁴⁶ “Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos. / § 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade. / § 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.” (Lei 5692/71).

Destaca a experiência escolar da criança como importante fator para o seu desenvolvimento, porém não cita o trabalho do professor.

Quando o Estatuto deixa de discutir o magistério, do ponto de vista tanto da atividade de ensino quanto da profissão de professor, ele ignora a especificidade da escola enquanto instituição responsável pela transmissão do conhecimento produzido e sistematizado em toda história da humanidade às crianças, aos adolescentes e aos jovens. A escola, quando desvinculada do magistério, é reduzida a uma agência socializadora, a uma instituição de controle social (ALMEIDA⁴⁷, 1996, p.34, apud LOBO, 2011).

Ainda é comum, nos dias de hoje, a contratação de pessoas com qualificações diferentes para atuar em instituições de educação infantil, tanto na esfera pública quanto na particular. Para assumir a parte “pedagógica”, contratam-se professoras com formação mínima nos cursos de magistério em nível médio e/ou graduação em Pedagogia, e para os cuidados com as crianças (dar banho, refeições etc.), são admitidas pessoas que tenham apenas o ensino fundamental completo. Disso decorre uma diferença entre as formas de pensar o trabalho e de se pensar profissionalmente por parte das professoras:

As educadoras de creche parecem se encontrar numa bifurcação de caminhos entre as dimensões dos cuidados e da educação, priorizando o primeiro. As professoras de pré-escola parecem estar mais situadas no campo da educação, preocupadas com a preparação das crianças para o ensino formal, a escola obrigatória, despercebendo as dimensões dos cuidados. (GOMES, 2004, p.12)

Outro traço identitário importante a ser considerado é a associação entre o feminino, o maternal e o trabalho com crianças. Muitos são os estudos que já abordaram essa questão (ÁVILA, 2002; CAMPOS, 1999; CERISARA, 1996; COTA, 2007; GOMES, 2004; KRAMER, 2005; ONGARI e MOLINA, 2003, dentre outros) e que, em linhas gerais, apontam o caráter doméstico/familiar hibridizado com o profissional – “dupla-presença” mulher/mãe e professora (ONGARI e MOLINA, 2003).

O amor pelas crianças e a paixão pelo trabalho também aparecem como marcas das profissionais de educação infantil. Kramer (2005) mostra os diferentes sentidos relacionados

⁴⁷ ALMEIDA, José Luis. O magistério e o Estatuto da Criança e do Adolescente. In: BICUDO, Maria Aparecida & JUNIOR, Celestino da Silva. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 27-35.

ao discurso da paixão: compromisso político ou profissional, sentido do coletivo e envolvimento pessoal. E indaga:

[...] até que ponto as justificativas relativas a esse sentimento arrebatador (a paixão) surgem quando não há uma aceitação social maior da sua inserção na educação infantil? Se todas tivessem formação, se existissem políticas públicas adequadas e valorização da educação infantil, haveria necessidade de tanta ênfase na paixão, na emoção? [...] seria pertinente supor que essas profissionais falam de paixão para justificar sua permanência na educação infantil? (p.49)

Podemos concluir que creches e pré-escolas surgem em contextos diferentes, já com uma divisão em suas origens: creches para as camadas populares e pré-escola para os mais favorecidos, tendo a primeira um cunho de assistência, para substituir a mãe que trabalha, e a segunda, uma relação com a escolarização. Trata-se da dicotomia entre cuidar e educar, que reverbera até hoje nos espaços de educação infantil e na constituição das identidades dos profissionais que neles atuam.

Refletir sobre tais questões é importante para pensar na especificidade educacional / pedagógica da educação infantil. O que se entende como objetivos dessa etapa da educação básica reverbera na forma como os professores se veem e nos sentidos que atribuem ao trabalho com a primeira infância.

4.2 Especificidades educacionais / pedagógicas da educação infantil

Desde a Constituição Federal de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela LDB de 1996, o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos passou a ser considerado questão de educação. A partir disso, a educação infantil vem se configurando como palco de intensos debates no campo educacional que se voltam, mais especificamente, para definir sua especificidade educacional / pedagógica. Tal discussão traz em seu bojo influências da trajetória histórica da pré-escola no Brasil.

Nos anos 1970 e 1980, a educação pré-escolar começou a receber uma atenção especial do poder público (impulsionada pela criação, pelo MEC, da Coordenação de Educação Pré-Escolar - CODEPRE, em 1975), período que se caracterizou por uma preocupação de caráter político-administrativo com relação à educação pré-escolar, com o objetivo de lhe dar sustento e legitimidade. A rede pública de pré-escola se expandiu, mas

com caráter compensatório, sem atentar para um perfil realmente educativo e para a implementação de uma política de qualidade voltada para a formação do profissional.

O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar de 1981 trouxe nova função para a educação de crianças de 0 a 6 anos: a pré-escola com objetivos em si mesma. A função preparatória é afastada, a ênfase é dada na possibilidade de superação dos problemas infantis acarretados pelo baixo nível de renda de seus pais, de forma a gerar efeitos positivos sobre o processo educacional como um todo; a preocupação com o profissional estava voltada para sua prontidão técnica e capacidade de domínio de turma. Fica de lado a discussão sobre a qualidade dos equipamentos, o número de crianças em sala, a proposta pedagógica e, sobretudo, qual o profissional e que tipo de formação seriam adequados para atuar em creches e pré-escolas.

No final da década de 1980 e nos anos 1990, com a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a LDB/96, o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos foi assumido como direito da criança à educação, devendo integrar os sistemas de ensino. Nesse cenário, muitos documentos já foram elaborados e pesquisas desenvolvidas buscando delimitar contornos especificamente educativos / pedagógicos para tal etapa da Educação Básica.

A LDB de 1996, em um capítulo próprio, reconhece a educação infantil como uma etapa de significativa importância no desenvolvimento humano, incluindo-a na educação básica e delibera sobre a formação mínima para seus profissionais.

Ao afirmar que a educação da criança pequena é a primeira etapa da educação básica, a nova lei não está só lhe dando uma posição cronológica na pirâmide da educação, mas principalmente expressando um conceito novo sobre esse nível educacional. (...) A educação da criança de 0 a 6 anos ganha, então, significativa importância, passando a exercer uma função específica no conjunto da educação: a de iniciar a formação que hoje toda pessoa necessita para exercer a cidadania e estabelecer as bases, os fundamentos para estudos futuros (LOBO, 2011, p.155).

Como afirmam Corsino e Nunes (2010, pp. 1-2), a opção brasileira por integrar o atendimento de crianças de 0 a 6 anos na esfera da educação “é fruto de um processo histórico de articulação entre duas dimensões: uma social, política e administrativa e outra técnico-científica, entendendo educação e cuidado como indissociáveis já que o mesmo ato que cuida educa, o mesmo ato que educa cuida”. As autoras complementam:

O diálogo entre estas duas dimensões – política-administrativa e técnico-científica - produziu a ideia de Educação Infantil, com dois segmentos etários (0-3 e 4- 6), mas sem fragmentação do processo educacional. A intenção foi de evitar rupturas na qualidade da oferta e na trajetória educacional da primeira infância, garantindo a todas as crianças continuidade pedagógica no que se refere aos objetivos, organização, conteúdos, acompanhamento, avaliação etc. Ideia que visa também o rompimento da cisão histórica entre as creches pobres dos menores pobres e as pré-escolas das crianças das classes favorecidas. Concebe-se, assim, a criação de “estabelecimentos de educação infantil” que atendam com qualidade as crianças de 0 a 6 anos, no mesmo espaço, com as necessárias divisões internas de ambientes específicos para as diferentes faixas etárias.” (pp.1-2)

Buscando estabelecer diretrizes e parâmetros de qualidade para o atendimento educacional da primeira infância, o MEC elaborou, ao longo dos anos 1990 e 2000, diversos documentos, tais como: “Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (RCNEI), “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCNEI), “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, além de leis e projetos relacionados à educação em geral que trazem questões importantes para a educação infantil.

Quanto à finalidade da educação infantil, encontramos definições que ora salientam o desenvolvimento infantil, ora a socialização da criança. Trata-se, como afirmam Aquino e Vasconcellos (2011, p.179), de pontos polêmicos, expressos em duas tendências pedagógicas:

a primeira tendência revela-se em práticas que destacam aspectos do desenvolvimento, tendo a ‘socialização’ e a formação de “hábitos, habilidades psicomotoras” como objetivos únicos ou principais; a segunda tendência se desenvolve em práticas com ênfase no treinamento, visando a escolarização posterior, pautando-se em ideias como a de prontidão.

Considero importante salientar que a criança se desenvolve e se socializa em diferentes espaços e que, portanto, desenvolvimento e socialização não definem o papel da educação infantil, exclusivamente. Como etapa da educação básica, integrada aos sistemas de ensino, a educação infantil deve proporcionar o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade em diferentes tempos, espaços e culturas, possibilitando a ampliação do universo cultural de cada criança, a compreensão da realidade e a interação com o mundo. As instituições de educação infantil devem ser, assim, mais um espaço de socialização e desenvolvimento, tendo como tarefa específica o trabalho com o conhecimento.

Kramer (1998), ao discutir o que é básico na escola básica, aponta quatro aspectos: cidadania, conhecimento, cultura e paixão pelo conhecimento e formação, defendendo a ideia de que é crucial que todos – crianças e adultos – possam se apropriar dos conhecimentos científicos e aprender com a história. Vale ressaltar que assumir como elemento básico da escola o trabalho com o conhecimento e com a cultura não significa defender a escolarização da educação infantil, no sentido de supervalorizar os conteúdos escolares, a fragmentação em disciplinas e a *docilização de corpos* (FOUCAULT, 1987), pois, como afirma Kramer (2007b, p. 19),

[...] o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus. Essa visão do pedagógico ajuda a pensar sobre a creche e a escola em suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana.

O documento que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) afirma que o currículo da educação infantil “é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Artigo 3º) e, em seu Artigo 6º, afirma que as propostas pedagógicas devem respeitar princípios éticos (desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum), estéticos (formação para o exercício da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais) e políticos (exercício progressivo dos direitos e deveres da cidadania, da criticidade e da democracia).

Quanto aos Parâmetros Nacionais, vale destacar o esforço em apresentar “uma concepção de criança, de pedagogia da Educação Infantil, a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no campo” (pp.9-10) no volume 1 e a discussão acerca das competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil no Brasil, no volume 2. A partir dessas discussões, o que se pretende com o documento é o estabelecimento de “requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o

desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (p.9, vol. 1).

O documento contempla aspectos relativos à proposta pedagógica, à gestão das instituições, à formação dos profissionais, à infraestrutura e à relação com as famílias. Quanto à proposta pedagógica, apresenta a necessidade de respeitar os mesmos princípios apontados nas DCNEI, garantindo a promoção de “práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (p. 32, vol. 2).

A especificidade educacional da educação infantil define-se nas *relações educativas*, com “ênfase na apropriação de significados pelas crianças, na ampliação progressiva de conhecimentos de modo contextualizado, com estratégias apropriadas às diferentes fases do desenvolvimento infantil” (p.17, vol.1).

Pode-se considerar, a partir das reflexões aqui apresentadas, que o caráter especificamente educacional da educação infantil precisa se configurar na ruptura com cunho assistencialista, compensatório e preparatório que caracteriza a trajetória de atendimento às crianças pequenas, fugindo ainda do risco de escolarizar o trabalho com a faixa etária de 0 a 6 anos, sem deixar de garantir o atendimento às necessidades básicas de cuidado (higiene, alimentação, atenção, etc.) e o acesso a conhecimentos culturalmente e historicamente produzidos e sistematizados. Entendo, como Moss (2009, p. 418), que a educação “engloba aprendizagem, cuidado e formação – ‘educação no seu sentido mais amplo’”.

Nesse contexto, torna-se necessário pensar sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com a linguagem, de forma que, como explicitado nas Diretrizes Curriculares, as práticas nas instituições de educação infantil garantam experiências que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Artigo 9º).

Reconhecendo que leis e documentos são importantes e que, junto com eles, está a vida, busquei, nos discursos de professoras de educação infantil, possibilidades para compreender o trabalho pedagógico com a linguagem, entendendo, com Bakhtin (2011, p. 154), que a palavra “surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido”.

4.3 O que contam os discursos docentes sobre a linguagem na educação infantil?

Ao tratar dos discursos docentes sobre a linguagem na educação infantil, essa pesquisa tangencia questões relacionadas ao currículo, tanto para pensar a formação de professores quanto a própria educação infantil. Pelos limites desse trabalho, não pretendo trazer uma discussão mais ampla sobre currículo, limitando-me a apenas sinalizar uma aproximação possível para momentos futuros. Faço isso partindo de uma concepção de currículo como

as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas (...) organizados por instituições escolares (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 18).

A formação no EPELLE compreendeu um conjunto de esforços pedagógicos que possibilitou experiências que se desdobraram em torno de conhecimentos sobre linguagem, fazendo com que as professoras produzissem sentidos sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil, trazendo também em seus enunciados possibilidades de compreensão acerca de suas intencionalidades pedagógicas e das experiências das crianças com a oralidade, a leitura e a escrita. Enunciados de professoras e formadoras, bem como textos lidos e discutidos no EPELLE, configuram relações dialógicas que se abrem à multiplicidade de sentidos em disputa no cenário da educação infantil, compreendendo concepções de criança e educação infantil, linguagem, leitura e escrita que mostram a ambivalência dos termos. Segundo Kramer (2004, p. 508),

Contra a ideia de que é possível optar entre isto ou aquilo, o discurso crítico é ambivalente, comportando simultaneamente isto e aquilo, e aqui reside seu elemento libertador e positivo. No que se refere à educação, esta maneira de entender a mudança parece-me humana e viável por pressupor que o velho e o novo convivem sem que a teoria ou a concepção hegemônica de um determinado momento sufoque a prática. A mudança se dá pela coexistência de posições teórico-práticas diversas que se encontram, chocam, dialogam, e não por uma evolução linear e autoritária em que, por decreto, o velho seria dispensado e o novo adotado.

Nas DCNEI, a criança é concebida como centro do trabalho pedagógico, ideia também defendida por diferentes pesquisadores envolvidos com a educação infantil. Entender a criança como protagonista do processo educacional exige deslocamentos por parte de

professores, pois é comum que as atividades sejam planejadas e desenvolvidas com base no que os adultos pensam e consideram mais adequado. Muitas vezes a expectativa do adulto em relação ao que a criança pode produzir é negativa e o professor acaba fazendo por ela ou oferecendo um modelo para que a criança copie. Segundo Guimarães (2011, p. 49),

Podemos afirmar que práticas delineadas somente a partir das definições dos adultos, estabelecendo temas, atividades e rotinas *a priori*, correm o risco de assumir um caráter estéril, ou mesmo impositivo, com ênfase na transmissão, num plano unilateral, ou seja, dos adultos-professores-educadores *para* as crianças. Nesse tipo de prática está implícita uma ideia de criança incompleta, em falta, cujo crescimento depende das ações dos adultos sobre ela. (grifo da autora)

O relato da professora Ana Paula oferece pistas que apontam nessa direção:

A gente fez um mural de Natal. Eu coloquei umas estrelas para escrever o que eles desejavam. Aí expliquei o que era desejo, tal, e chamava cada um na minha mesa. E perguntava se queria escrever. Todos queriam escrever. Então eu dava o lápis e eles copiavam, eu botava o dedo nas letras e tal. “Tia Ana Paula, dá licença, eu sei” “Tudo bem, eu to aqui pra que? Uma mera coadjuvante, fique à vontade”. Só que eu ficava com medo de entregar a canetinha para eles passarem por cima. Aí eu estava passando. Tomei um fora assim “Posso pegar a caneta?” “Não, mas a caneta vai borrar” “Não, porque eu escrevi então eu tenho que passar por cima do lápis” “Tudo bem, desculpa, toma”. (Professora Ana Paula – Entrevista Coletiva – 08 de dezembro de 2014)

Para montar o mural, cada criança falava seu desejo para o natal, a professora escrevia e a criança copiava, e a professora “ficava com medo” de deixar que as crianças usassem a canetinha porque poderia “borrar”. A produção da criança fica limitada à cópia e ganha um sentido negativo: se borrar vai ficar feio. Entretanto, o relato de Ana Paula mostra também que a abertura para ouvir a criança fez com que a professora mudasse sua postura. Ao ser interpelada pela criança que quer usar a canetinha “porque eu escrevi então eu tenho que passar por cima do lápis”, Ana Paula revê sua atitude e entrega a canetinha para ela. Esse é um movimento importante quando se trata de pensar a criança como centro do trabalho pedagógico: ouvi-la. A escuta acontece “à medida que a criança pode colocar-se de modo criativo na realidade compartilhada, sendo acolhida como sujeito que intervém e transforma essa realidade” (GUIMARÃES, 2011, p. 50).

A fala da professora Clara possibilita tecer outras reflexões sobre entendimentos acerca da criança como centro do processo:

Eu fui pro último COC defender que uma aluna minha, que só vai fazer 5 anos lá em agosto, que ela precisa ir pro 1º ano e o COC aceitou porque eu apresentei vários slides dos trabalhos feitos ao longo do ano, mostrei o desenvolvimento da escrita dela e da leitura, porque tem uns momentos dela lendo pra turma. (Professora Clara – Entrevista coletiva – 08 de dezembro de 2014)

Clara diz ter feito a escolha de aprovar a menina de 5 anos para o ensino fundamental com base nas produções da criança. Vale-se, portanto, da ideia de ter a criança como centro, mostrando sentidos possíveis para essa expressão, que ganham vida na prática e no discurso de Clara, e que contrastam com uma discussão importante no âmbito da educação da infância de se garantir um trabalho pedagógico que respeite e atenda as potencialidades das crianças e as especificidades da infância, evitando a antecipação da escolarização (KRAMER, NUNES E CORSINO, 2011; MOTTA, 2011a, 2011b; KRAMER, 2007b; NASCIMENTO, 2007).

Os argumentos utilizados por Clara para defender que a menina de 5 anos ingressasse no ensino fundamental tiveram como base a aprendizagem da leitura e da escrita, prevalecendo a ideia de aluno em relação à ideia de criança (MOTTA, 2011b). Porque aprendeu a ler e escrever, a criança não pode mais permanecer na educação infantil?

A discussão sobre antecipação da escolarização ganhou maior visibilidade nos últimos anos em virtude da ampliação do ensino fundamental para 9 anos (Lei 11.274/2006) e da obrigatoriedade da educação infantil a partir dos 4 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 e a Lei 12.796, de 2013. Segundo Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 75),

A obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à escola pode levar à compreensão de que é aí que a educação básica começa, reiterando a antiga cisão entre creches e pré-escolas e trazendo de volta à cena o ideário de preparação para o ensino fundamental. Corre-se o risco de desvincular a educação infantil dos princípios formulados para a creche e a pré-escola e não se enfrenta a verticalidade do processo escolar, nem no que se refere à formulação das políticas nem no que diz respeito aos projetos curriculares. Acentua-se a fragmentação da educação básica sem atentar para as transições.

Pensar na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental é uma necessidade, especialmente no sentido de considerar que em ambas as etapas “temos crianças,

sempre” e que “saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes” (KRAMER, 2007b, pp. 19-20). Isso implica considerar as formas específicas de que a criança se utiliza para interagir e produzir sentidos sobre o mundo e sobre si mesmo, em que a brincadeira aparece como elemento fundamental.

A relação entre as duas etapas da educação básica apareceu em diferentes momentos no EPELLE e nos enunciados das professoras:

Eu não comecei o ano planejando alfabetizar. A proposta era trabalhar com a oralidade, encaminhar o alfabeto. Mas, com as mudanças na Rede, fui aproximando mais do trabalho do 1º ano. Pelo que a gente tem visto, a proposta da Rede é praticamente alfabetização. Converso muito com a Maria, professora do 1º ano, e as crianças estão sofrendo muito quando chegam lá. Então, ela me pediu para começar esse trabalho com a escrita. (Professora Clara – Caderno de campo – Apresentação de prática – 06 de junho de 2012)

[...] eu tenho que pensar que meus alunos no ano que vem vão pro 1º ano. Então a partir do meio do ano eu tenho que mudar, tenho que prepará-los para isso. (Professora Lia – Caderno de Campo – EPELLE – 03 de setembro de 2014).

A gente se preocupa muito, a criança está recebendo uma apostila, tem avaliação diagnóstica, coisas assim. Lá na escola, a gente sempre teve um momento junto, mas com as mudanças na organização da Rede, nós perdemos isso. Mas eu e a Maria [professora do 1º ano] a gente sempre teve uma ideia de continuidade, tanto que eu nunca me preocupei assim como o aluno vai chegar lá, mas que processo estou vivendo aqui que vai favorecer esse caminho do aluno até sua chegada lá. (...) A expectativa delas [professoras do ensino fundamental] é que a criança saiba escrever o nome completo. Elas perguntam “A turma inteira já está escrevendo o nome todo?” Ou então “Sabe as vogais?” O que a gente recebe são essas perguntas que são as expectativas mais formais. (Professora Clara – Entrevista Coletiva – 08 de dezembro de 2014)

As falas das professoras mostram que os riscos de antecipar a escolarização das crianças estão presentes, não apenas no sentido de tornar obrigatória a frequência à escola cada vez mais cedo, mas fazendo da educação infantil um momento preparatório para a alfabetização. Preocupadas com o que as crianças vão enfrentar “lá”, ao chegar ao 1º ano do ensino fundamental, sentem-se impelidas a mudar, a reformular o trabalho pedagógico, recorrendo ao ensino sistemático da escrita, focado basicamente na aprendizagem de letras, privilegiando aspectos da cultura escolar em detrimento do que é próprio da infância.

Ao longo do EPELLE, não encontrei referência a outras estratégias de transição que indicassem movimentos em que a escola de ensino fundamental procura manter práticas

comuns na educação infantil como forma de se adaptar “à criança enquanto dá início às transformações necessárias para a sua proposta pedagógica” (MOTTA, 2011a, p. 145) ou de construir espaços de encontro e compartilhamento. Segundo Oliveira (2014), o diálogo entre as duas etapas precisa ser ampliado, garantindo a criação de estratégias de transição que permitam que as crianças vivam a passagem da educação infantil para o ensino fundamental de forma mais tranquila.

Os enunciados da professora Clara, em diferentes momentos, apontam também como a política instituída na Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro tem levado a um trabalho na educação infantil que é “praticamente alfabetização mesmo”. Tal política inclui a distribuição de “apostilas”, material didático denominado “Cadernos Pedagógicos”, e a realização de uma avaliação diagnóstica no 1º ano que tem sido utilizada como referência, ainda que não obrigatoriamente, para o planejamento na educação infantil.

Os programas de avaliação em larga escala, mais do que produzir números sobre a educação escolar no país, têm funcionado como “indutores de currículo”, uma vez que os descritores de tais avaliações têm sido utilizados como referência para elaboração de propostas curriculares, fazendo com que os objetivos do ensino se desloquem do que é importante e necessário que os alunos aprendam para a melhoria das escolas nos índices de avaliação da educação (BONAMINO E SOUSA, 2012; DITTRICH, 2012). Ao menos no município do Rio de Janeiro, essa lógica começou a afetar a educação infantil.

Clara salienta ainda a expectativa que as professoras do ensino fundamental têm em relação aos conhecimentos que as crianças precisam ter ao sair da educação infantil: escrever o nome todo, conhecer as vogais. Em outro momento, Clara falou sobre questionamentos que as colegas da escola fazem em relação a isso:

Porque até hoje a gente nunca tinha conseguido fazer essa defesa [passar uma criança de 5 anos para o ensino fundamental], porque os colegas combatiam a questão da maturação, se tinha coordenação motora ou se não tinha, se ia poder fazer letra cursiva ou não, tinha esse tipo de discussão. (Professora Clara – Entrevista Coletiva – 08 de dezembro de 2014).

Os questionamentos e as expectativas que aparecem na fala de Clara apontam para uma concepção de educação infantil como preparação para a alfabetização, que deve desenvolver habilidades motoras supostamente necessárias para a aprendizagem da escrita e conhecimentos que se limitam ao saber reconhecer letras e escrever o próprio nome. A referência à “maturação” remete a uma ideia de desenvolvimento infantil que se relaciona

com a prontidão para aprender, como se o desenvolvimento biológico fosse requisito para que a aprendizagem aconteça, ideias que marcam a história da alfabetização no Brasil e a educação infantil como período preparatório (MORTATTI, 2000).

Diferentemente dos sentidos que emergem das falas de Clara, Lia e Ana Paula, os enunciados de Rosa Morena, Natasha e Jaqueline mostram concepções de criança e de educação infantil que apontam para outra direção: a criança como sujeito, que tem uma história e conhecimentos que precisam ser (re)conhecidos, que precisa ser considerada em suas potencialidades e especificidades, e a educação infantil como uma etapa que tem objetivos específicos, não estando subordinada ao ensino fundamental.

Eu sou professora de educação infantil, trabalho com crianças de 3 anos mais ou menos, numa creche, então são crianças bem pequenas. E o que a gente compreende sobre essas crianças? O que elas conhecem, o que não conhecem? O que elas são capazes, o que não são? Como elas criam? Ou se a gente pensa a pré-escola – o nosso não é nem pré-escola, é antes, é creche – como um ainda vai ser, mas não como um já é. Então, esse material que eu separei, essas fotos, essas práticas vão mostrar um pouco isso, a compreensão de ver essa criança aqui e agora, não pensando somente nesse vir a ser, nesse futuro, mas buscando pensar assim como essa criança está vivenciando a leitura e a escrita, como ela tem feito uso, como ela tem buscado compreender tudo isso que está aí na vida dela (Professora Natasha – Transcrição da “apresentação de prática” – 03 de julho de 2013).

Eu comecei a ver como era importante você saber da vida dessas crianças pra você poder entender o que você quer dela. Você não pode querer nada de uma criança sem saber quem ela é, qual é a vida que ela tem. Essa bagagem, na minha visão de alfabetizadora, é importante. (Professora Rosa Morena – Caderno de Campo – EPELLE – 27 de abril de 2011).

No diálogo e na troca o professor deve se permitir perceber que a criança traz em sua bagagem uma história e deve ser valorizada como subsídio para ação alfabetizadora. Essa história se consolidará no ouvir do educador. (Professora Rosa Morena – Ingredientes da alfabetização – 2011).

A professora Jaqueline incluiu no PowerPoint de sua “apresentação de prática” fotografias que mostram as crianças explorando o espaço, interagindo entre elas e com adultos, manuseando livros, brincando com tecidos e outros materiais, o que mostra que ela entende a criança como sujeito ativo. Natasha fala sobre a “compreensão de ver essa criança ‘aqui e agora’”, de entender que sentidos ela está construindo para “tudo isso que está aí na vida dela”, o que exige do professor olhar e escuta atentos para as manifestações infantis. Rosa Morena afirma que é no diálogo e na troca que o professor pode conhecer a história da criança, e que isso se consolida “no ouvir do educador”. Cabe perguntar: As crianças estão

tendo espaço para falar na escola? As professoras ouvem as crianças? Há diálogo e troca na relação entre adultos e crianças? Como a fala das crianças tem sido tratada nas práticas pedagógicas?

Um dos primeiros textos solicitados como escrita das professoras no EPELLE foi denominado de “relato de trabalho com a oralidade”. Como já apresentei no Capítulo 2, a referência à roda de conversa foi recorrente por parte das professoras de educação infantil e esse é um movimento comum quando conversamos com professores: a roda de conversa é a prática diretamente vinculada por eles ao espaço da oralidade na escola.

Segundo De Angelo (2011), a roda de conversa vem se tornando um espaço significativo em que a criança pode assumir um papel mais ativo na comunicação, partilhando confrontos e ideias. O autor alerta, entretanto, que “o desafio é estar vigilante para que essa vivência se estabeleça verdadeiramente como momento de construção e de troca dialógica entre diferentes sujeitos, e não como um momento trivial, rotineiro e mecânico, engessando toda a riqueza do diálogo” (p. 61).

No primeiro encontro realizado na universidade com as professoras da escola escolhida como foco do projeto “As (im)possíveis...”, em janeiro de 2011, elas falaram sobre dificuldades que encontravam na fala das crianças, que não sabiam falar direito, não sabiam se expressar. A professora Antonia⁴⁸ relatou uma situação de roda de conversa que, na compreensão dela, explicitava essas dificuldades:

Procurou estimular a oralidade das crianças na educação infantil. Faço a rodinha com eles e pergunto o que eles fizeram no fim de semana. Isso é uma coisa que eu faço sempre. Basta o primeiro dizer que tinha ido à praia e todo mundo depois “praia, praia, praia” (Professora Antonia – Caderno de campo – janeiro de 2011).

O enunciado de Antonia leva-me a algumas indagações: Qual o sentido da rodinha? As crianças têm espaço para narrar suas experiências? Na roda de conversa há realmente conversa? Encontro pistas que sinalizam que esse espaço era vivido por ela como um momento rotineiro, mecânico, em que o próprio tema da “conversa” se repetia – “é uma coisa que eu faço sempre” [perguntar sobre o que fizeram no fim de semana]. E as crianças, sujeitos ativos que aprendem rapidamente a sobreviver nos engessamentos cotidianos, demonstram ter entendido que o importante ali não era contar o que tinham vivido no fim de semana, mas

⁴⁸ No ano de 2011, Antonia era professora de educação infantil. Depois, assumiu turma de 1º ano.

responder a pergunta feita pela professora, evidenciando, assim, que “passar o turno da fala para a criança não garantia interlocução” (KRAMER, NUNES, CORSINO, 2011, p. 77).

De Angelo (2011, p. 61) afirma que, embora a roda de conversa seja um momento privilegiado, não pode ser entendida

[...] como a única possibilidade do uso da fala, da ampliação do vocabulário, da organização e da partilha de ideias e argumentações. São múltiplos os momentos em que as crianças, valendo-se das trocas dialógicas que realizam, revestem de identidade o grupo a que pertencem, ao mesmo tempo em que se afirmam na sua própria identidade histórica, revestindo de novos significados as suas vivências.

Falar com a criança, ouvi-la, é um movimento necessário, procurando estar atento ao que as crianças expressam através de diferentes formas de linguagem. A professora Rosa Morena destacou esse aspecto em diferentes momentos, salientando a importância de conhecer a história de cada criança e de compreender que as palavras são carregadas de sentidos construídos na experiência cotidiana, como quando narrou um episódio vivido com um de seus alunos:

Uma criança me intrigava porque sempre se recusava a comer pão com presunto. Demorei a entender que, na experiência daquele menino, a palavra presunto tinha o sentido de cadáver (Professora Rosa Morena – Caderno de Campo – EPELLE – 15 de junho de 2011).

A professora mostra que estava atenta às manifestações daquele menino, pois percebeu que não comer pão com presunto era algo constante. Possivelmente, tal recusa vinha acompanhada de alguma expressão facial, uma alteração no olhar, algum sinal que fez com que Rosa Morena ficasse intrigada e buscasse compreender o porquê da rejeição ao lanche oferecido. O sentido de presunto para aquela criança afastava-se consideravelmente de um alimento saboroso. Como afirma Bakhtin (2003, pp. 282-283),

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam.

No relato escrito da professora Lia, o trabalho com a oralidade assumiu centralidade, evidenciando também o espaço aberto para as interações:

(...) proporciono muito o diálogo com as crianças, principalmente entre elas. E quando falamos, gesticulamos e também andamos... A sala muita das vezes sai completamente da tradicional e linda organização que chamam de disciplina e domínio de turma. Meus alunos apresentam movimento, vida. (Professora Lia – Relato escrito – novembro de 2011)

Os enunciados de outras professoras, como Natasha, Jaqueline e Clara em diferentes momentos, bem como fotografias utilizadas por elas em suas “apresentações de prática”, também trazem o movimento, a liberdade de expressão, o rompimento com a “linda organização que chamam de disciplina”. Clara disse:

Eu converso muito com eles e é uma batalha de vozes porque é um querendo falar mais alto que o outro, querendo se impor. Isso é muito bacana porque mostra o envolvimento dos alunos no que está acontecendo ali, que não é aquela coisa bem bonitinha, bem quadradinha, todo mundo sentado. (Professora Clara – Transcrição da entrevista coletiva – 08 de dezembro de 2014)

Além das palavras, da expressão facial, do movimento, outras formas de linguagem devem ser consideradas, especialmente a brincadeira. Segundo as DCNEI, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. A brincadeira é entendida, segundo Vigotski (2008), como uma atividade que impulsiona o desenvolvimento da criança, assumindo centralidade na sua forma de atuar sobre a realidade. Segundo Borba (2009, p. 70),

Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. O brincar é, portanto, experiência de cultura, por meio da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças.

As crianças estão tendo espaço para viver a brincadeira como linguagem e como experiência de cultura? A brincadeira foi o eixo central da “apresentação de prática” da professora Natasha:

Então eu trouxe alguns referenciais nesse artigo, nessa apresentação, pensando em linguagem, pensando no que se caracteriza por essa linguagem. Então eu vou trazer a brincadeira e vou trazer algumas práticas, então a brincadeira também como uma linguagem, como uma forma dessa criança se dizer (...) Então eu trouxe dois momentos, momentos com cenas de prática, algo meu para eles, e outro momento que é propor uma investigação a partir de registros, fotografias, de cenas de brincadeiras, o que nessa relação, essas crianças brincando estão revelando conhecer sobre a leitura e a escrita, como elas têm feito uso desses gêneros (Professora Natasha – Transcrição da apresentação de prática – 03 de julho de 2013).

No artigo produzido por Natasha, que serviu de base para sua “apresentação de prática”, ela apresenta o relato e a análise de uma situação de brincadeira em que as crianças mostram conhecimentos sobre a escrita⁴⁹:

Cena 1: “Não tenho mais convite, acabou”

A turma EI 30 estava no solário durante a tarde. Neste dia disponibilizei alguns tecidos com a intenção de deixar à disposição das crianças outros materiais para elas interagirem e criarem, observando em alguns momentos e, em outros, fazendo parte das situações criadas naquele espaço, ocupando o papel de um adulto atípico, que não está ali para vigiá-las e sim para fazer parte de suas brincadeiras, suas conversas, suas experiências (BARBOSA, 2009).

Um grupo de crianças pegou um dos tecidos e levou para um dos brinquedos do solário (um brinquedo com dois escorregadores, espaços de escalar e vãos no meio e embaixo) tentando montar uma cabana. Fui chamada pelo grupo para ajudar a montar a cabana, esticando o tecido com eles e colocando sobre a parte lateral do brinquedo, fechando a única passagem totalmente aberta.

Sara, dentro da casinha, pegou outro tecido e colocou sobre a tábua de passar roupa e começou a passar o ferro no tecido como quem passa roupa.

José pegou outro tecido e colocou-o sobre as costas, semelhante à capa de um super herói e disse que era o Batman, enquanto corria pelo solário com a capa.

Aproximei-me do grupo que havia montado a cabana e fiquei observando. Neste momento Denis falou:

- Entra, tia!

Entrei na cabana após o pedido do Denis e fiquei sentada ali junto com ele e outras duas crianças (Carlos e Renato). Logo em seguida, apareceu Jéferson e perguntou se podia entrar. Denis disse que Jéferson não poderia entrar, pois ele só tinha três convites que tinham sido dados para a “tia Natasha, Renato e Carlos”. “Não tenho mais convite, acabou!” disse Denis, tentando impedir a entrada de Jéferson.

Fiquei observando as relações ali estabelecidas. Carlos fez uma pergunta, acompanhada de uma afirmação, para o Jéferson:

- Você vai cuspir? Vai bater? Não pode cuspir e bater!

⁴⁹ Apesar de ser um trecho longo, escolhi trazê-lo na íntegra porque há vários elementos que podem ser destacados e porque possibilita conhecer a forma como a professora narrou e analisou a cena do cotidiano. Segundo a professora, os nomes dos alunos que aparecem nesse relato são fictícios.

Jéferson disse que não iria cuspir e bater. Carlos logo lhe chamou para entrar dizendo ter ainda um convite. Jéferson entrou todo contente na cabana. Ficamos apertadinhos ali dentro durante um momento. Pouco tempo depois, o movimentar do escorregador acabou desmontando a cabana. Denis pegou o pano e o levou para o alto do brinquedo, esticando-o no chão. Outras crianças foram para o alto do brinquedo e se sentaram sobre o pano...

Esta cena, retirada do caderno de registro do ano de 2012, diz sobre a ação da criança que ao selecionar para o “enredo” da sua brincadeira, os usos da linguagem escrita, incluindo aí um determinado gênero, revela seu conhecimento sobre ela, se apropriando, buscando compreendê-la e deixando na linguagem escrita as suas marcas.

Outras situações tais como a interação entre as crianças, as estratégias de acesso, a organização do espaço e a presença de elementos do real - quando, por exemplo, uma criança pega o tecido e finge estar passando roupa e ainda elementos da televisão, quando outra criança pega o tecido e finge ser um super herói -, poderiam ser trazidas para discussão, mas atendo-me a sinalizar a utilização de um gênero textual em uma brincadeira, dotado de uso social, ou seja, servindo para permitir ou não a entrada de alguém. Só entra quem tem convite! A fala de Denis revela/sinaliza o quanto a ação criadora nasce e potencializa-se a partir de experiências com o real e ainda o modo como as crianças fazem o uso da linguagem escrita, buscando compreendê-la e significá-la em suas ações, apropriando-se deste objeto cultural em suas práticas e dotando-o de autoria em suas relações.

Um primeiro aspecto a ser destacado é o papel ativo da professora que prepara o espaço, disponibiliza materiais e interage com as crianças. Natasha demonstra, assim, seu lugar de adulto que conhece as especificidades da infância e que assume a responsabilidade de desenvolver atividades intencionalmente planejadas e que abram possibilidades para as crianças interagirem e criarem. Mostra, portanto, que conceber a criança como centro do trabalho pedagógico não significa retirar a ação do adulto, caindo no espontaneísmo das práticas. Lembro aqui as palavras de Malaguzzi (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 91):

O ato central dos adultos é ativar, especialmente de um modo indireto, a competência de extrair significado, das crianças, como uma base para toda a aprendizagem. Devem capturar os momentos certos e então descobrir as abordagens corretas para unir em um diálogo produtivo, seus significados e interpretações com os das crianças.

Natasha reconhece a brincadeira como um espaço privilegiado para perceber os sentidos que as crianças produzem para o que estão vivendo e, como o EPELLE tinha como foco o trabalho com a linguagem verbal, a professora selecionou o conhecimento sobre a

escrita como elemento de reflexão. Percebo que ela fez um movimento de articular as discussões vividas no EPELLE com a especificidade do trabalho na educação infantil.

Pensar a especificidade da educação infantil e sua relação com a alfabetização e o ensino fundamental remete a um questionamento que me inquietou ao longo da realização do EPELLE: o que fez com que professoras de educação infantil participassem de uma formação que tinha seus objetivos voltados para discussões sobre alfabetização? A formação ali vivida estava contribuindo com suas práticas? Lancei essas questões para as professoras na entrevista coletiva:

***Bruna:** Por que vocês acham que professoras de educação infantil foram se interessando por participarem de um grupo com discussões voltadas para alfabetização?*

***Ana Paula:** De princípio, quando eu entrei, eu me senti um pouco deslocada, realmente tinha muita gente que era do ciclo e pouquíssimas pessoas que eram da educação infantil. Eu sempre comentava com a Lia “Poxa, Lia, às vezes a gente vem e fica tipo que olhando pro nada porque as coisas que elas falam é muito distante do que a gente pode fazer”, (...) da forma que era falado lá, a gente via um certo distanciamento... E aí depois quando começou, eu acho que por conta da entrada de mais gente da educação infantil e as apresentações de prática, mais ou menos em 2013, eu acho que esse olhar do grupo fez uma reviravolta, porque a gente começou a falar, a gente começou a produzir bastante e a gente começou a mostrar aquilo que a gente produzia e as pessoas começaram a ver, ouvir, e a gente foi começando a achar familiaridade no que a gente ia fazendo e a gente começou a pegar gosto (...) foi mais ou menos em 2013*

***Jaqueline:** Eu concordo com a Ana Paula*

***Lia:** Eu particularmente, não vejo nada fragmentado, eu penso que tem que ter uma articulação (...) Eu acho que ali foi um momento de união, da gente trocar, da gente perceber que um precisa do trabalho do outro sim, no sentido de ajudar, no sentido de crescer, até porque nós, pelo menos eu e Ana Paula, não somos PEF⁵⁰, nós somos professores da rede. Hoje estamos na educação infantil, amanhã poderemos não estar. Eu não fiz o Adicional porque eu não queria trabalhar com a educação infantil, e nos meus 12 anos de município, tenho belos 9 anos de educação infantil. A gente não sabe qual vai ser a necessidade da escola (Transcrição da Entrevista coletiva – 08 de dezembro de 2014).*

Os enunciados das professoras me ajudaram a responder as questões que me inquietavam, complementando sentidos para a presença das professoras de educação infantil no EPELLE. Uma primeira questão a destacar é que as professoras foram convidadas a participar da formação por trabalharem na escola foco do projeto, como é o caso de Lia e Ana Paula, ou por terem participado de outros espaços de formação continuada oferecidos pelo

⁵⁰ Lia faz referência ao cargo de professor de educação infantil (PEI), que passou a existir no município do Rio de Janeiro a partir da realização de concurso específico para atuar na educação infantil a partir do ano de 2010.

LEDUC. Entretanto, entre ser convidada e permanecer por tanto tempo na formação, caso de cinco das seis professoras que se tornaram sujeitos da minha pesquisa, há uma relação com o que o espaço formativo proporcionava. A meu ver, apesar de não focar nas especificidades da educação infantil, em muitos momentos formadoras e professoras fizeram destaques sobre o trabalho nessa etapa da educação básica. Além disso, sempre considerei a ideia de que discutir concepção de linguagem e o trabalho pedagógico decorrente dela é primordial para a atuação em qualquer nível ou etapa da educação.

Segundo as professoras Ana Paula e Jaqueline, as primeiras discussões vividas no EPELLE não fizeram tanto sentido para pensar o trabalho na educação infantil. Apenas com a participação delas nos momentos de “apresentação de prática” é que essa possibilidade se efetivou. Já a professora Lia destacou a questão de que, como professora do município e não exclusivamente de educação infantil, existe a possibilidade de trabalhar com o ciclo de alfabetização, o que justifica seu interesse nas discussões do EPELLE. Que sentidos, então, puderam ser construídos especificamente para o trabalho com a linguagem na educação infantil?

Um ponto que foi destacado pelas formadoras em diferentes momentos no EPELLE foi a ideia de que a educação infantil é um espaço de trabalho com as diferentes linguagens, possibilitando que a criança expresse significados através de diferentes formas de produção simbólica, como a fala, o movimento, o desenho, a modelagem, a dramatização etc., em suma, experimentando suas *cem linguagens* (EDWARD, GANDINI, FORMAN, 1999).

No EPELLE do dia 14 de março de 2012, a formadora apresentou a ideia da educação infantil como um momento de abertura para que a criança se expresse e produza significados de diferentes formas:

Então antes dela saber como se escreve, essa possibilidade que ela vai ter aprendido, ler ou se colocar na posição de escrever por outras linguagens é a abertura que se faz na educação infantil, é colocar a criança na posição expressiva, na posição de quem vai poder se expressar por alguma forma de comunicação que está posta e que não necessariamente é a letra ainda. Isso é trazer a criança pro lugar de aprendiz, de comunicação, de falante, de expressão, a escola está abrindo esse lugar com o desenho, com a pintura, com a colagem e tal. Pode abrir tanto pra ele fazer quanto pra ele ler, que a gente faz pouco, ler uma fotografia, apreciar uma colagem... Então, essas linguagens que não são necessariamente com a letra, ela ler, ela se colocar na posição de quem vai decifrar, de quem vai compreender os indícios que estão ali, os sinais, as marcas, como forma de comunicação. (Formadora Ludmila – Transcrição – EPELLE – 14 de março de 2012).

Na fala da formadora Ludmila, a escrita aparece na relação com outras formas de linguagem, de maneira que a criança possa se expressar “por alguma forma de comunicação (...) que não necessariamente é a letra ainda”. Em outros momentos ao longo do EPELLE, a formadora referiu-se à educação infantil como um momento “antes da letra”. Essa expressão se abre à exploração de sentidos que provoca. O que significa “antes da letra”? Estaria mesmo a educação infantil nessa condição? Se há a interação com textos escritos, a letra já não estaria presente?

Analisando os discursos que circularam no EPELLE ao longo de sua realização, é possível afirmar que, para a formadora, o “antes da letra” significa que a educação infantil não é espaço de trabalho sistemático com a escrita, ensinar a ler e escrever não é função dessa etapa da educação. Essa é uma questão importante, tendo em que vista que atividades de preparação para alfabetização, como o ensino das letras, constitui a trajetória da educação infantil e apareceu nos enunciados das professoras como um aspecto do trabalho que realizam com a linguagem.

A ideia da educação infantil “sem letras” também está presente nos discursos de alguns pesquisadores (FARIA, 2005; RIZZOLI, 2009). Rizzoli (2009) trata da literatura “sem letra” no sentido de pensar a relação da criança com o objeto livro, que é escolhido pelo material de que é feito, livros que a criança pode tocar, levar à boca, amassar, molhar, sem preocupação com o texto escrito. Voltarei a essa discussão mais adiante.

Faria (2005) propõe um trabalho “sem letra” na educação infantil no sentido de que as crianças possam explorar diferentes linguagens. A autora afirma que

[...] numa sociedade como a nossa, que prioriza a palavra, o discurso, o único momento em que as crianças têm a possibilidade de exercitar outras formas de argumentação, de conversa, sem ser com a palavra, com o discurso e com a escrita, é na primeira etapa da educação básica. Então, eu vou propor o ‘ensino’ ao contrário. É democrático oferecer oportunidades para as crianças aprenderem a ler e a escrever, não tenho dúvida. Mas é democrático também oferecer as oportunidades de trabalhar as outras 99 linguagens, que não é função da escola. A função da escola é trabalhar com a leitura e a escrita. Nessa direção vai outra provocação: pensar uma pedagogia da educação infantil sem conteúdo escolar (p. 126).

É possível pensar que a autora, ao propor uma pedagogia da educação infantil sem conteúdo escolar, retira dela a leitura e a escrita, pois relaciona a função da escola ao trabalho com a linguagem verbal. Trabalhar com as diferentes linguagens implica excluir a escrita? Considerar a necessidade de abrir diferentes possibilidades de leitura e expressão por parte

das crianças, como crítica a um trabalho centrado quase exclusivamente na escrita, não deveria significar excluir essa última. Além disso, reconhecer que a principal função da escola é ensinar a ler e escrever não deveria retirar dela a exigência de trabalhar com outras linguagens. Esse foi um aspecto discutido ao longo do EPELLE e que ganhou destaque no encontro do dia 14 de março de 2012. As formadoras estavam apresentando uma discussão sobre a importância de se trabalhar com diferentes convenções e codificações simbólicas, como a linguagem corporal, a linguagem plástica etc., antes do ensino sistemático da escrita. Durante a apresentação do PowerPoint, elas fizeram a seguinte ressalva:

***Marlene:** Essa apresentação aqui pode dar a falsa impressão de que está se esperando que o professor de educação infantil, de CA [classe de alfabetização], de 1º ano, de 2º ano vá fazer um tratamento intensivo dessas linguagens e depois fechar o olho e esquecer o assunto, mas não é isso. Isso seria um trabalho pra educação fundamental inteira e pra educação básica também [...]*

***Ludmila:** Isso aqui não é uma gradação cronológica, sequencial da educação infantil ao 9º ano, e a gente só vai chegar no discurso quando estiver no ensino médio... Acho que essas ideias, esses eixos, essas dimensões têm que estar todas embaralhadas o tempo todo. O discurso vai estar desde a educação infantil e essas semioses podem estar até o ensino médio. A ideia seria essa. Vamos ver se a gente consegue embaralhar (...) aprender a letra lado a lado com isso porque é assim que ela está posta no mundo. (Transcrição do EPELLE – 14 de março de 2012)*

A proposta defendida ali era “aprender a letra lado a lado” com outras semioses. É preciso refletir, então: como tem sido feito o trabalho com a linguagem verbal na educação infantil? Essa reflexão remete a discussões sobre alfabetização e letramento e que apareceram nos enunciados que circularam no EPELLE. Já mostrei que um dos sentidos desse trabalho tem relação com as expectativas para o ensino fundamental, baseando-se no ensino sistemático de letras, que se aproximaria da concepção mais generalizada sobre alfabetização: aprender a ler e escrever é aprender o código.

A professora Clara entende a educação infantil como espaço de alfabetização. Apesar de identificar essa questão na proposta do município do Rio de Janeiro em tom de crítica, como mostrei anteriormente, alfabetizar na educação infantil é uma convicção de Clara, como é possível constatar nos enunciados destacados abaixo:

Esse ano eu estou com uma turma de Educação infantil, de último ano. E, acho que estou trabalhando diretamente com alfabetização sim. (Professora Clara – Entrevista Coletiva – 13 de junho de 2012)

Eu acho que a gente alfabetiza sim quando nós trazemos diferentes gêneros. Eu faço questão de mostrar pra eles a diferença de um pro outro. Fica tudo lá, exposto lá no

blocão, então eu fico mostrando. [...]Eu tenho alunos por exemplo que usam as vogais, porque a gente fez a música das vogais. Eu acho que até houve um reforço excessivo nessa coisa das vogais porque a música era muito legal e o objetivo nem era esse, mas eles captaram isso. [Tive a sugestão de] fazer análise linguística com eles, na rodinha. Todos escreveram “Chapeuzinho Vermelho”, aí eu trouxe essas escritas pra rodinha e fui colocando no chão. E a gente foi comparando. E eles começaram a ver “Quantas letras nós sabemos!” (Professora Clara – Entrevista coletiva – 08 de dezembro de 2014).

Em dois momentos distintos, Clara emprega o “sim” logo após o termo alfabetização/alfabetiza. É um movimento discursivo que mostra a afirmação de seu posicionamento em relação a outros discursos que negam a educação infantil como espaço de alfabetização. Embora não apareça referência explícita a essa questão nos contextos imediatos em que os enunciados de Clara foram produzidos – as entrevistas coletivas –, essa é uma discussão que perpassou o EPELLE e que constitui a trajetória da educação infantil. É comum encontrar, tanto em textos acadêmicos quanto nos espaços de formação, a questão: alfabetiza ou não alfabetiza na educação infantil? Tal questão é um *presumido* no discurso de Clara, que parece responder a ela: “alfabetiza sim”. Compreender os sentidos da afirmação da professora requer analisar a parte realizada verbalmente e o subentendido ou presumido, tendo em vista que a enunciação se apoia diretamente no visto, no sabido e no avaliado conjuntamente; “tudo isso é abarcado pelo sentido vivo, aparece absorvido por ele e, sem dúvida, não está expresso verbalmente, não está dito” (BAKHTIN, 2011, p. 156), de forma que a situação extraverbal não é somente causa externa da enunciação, mas a constitui, como parte necessária de sua composição semântica. Portanto, o discurso de Clara mostra-se como resposta aos interlocutores participantes do EPELLE e ao objeto da enunciação (o trabalho com a linguagem na educação infantil), o que Bakhtin (2010c, 2011) denomina de *dupla orientação da palavra*. Assim, “toda entonação aparece orientada em *duas direções*: com respeito ao ouvinte enquanto aliado ou testemunha, e com respeito ao objeto da enunciação [...] Esta *dupla orientação social* atribui um sentido a todos os aspectos da entonação” (BAKHTIN, 2011, p. 164).

Quanto ao sentido de alfabetização, os enunciados de Clara carregam tanto a ideia de ensinar letras, quando menciona o trabalho com vogais e a alegria das crianças ao dizerem que já sabiam muitas letras, quanto de trabalhar com gêneros discursivos. É comum que o trabalho com gêneros esteja associado ao conceito de letramento. Entretanto, no enunciado da professora Ana Paula, letramento estaria associado a apresentar letras, números e cores para as crianças:

[...] a gente sempre apresentou pra nossas crianças as letras, os números, as cores, tudo de uma forma lúdica, a gente sempre levou, se é que pode dizer assim, esse letramento pras nossas crianças de forma, é claro, que respeitando a idade de cada um. (Professora Ana Paula – Entrevista Coletiva – 08 de dezembro de 2014).

O trabalho de apresentar letras é comum na educação infantil, geralmente associado à ideia de conteúdos importantes para que a criança chegue ao ensino fundamental. Ana Paula não faz referência ao termo alfabetização, mas utiliza letramento, “se é que pode dizer assim”. É possível inferir que a professora entende letramento como o trabalho com letras, levando “ao pé da letra o que o termo sugere” (CORSINO, 2011, p. 252). Por outro lado, a escolha por utilizar o termo “letramento” em vez de “alfabetização” também pode estar relacionada ao *presumido* (BAKHTIN, 2010c, 2011) que constitui o contexto do EPELLE: educação infantil não é lugar de alfabetizar, mas é espaço de letramento.

Essa ideia apareceu explicitamente na “apresentação de prática” e no artigo de Rosa Morena, ao definir os pressupostos para seu trabalho, como se pode ver no slide abaixo retirado do PowerPoint utilizado por ela:

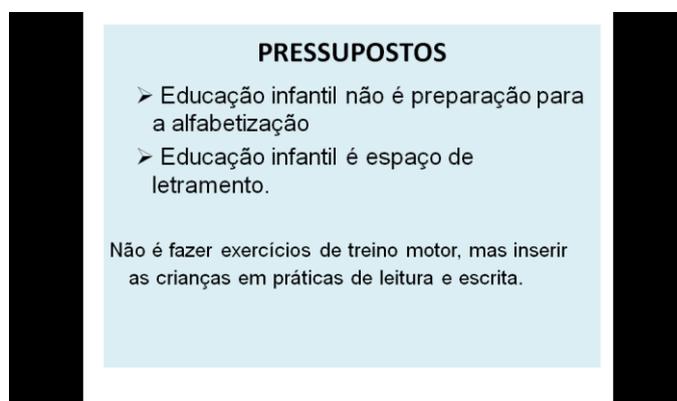


FIGURA 4 – Slide nº 2 – PowerPoint da Professora Rosa Morena - 2011

A professora assume, assim, uma concepção de educação infantil em relação ao trabalho com a linguagem: é espaço de letramento. Para Rosa Morena, letramento significa “inserir as crianças em práticas de leitura e escrita”.

A professora Lia, em sua “apresentação de prática” realizada em 2013, também trouxe a ideia de educação infantil como espaço de letramento, definindo-o a partir de Soares (1998). No terceiro slide do PowerPoint que elaborou, Lia escreveu: “Segundo Magda Soares, letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Exercício que começa muito antes da idade da

alfabetização”. Essa definição coloca o letramento como uma condição individual e apresenta uma distinção entre alfabetização e letramento, que são entendidos como processos diferentes, embora complementares.

No quadro elaborado a partir das palavras citadas pelas professoras no primeiro EPELLE, realizado em março de 2011 (Cf. Capítulo 3, p. 97), a formadora separou palavras relacionadas à alfabetização e palavras relacionadas a letramento, evidenciando que a compreensão de ambos como processos distintos estava presente no EPELLE. No decorrer da formação, a ideia de “letrar alfabetizando” foi ganhando força, evidenciando uma compreensão de que o processo de apropriação da leitura e da escrita parte do sentido social para a aprendizagem do sistema alfabético. Essa ideia foi elaborada por Goulart (2010) como contraponto ao “alfabetizar letrando” de Soares (1998), em que aprender e a ler e escrever orienta-se para as práticas reais de leitura e escrita.

As relações entre alfabetização e letramento têm gerado intensos debates no campo educacional brasileiro. Há autores que defendem que o conceito de letramento abarca o sentido das práticas culturais de leitura e escrita que estaria excluído do sentido de alfabetização como aprendizagem do código alfabético. Por outro lado, há autores que afirmam que a introdução do conceito de letramento no Brasil contribuiu para esvaziar o sentido político da alfabetização de base freireana (FREIRE, 1987; 1999; 2005), aproximando-se do pragmatismo evocado nas ideias de habilidades e competências individuais e de usos e funções da escrita (ZACCUR, 2011; BRITTO, 2005) e que acaba por corroborar a manutenção do *status quo*, ao restringir a aprendizagem da leitura e da escrita ao domínio de uma técnica e à adequação às exigências sociais impostas em relação aos usos da escrita.

Entendo, como Goulart (2014), que, ao associar as palavras alfabetizar e letrar, a primeira assume o sentido de aprendizagem do sistema alfabético de escrita, enquanto a segunda refere-se ao sentido social da linguagem escrita, e que essa associação tem trazido consequências para o trabalho com a linguagem escrita na escola que afastam forma e conteúdo, vida e conhecimento. A partir da introdução do conceito de letramento, a ideia de que o texto é o ponto de partida do ensino ganhou força. Entretanto, como afirma Goulart (2014, p. 45),

Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam letras, palavras, sílabas e textos, no caso da linguagem escrita. Há propostas de práticas de ensino da escrita em que a noção de letramento é considerada na perspectiva de práticas sociais letradas, entretanto tais práticas não são

homogêneas e consensuais. O ponto de partida são textos legitimados socialmente, mas a linguagem é trabalhada como um elemento sem peso, com prioridade para a análise da língua encaminhada pelo professor, subordinando o conhecimento e as possibilidades de análise das crianças, e as próprias crianças, ao estudo de características do sistema linguístico.

O trabalho a partir de textos foi um ponto de destaque no EPELLE, tanto no que propunham as formadoras, quanto nos enunciados das professoras sobre suas práticas. E, como nos outros temas que circularam na formação, os sentidos construídos foram diversos. No EPELLE do dia 27 de abril de 2011, em que foram lidos e discutidos os textos produzidos pelas professoras sobre “ingredientes da alfabetização”, a relação com o texto escrito foi discutida:

Após a leitura dos “ingredientes” da professora Rosa Morena e de seu comentário sobre o projeto de empréstimo de livros que desenvolveu com sua turma de educação infantil, a professora Janete falou sobre a leitura de seus alunos e seguiu-se um diálogo entre ela e a formadora Ludmila sobre a relação com o livro:

Janete: *Meus alunos leem [1º ano], mas não conseguem compreender. Eu considero a educação infantil fundamental para que a criança tenha uma vida escolar de qualidade. Se essa prática da história todo dia, da interpretação, se a criança tiver esse contato com o livro desde lá da creche, com 1 aninho*

Ludmila: *Mas não basta o contato, o hábito. É pouco, não é suficiente. Tem que saber o que você está fazendo nesse contato. Não basta ter um monte de livro e a criança levar para casa. Tem que saber o que vai acontecer nessa relação que ela vai estabelecer com o livro. (Caderno de campo – 27 de abril de 2011)*

A professora Janete falou sobre a importância de a criança “ter contato” com o livro desde a creche, o que provocou uma resposta da formadora antes mesmo que Janete pudesse concluir sua fala. Para a formadora, a expressão “ter contato com o livro” foi suficiente para que desse um acabamento ao enunciado de Janete e produzisse uma resposta, pois considerou necessário tensionar a ideia de que basta o contato com o objeto e de criar o hábito de ler, ideias bastante presentes no cenário educacional. A formadora ressaltou a necessidade de “saber o que vai acontecer nessa relação que a criança vai estabelecer com o livro”.

Nos “ingredientes da alfabetização”, as professoras Lia e Rosa Morena salientaram a importância da relação com materiais impressos e o hábito de ler histórias, conforme evidenciam os seguintes trechos:

Então o professor precisa se descobrir a cada momento e não pode prescindir da oportunidade de oferecer ao educando a possibilidade de estar envolvido nas

questões literárias e de trazer sua realidade para o contexto da sala.” (Professora Rosa Morena – Ingredientes da alfabetização – Março de 2011)

*A presença de livros e outros materiais impressos devem estar ao alcance das crianças para que as mesmas possam manuseá-los livremente. A partir dessa ideia, o professor alfabetizador deve ter o **hábito de ler constantemente histórias** [...]” (Professora Lia – Ingredientes da alfabetização – Março de 2011)*

Ter contato com o livro e desenvolver o hábito de ler não necessariamente significam experiências ricas com a linguagem. Pensar, como ressaltou a formadora Ludmila, no trabalho que se faz é importante, bem como nas escolhas dos livros e materiais impressos que serão disponibilizados para as crianças. Nos “ingredientes da alfabetização”, as professoras demonstram estar atentas à importância de ler para as crianças. Entretanto, não apresentam considerações sobre a qualidade do que leem nem sobre as práticas de leitura e as atividades que realizam a partir delas.

O contato com livros remete também ao que Rizzoli (2009) chamou de “literatura sem letras na educação infantil”, em que a preocupação maior está na escolha dos livros a partir dos materiais utilizados na sua fabricação de forma que a criança possa se relacionar com o livro como objeto que pode ser tocado, manipulado livremente pela criança. Os livros “são de plástico, de tecido, livros que a criança pode até mastigar. São gostosos, macios, adaptados para crianças bem pequenas que gostam de levar coisas à boca, amassar, molhar. São livros preparados para que todo o corpo da criança possa aproveitar-se dele” (RIZZOLI, 2009, p. 15). Além do contato físico da criança com o livro, entendido como objeto a ser explorado, há também a preocupação com a experiência com o texto escrito, com as histórias que os livros carregam. Segundo a autora, ao ouvir histórias, a criança desenvolve a capacidade de ouvir, de mexer com a fantasia, com a imaginação.

A experiência da relação com o livro como objeto e como portador de texto que alimenta a imaginação foi narrada por Bojunga (2007, pp. 8-9):

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro. De casa em casa, eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras. Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir

novas casas. Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação.

Que relação as crianças estão construindo com o livro? Que trabalho tem sido feito a partir do texto? Como as “questões literárias” têm sido tratadas no cotidiano da educação infantil? Há espaço para que as histórias alimentem a imaginação das crianças?

Durante os EPELLE, várias foram as referências que as professoras fizeram à leitura na educação infantil. Para algumas professoras, como Ana Paula e Lia, os livros precisam ter muitas imagens e textos curtos, porque, como disse Ana Paula, “as crianças se dispersam com muita facilidade se a história for muito longa. Elas não conseguem se concentrar” (Caderno de campo – EPELLE – 16 de maio de 2012). Já para Rosa Morena, é possível ler textos longos na educação infantil:

Eu acho que dá para ler livros com textos mais longos desde a educação infantil. Gosto de fazer como se fosse capítulo de novela, cada dia leio um pouco. Já li “A bolsa amarela”, da Lygia Bojunga para uma turma de 4 anos. Eles adoraram! Criança gosta de curiosidade, de novidade. (Professora Rosa Morena – Caderno de campo – EPELLE – 01 de junho de 2011).

No EPELLE do dia 16 de maio de 2012, o debate sobre livro e leitura possibilitou refletir sobre aspectos relacionados a esse tema:

Ana Paula: *Eu acho que livro com escrita amarra a contação de história. Se só tiver imagem, cada um vai poder contar do seu jeito, é mais aberto.*

Ludmila: *Mas será que é bom ser mais aberto? É suficiente?*

Ana Paula: *Se é livre, a criança fica mais feliz. Ela pode criar, ela vai se sentir mais à vontade se não tiver escrita.*

Ludmila (percebendo que Silvia discordava): *O que você acha, Silvia?*

Silvia: *Eu acho que a criança tem necessidade de escutar histórias.*

Ludmila: *Por isso que eu perguntei se é suficiente o livro ser mais aberto. É importante que, no planejamento, vocês pensem que tem que ter vários tipos de leitura: a leitura da letra e a leitura da imagem. Pode ter leitura mais aberta ou mais fechada com livro de imagem ou com livro que tem texto escrito. (Caderno de campo – EPELLE – 16 de maio de 2012).*

O diálogo estabelecido nesse encontro coloca em evidência a relação entre texto escrito e imagem e as possibilidades de leitura por parte da criança. Andrade e Corsino (2007), ao definir critérios de qualidade para constituição de acervo literário nas escolas, ressaltam a qualidade da relação entre o aspecto visual e o texto verbal como aspecto relevante. Segundo as autoras, o diálogo entre o verbal e o não-verbal deve ser visto na sua

dimensão polifônica, de forma que a ilustração não retrate literalmente o que o verbal expressa, mas atravesse o verbal em sua referencialidade e estabeleça uma leitura própria, propositiva, criativa, a partir dele. Assim, é importante que tanto o texto verbal quanto o visual possibilitem abertura para construção de sentidos por parte do leitor, fugindo do caráter moralizante ou informativo.

Para Ana Paula, se o livro tem escrita, pode limitar o espaço de criação da criança no momento em que pega o livro, já que, na educação infantil, ela ainda não sabe ler convencionalmente. A expressão “sem letras” ganha aqui outro sentido: para crianças pequenas, é melhor livro de imagem, sem letras. Entretanto, no decorrer da formação, Ana Paula teve a oportunidade de resignificar a relação da criança com o livro, o que fez com que ela alterasse sua prática:

Hoje, um aluno me perguntou “Tia, eu posso ser o contador?”. Eu não entendi o que era contador e perguntei se ele queria apontador. Aí, ele foi na caixa de livros, pegou um livro e pediu para contar uma história. Ele pegou o livro “A Bela e a Fera”, mas mudou a história. Antes, quando eu via uma criança fingindo ler, eu dava um jeitinho de dizer que a história não era bem assim. Agora eu entendo que isso é importante, que a criança conta do jeito dela, pelo que ela vê nas imagens, pela memória que tem da história. Eu não tinha o hábito de contar história para eles, quem faz isso sempre é a Lia, mas agora vou fazer isso todo dia. (Professora Ana Paula – Caderno de campo – 23 de maio de 2012).

Em todas as “apresentações de prática” das professoras de educação infantil, a leitura diária de histórias para as crianças foi destacada e os livros apareceram de diferentes maneiras: como ponto de partida para desenvolvimento de atividades, em momentos de leitura da professora para a turma, em cantinhos organizados nas salas de aula, na ida à biblioteca ou à sala de leitura da escola, nas mãos das crianças. Entretanto, os desdobramentos a partir das leituras foram diferentes.

Na “apresentação de prática” que fez no EPELLE, em novembro de 2011, a professora Lia mostrou diferentes situações em que a leitura e o livro estavam presentes: recontou o livro “O pote vazio⁵¹” com o auxílio de personagens de papel e flanelógrafo, como tinha realizado com seus alunos; apresentou vídeo de um aluno “lendo” um pequeno livro para seus colegas, bem como fotos em que aparecia lendo para as crianças ou em que estas estavam manuseando livros. Havia também fotos de diferentes momentos em que as crianças utilizavam diferentes formas e materiais para produzir registros do que viveram: desenhos, recorte e colagem,

⁵¹ DEMI. O pote vazio. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

massinha. Com exceção do livro “O pote vazio”, os outros livros que apareceram nas imagens eram livros que não atendem aos critérios de qualidade de Andrade e Corsino (2007), sendo em sua maioria livros-brinquedo ou versões empobrecidas dos contos clássicos.

Na “apresentação de prática” que Lia realizou em 2013, os livros que apareceram eram parte do acervo enviado às escolas no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), portanto, livros considerados de qualidade literária. As fotografias e as palavras de Lia no momento da apresentação permitem perceber que o livro literário foi utilizado como pretexto para trabalhar conteúdos e as atividades realizadas a partir dele mostram que o espaço para o diálogo com o texto e para a produção criativa das crianças ficou limitado:

*Slide 9 (oito crianças ao redor de uma mesa, cada uma colando pedaços de papel verde em pratos de papelão. O título do slide é “A tartaruga”): Isso aqui como a gente está trabalhando a arca de Noé – nosso projeto é Vinícius de Moraes e a questão da arca, o ano todo trabalhado nesse sentido – **então a gente trabalha muito os animais. Aqui eles estão fazendo a tartaruguinha porque eu contei a história da tartaruga que queria voar, mas não conseguia, por causa do casco.***

Mudou o slide (12 crianças sentadas no chão, com as mochilas nas costas, cada uma segurando a tartaruga feita em prato de papelão, mostrando para a foto): E, depois, exibiram a tartaruga.

Mudou o slide



FIGURA 5 – slide nº 11 – PowerPoint da Professora Lia – 2013

*Mudou o slide (crianças ao redor de uma mesa, colando penas em patinhos recortados em papel amarelo e colados em palito de sorvete com o título “Lá vem o pato, pato aqui, pato acolá”): “Lá vem o pato, pato aqui, pato acolá” é uma música que eles cantam bastante, eles gostam muito. E, assim, **eu trabalho música a cada semana e no finalzinho eles fazem um trabalho. Aí eles colaram peninhas e levaram o patinho pra casa.***



Figura 6 – Slide nº 12 – PowerPoint da Professora Lia – 2013

(Transcrição da “Apresentação de prática” – Professora Lia – 2013)

No PPT de Lia, elaborado em 2013, as citações de autores que ela apresenta e as fotografias escolhidas pela professora demonstram um investimento na leitura e na produção gráfica anterior à escrita (rabiscos e desenhos) como elementos centrais na prática pedagógica, convivendo com a produção estereotipada. Analisando as palavras e as fotografias de Lia, é possível refletir sobre o currículo na educação infantil. Lia diz que a escola estava trabalhando com o projeto sobre Vinícius de Moraes e as professoras escolheram o livro “A arca de Noé” para desenvolver o projeto. Lia destaca que “trabalha o ano todo nesse sentido”, “trabalha muito os animais”. A partir dessa escolha, elege outros livros para ler para a turma, como “a história da tartaruga que queria voar, mas não conseguia por causa do casco”. O fator que é considerado para a escolha dos textos a serem lidos é a referência a algum animal e o desdobramento da leitura fica limitado à confecção de animais padronizados por parte das crianças. Não aparecem o trabalho com a linguagem literária, o espaço aberto para que as crianças conversem sobre os textos lidos. O tema inicial do projeto – Vinícius de Moraes – foi sendo resignificado e chegou aos animais, sem que fosse vivido instigando a curiosidade das crianças, a busca por conhecimentos sobre os animais, distanciando-se do trabalho com projetos em que “as pessoas mobilizam-se e envolvem-se para descobrir algo novo, procurando respostas a questões ou problemas e necessidades reais” (CORSINO, 2009, p. 105).

No PPT elaborado por Clara em junho de 2012, há fotografias que mostram produções das crianças e da professora expostas nos murais. Há alguns desenhos feitos pelas crianças, mas aparecem majoritariamente produtos pré-moldados pela professora: pedaços de papel cortados em forma de rosto ou de roupas de personagens de contos de fadas, fazendo com que as produções das crianças mostrem pouco espaço para criação individual.



FIGURA 7 – Slide nº6 - PowerPoint da Professora Clara - 2012

Quanto ao trabalho com a linguagem a partir da leitura dos contos clássicos, o verbal que aparece no slide oferece pistas de que as perguntas feitas pela professora tratam o texto literário como texto informativo: “O que aconteceu depois da passagem do Lobo pelas casas dos porquinhos?”. Paulino (2005, p. 58) alerta que vivemos uma escolarização da leitura literária em que os textos literários são tratados como notícias, o que faz com que, “lidos como textos informativos, cada resposta sobre textos literários corresponderia à verdade dos fatos, textualizados para serem detectados e memorizados”.

A professora Jaqueline também apresentou um trabalho com a literatura desenvolvido por projeto, mostrando outras possibilidades de relações com o texto literário. Como tinha percebido que as crianças se interessavam por histórias com lobos e bruxas, escolheu contar histórias com esses personagens todos os dias. Dentre os livros escolhidos, leu “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa”⁵², que desencadeou uma série de atividades e experiências na turma. As crianças mostraram interesse em fazer uma festa para convidar a bruxa e, a partir disso, Jaqueline desenvolveu atividades que apresentou em setembro de 2013. O PowerPoint elaborado por ela tinha o título “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa: do imaginário da leitura literária aos gêneros do discurso”, que expressa o sentido produzido pela professora para a prática realizada. Ela partiu da leitura literária, trazendo citações de vários autores sobre a literatura, como mostrei no capítulo 3, fotografias das crianças com livros nas mãos, brincando e fazendo dramatizações a partir das histórias lidas, e chegou ao trabalho com diferentes gêneros discursivos no projeto que foi desencadeado a partir do desejo das crianças

⁵² DRUCE, Arden. *Bruxa, Bruxa, venha à minha festa*. Ilustrado por Pat Ludlow. Trad. Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

de fazerem uma festa: convite, carta, receita. As crianças produziram o convite para a bruxa, que enviou uma carta para a turma confirmando a presença, e fizeram o bolo da festa com a receita que a professora levou. O projeto nasceu, assim, da interlocução com as crianças e deu oportunidade para que o grupo vivesse experiências com diferentes formas de linguagem e com diferentes gêneros discursivos.

Na “apresentação de prática” de Rosa Morena, a leitura também foi aspecto central. Partindo do pressuposto de que a educação infantil é espaço de letramento, o relato dela evidencia momentos de trabalho com a oralidade, com a leitura e com a escrita, esta última entendida como os desenhos produzidos pelas crianças, geralmente a partir de leituras literárias, conforme texto produzido sobre sua proposta de trabalho:

A proposta ficou organizada desta forma:

A voz do aluno (coletiva) – discussão da história contada pela professora na roda de conversas. Trabalhar vivências e conhecimentos que as crianças trazem comparando com a história. Expor contribuições ditas pelas crianças.

A escrita espontânea (individual) - Construir a postura do escritor, espaço de liberdade de se falar o que entendeu, comparar com o conhecimento e experiências que trazem. Esta etapa de construção dos desenhos é momento de liberdade, de criação. Este momento é amparado pelo professor que se dispõe a ouvir contribuindo nas produções sem induzir.

Segundo Freire, (2002) é preciso que percebam que estamos fazendo com os objetos desenhados uma escrita antes daquela em que usaremos as palavras. E que já estão lendo.

A negociação dos sentidos (coletiva) - A fala da criança neste momento é trabalhada no grupo, espaço de exploração e discussão coletiva, a criança tem vez e voz. Este momento dá a todos a oportunidade de falar. São feitas as comparações do texto recontado pelas crianças. A partir dos desenhos, o grupo interpreta, constrói sua compreensão do texto fazem comparações para a escolha das falas que serão utilizadas na construção do livro.

A refacção (individual) – Neste momento o professor administra o processo que é individual. É a fase de escolha dos desenhos e das falas que vão compor o livro a ser montado. A professora, como escriba, apresenta o saber formal da escrita. Esta etapa é também de elaboração do projeto gráfico.

A publicação (coletiva) – Releitura do texto na circulação do livro construído pelo grupo entre as crianças e suas famílias na atividade de “Vai e Vem da leitura” (Professora Rosa Morena – Relato escrito – setembro de 2011)

Na prática de Rosa Morena, a leitura literária acontece na rodinha e é seguida de um momento de conversa para que possam “trabalhar vivências e conhecimentos que as crianças trazem comparando com a história”. Como afirma Corsino (2010, p. 184),

A literatura se abre a múltiplas interpretações e permite o encontro de si mesmo, instaurando a linguagem na sua dimensão expressiva. [...] Na educação infantil, o texto literário tem a função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações.

Rosa Morena mostra um trabalho em que as crianças são convidadas a compartilhar com o grupo os desenhos que fizeram, a negociar os sentidos produzidos a partir da história lida, para elaborar um livro coletivamente. Esse livro é incorporado ao acervo do “Vai e vem da leitura”, projeto em que as crianças levam um livro para casa toda semana para ser lido com a família. Segundo Rosa Morena, esse projeto tem como objetivos “construir uma postura de participação da família na escola e no universo de práticas de leitura e escrita; desenvolver na criança e no grupo familiar o interesse pela leitura” e possibilitou que a professora percebesse que muitos alunos tinham pais analfabetos. Diante disso, ela fez a escolha de enviar para casa apenas livros que já tinham sido lidos em sala por ela, a fim de que a criança pudesse contar para os pais em casa. No artigo que produziu, Rosa Morena escreveu sobre isso:

No ‘Vai e vem da leitura’, enviamos para casa uma pasta com as histórias que trabalhamos na roda e os recontos elaborados pelas crianças. (...) Percebemos que com nossa prática pedagógica, contribuimos não somente com o crescimento da criança, mas também para despertar nas mães e nos pais a importância do processo de estar inserido na sociedade. Pode transformar sua realidade. Um depoimento que nos proporcionou ter essa certeza foi o de uma de nossas mães que disse:

- A Madalena leva livros e lê as histórias para mim. Não sei ler e nem o pai dela. Eu gostaria muito de aprender a ler.

Posto isto, temos a certeza de que nosso trabalho mostra que educação infantil é espaço de conquistas (...) E para alguns pais e mães estas leitura de mundo mudou em algum momento. (Professora Rosa Morena – Artigo – Dezembro de 2011).

O trabalho com projetos também apareceu na “apresentação de prática” da professora Natasha. A partir do trabalho com o tema dos índios exigido pela creche onde trabalhava, Natasha desenvolveu um projeto sobre a cultura indígena em que a leitura e a contação de lendas ganhou destaque:

Eu trouxe várias lendas indígenas [...] Depois desses momentos, eu propus que a gente produzisse um livro. Primeiro a gente produziu numa folha, num blocão, eu trouxe aqui uma versão já revisada pra mostrar, aí surgiu esse texto, ele foi dividido

para compor o livro, e a gente conversou sobre os aspectos do livro, o que precisava ter no livro, aí vou começar “Vamos produzir o texto, a nossa história da vitória-régia? Como a gente vai começar?” “Era uma vez a Naiá e aí ela virou uma vitória-régia” (risos) e acabou. Eles falaram assim. E eu “mas o que tem entre esse aí, quem era Naiá?”, eu fui fazendo perguntas, “como foi que ela virou vitória-régia?”, “Ah, porque ela estava querendo beijar a lua”, “Mas o que ela fez pra beijar a lua?” E aí eu fui perguntando pra poder o texto ficar legal. Aí a gente foi ilustrar o livro. Aí tinha o texto, tinha as frases e em pequenos grupos, antes teve um momento coletivo em que eu propus que cada página pudesse ser ilustrada coletivamente e teve momentos que eu pedi para que pequenos grupos confeccionassem (foi passando os slides). Esse momento aqui foi quando eu trouxe uma atividade que a gente tinha feito para poder propor a ideia do livro, e aqui foi a primeira página do livro, que a gente confeccionou coletivamente para propor “Como a gente pode fazer? Como não pode fazer? O que a gente pode desenhar nessa página?” Aí, a M. falou “vamos desenhar uma borboleta?” Ai eu “Ah, mas tem borboleta na história?” E eu pensei “mas a ilustração não tem que extrapolar o texto?” porque a gente pensa logo que tem que ser aquilo que está escrito, então eu pensei então eu vou perguntar “por que você quer desenhar a borboleta?” “Ah, porque ela está no céu, o céu está ensolarado, então a borboleta está voando” “Ah, então tá, então pode desenhar a borboleta”. E eu fui mediando o que que caberia desenhar naquela página, o que não caberia. E aqui é um momento nos pequenos grupos, aquele momento diversificado, e depois a gente senta para conversar sobre o que cada um fez, e tinha um grupo fazendo uma página do livro, aí eles contam como está o andamento do nosso livro, eles contam para os outros o que tinham desenhado[...] (Professora Natasha – Transcrição da Apresentação de prática – 2013)

O relato de Natasha mostra a mediação que ela fez na elaboração do texto coletivo, a preocupação com a produção das crianças, o movimento de ouvir a criança para entender por que queria desenhar borboleta e a reflexão sobre as relações entre imagem e texto verbal. Ao longo da “apresentação de prática”, Natasha mostrou fotografias das crianças nos diferentes momentos vividos ao longo do projeto: ouvindo lendas, dramatizando a lenda com uma grande pano azul no chão (o rio), manipulando objetos indígenas. Como produto final, a professora escolheu produzir um livro, que foi escrito e ilustrado pelas crianças. E ela complementou:

Então eu trouxe essa reflexão [...] de trazer essa escrita que está no mundo pra dentro da creche, pra dentro da prática, tanto em contextos reais quanto em situações simuladas. Reais é os que estão ali, na vida da criança, simulada é criar uma situação, fingir, simular uma determinada situação com objetivo de que as crianças questionem, reflitam sobre a língua e os usos da língua no cotidiano. Então não é o nosso objetivo antecipar o sistema de escrita, é claro que tem alguns que, eu tenho uma criança que já lê e já escreve, outros que estão num caminho um pouco mais à frente, tem alguns que fazem um rabisco e eles diferenciam “Aqui eu to desenhando” e é totalmente diferente o desenho da escrita. Outros já começam a

perceber que aquele rabisco não basta, tem que colocar letra, então coloca letras aleatórias ou pseudoletras. (Professora Natasha – Transcrição da “Apresentação de prática” – 2013).

As experiências vividas e relatadas por Natasha fazem ressoar as palavras de Britto (2005, pp. 18-19), para quem

Na educação infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca (situação em que a educadora se põe na função de escriba) é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas. Nesse sentido, as crianças são capazes de ouvir histórias longas, mais interessantes que esses textos de frases soltas. Se lermos uma história com (com, e não para) uma criança que ainda não conhece o sistema de escrita e pedirmos para ela recontar o que leu, ela certamente não dirá a história com as mesmas palavras do texto original, nem reproduzirá o enredo em sua exatidão, mas demonstrará que compreendeu o texto (que interagiu com ele). Demonstrará, enfim, que leu o texto e o ressignificou.

Outros sentidos emergem para o trabalho pedagógico com a linguagem na “apresentação de prática” de Clara. Analisando a lista de atividades apresentada por ela (conferir p. 110), percebo uma ênfase no trabalho com letras, distanciando-se das práticas de leitura e escrita, tendo apenas a última atividade listada fazendo referência a gêneros textuais. Nessa lista, pode-se subentender uma concepção de educação infantil como preparação para a alfabetização, que apareceu em outros enunciados de Clara, como apresentado anteriormente. Observando as fotografias que aparecem na sequência de slides do PPT de Clara, encontrei um mural com cada vogal maiúscula e minúscula, seguida de uma palavra iniciada com ela e um desenho que representa a palavra. Como afirmam Kramer, Nunes e Corsino (2009b, p. 201), “os murais pedagógicos [...] traduzem o trabalho vivido em sala de aula [...] As fotos desses murais informam sobre as práticas relacionadas à leitura, à escrita e às outras formas de expressão presentes no ambiente da instituição”.



FIGURA 8 – Slide nº9 - PowerPoint da Professora Clara – 2012

A fotografia do mural acima mostra um trabalho com vogais, associando cada uma delas a uma palavra e essa, a uma imagem, evidenciando uma lógica em que cada palavra corresponde a um significado específico, representado pela figura colada ao seu lado, indícios de que a professora entende a língua como código e a linguagem como representação.

Por outro lado, na entrevista coletiva, Clara traz à tona a escrita vivida como expressividade, como registro de experiência, ressaltando, como as outras professoras, que a escrita das crianças parte do interesse e da necessidade delas:

Clara: *Eu vejo que há um impacto quando a gente mostra a escrita espontânea e tem um colega bem tradicional, como lá na escola.*

Bruna: *É escrita espontânea de palavra ou elas escrevem texto?*

Clara: *Às vezes é aquele embaralhado de letras...*

Bruna: *Mas porque eles estão sendo convidados a escrever mais do que palavra?*

Clara: *Também. Eles podem escrever livremente sobre aquele tema. Normalmente os temas são “a festa junina da escola”, por exemplo. Nesses temas assim, ou então um passeio, a escrita bomba.*

Lia: *Na minha turma isso acontece espontaneamente. Tem dias que eles pedem uma folha “Tia, vou copiar o nome de todo mundo que está ali na chamadinha”. Gostam de copiar também as palavras do alfabeto. Ou então diz que vai fazer cartinha pra fulano, aí sai aquele zigue-zague...*

Jaqueline: *Os meus fazem todos os dias. Eles têm 2 anos, eles olham, eu faço o nome deles no desenho, na folha do desenho, eu nem peço pra eles escreverem não, mas eles escrevem e me mostram “Olha, escrevi meu nome”.*

Ana Paula: *Muitas vezes parte do interesse deles, às vezes eles estão fazendo alguma coisa e “Tia Ana Paula, como escreve tal palavra?”. Eu não vou dizer “você não pode escrever” Perá! Eu chamo, coloco a criança do meu lado, escrevo com a letra bastão grande para ela poder ver “Vou levar a folha pra copiar, tá, senão eu vou esquecer letra”. Leva, copia... Então, por a gente ter deixado eles à vontade, eles procuram escrever.*

Jaqueline: *Mas Ana Paula eu acho que não parte somente deles. Eu acho que tem a questão também da gente oportunizar momentos com eles. Por exemplo, essa*

questão de leitura e de escrita, a gente está proporcionando o tempo inteiro leitura. Eu fiz aquele projeto dos Três Porquinhos, contei várias versões. Saiu uma história maravilhosa! Então eu acho que é a oportunidade que a gente vai criando com eles. [...]

Natasha: Sobre a escrita como produção deles, eu vejo que é mais assim no momento de brincadeira que eles pegam folha e escrevem algumas coisas com zigue-zague ou com pseudoletas e letras. Tem algumas crianças que já percebem a letra que tem no nome e tem num outro nome, tem numa palavra e tem em outra, outros estão naquele momento do zigue-zague e escrevem receitas, e às vezes também isso vai mais no caminho oral, mais oral do que escrito, mas que também não deixa de ser de estar fazendo escrita, de estar pensado sobre a escrita.

(Transcrição da Entrevista coletiva – 08 de dezembro de 2014).

O diálogo acima mostra como a escrita é vivida de modos diferentes nas práticas pedagógicas das professoras. Se Clara mostrou ênfase no trabalho com letras em sua “apresentação de prática”, na entrevista, mais de dois anos depois, ela traz a ideia de que a escrita “bomba” quando as crianças são convidadas a escrever sobre algo vivido, como a festa junina da escola ou um passeio. É uma escrita espontânea, muitas vezes um embaralhado de letras, que vai proporcionando à criança espaços para experimentar a escrita, o que também aparece no zigue-zague, nas pseudoletas e letras dos alunos de Lia e Natasha. Entretanto, há também a escrita sendo vivida como cópia, em que a professora oferece o modelo para a criança, como na experiência de Ana Paula e de Lia.

Um destaque feito pelas professoras é que a necessidade da escrita parte das crianças, evidenciando, nas palavras de Jaqueline, que isso acontece porque há um trabalho pedagógico sendo desenvolvido de forma que a leitura e a escrita ganhem sentido para elas. Como afirma Vigotski (2007, pp. 143-144),

[...] o ensino deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. [...] a escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

Nesse mesmo texto, Vigotski atribui ao gesto, ao desenho e à brincadeira de faz de conta papéis fundamentais no desenvolvimento do simbolismo na criança, fatores primordiais para a aprendizagem da escrita. Entretanto, esses aspectos foram pouco destacados nos enunciados das professoras. Como apresentei acima, apenas Natasha e Jaqueline fazem

referência à brincadeira como produção da criança e Rosa Morena e Lia destacam o desenho como escrita da criança.

Pelo exposto, os enunciados das professoras permitem mapear aspectos do trabalho que realizam com a linguagem verbal na educação infantil, bem como as concepções que sustentam esse trabalho. Ainda é forte a ideia de que a educação infantil é espaço preparatório, subordinado ao ensino fundamental, mas foi possível perceber deslocamentos que fizeram com que as professoras se tornassem mais atentas às crianças, buscando construir práticas em que a palavra da criança e suas diferentes produções sejam valorizadas. Há, por parte das professoras, preocupação no sentido de proporcionar espaços para que seus alunos falem e sejam ouvidos, que interajam com textos escritos e que registrem experiências e aprendizagens através de diferentes formas de linguagem. Permanece o desafio de desenvolver um trabalho pedagógico com o texto literário de forma que ele não sirva como pretexto para abordar conteúdos, mas assuma o lugar de ativar a imaginação; permita que as crianças interajam com o livro não apenas como objeto, explorando a riqueza de sentidos que ele carrega tanto no texto verbal quanto nas imagens. A literatura, como afirmam Vilela, Travassos e Corsino (2014, p. 100), graças ao trabalho que o escritor faz com a linguagem, “não se limita a transmitir e informar sobre a realidade imediata, mas antes, caracteriza-se pela capacidade de instaurar realidades, reinventar o mundo e explorar os sentidos, podendo gerar, a cada nova leitura, diferentes significações para o leitor”, entendendo o leitor presumido criança como “capaz de produzir sentidos singulares pela sua capacidade de pensar, simbolizar, trazer o novo, transformar”.

Ressalto, por fim, que

O que deve estar em foco, na ação pedagógica, é a ideia de que o conhecimento da escrita não se faz pela codificação e decodificação de mensagens. O princípio que orienta a ação educativa, nessa perspectiva, é o da vivência no universo cultural, incluindo a oralidade espontânea e as expressões características dos discursos da escrita. Dessa forma a criança poderá operar com signos e significados dentro de um mundo pleno de valores e sentidos socialmente marcados. A autonomia de ler e de grafar decorre dessa experiência, e não o contrário (BRITTO, 2005, p. 19).

PONTOS DE ANCORAGEM RUMO A OUTROS DESLOCAMENTOS

Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal.
(Mikhail Bakhtin)

A realização dessa pesquisa foi movida por indagações que nasceram na minha experiência de formação e atuação profissional. Rememorar minha trajetória me fez perceber que a questão da palavra e sua contagem está relacionada à minha história, percurso de alguém que precisou aprender a assumir lugares de dizer. Criança tímida, formatada pela escola, tive a oportunidade de viver encontros e deslocamentos que me fizeram acreditar que minha palavra tem valor. Consequentemente, entendi que todo ser humano, seja adulto ou criança, precisa ter garantido o direito de se expressar, de ser ouvido e de encontrar interlocutores que respondam ética, crítica e responsavelmente.

Nesse sentido, desde o curso de graduação em Pedagogia, venho buscando entender os espaços de autonomia e autoria docentes, tendo a linguagem assumido um lugar de destaque. Trabalhando com questões e referenciais diferentes, desenvolvi pesquisas em que os discursos docentes foram o foco, sempre relacionando com aspectos da formação de professores. No caso dessa pesquisa de doutorado, cheguei à palavra das professoras de educação infantil a partir do desejo inicial de refletir sobre o espaço de produção de linguagem da criança desde a creche. Percebia, no cotidiano profissional, um trabalho pedagógico com uma organização engessada do tempo e do espaço, em que as crianças aprendiam a grafar as letras como atividade mecânica, em que a literatura e a brincadeira não estavam presentes. As produções que enfeitavam paredes e murais eram dos adultos, a lógica da organização da rotina atendia às necessidades deles e as crianças viviam o dia a dia na creche como espectadoras: da professora, das estimuladoras, da televisão...

Por outro lado, fui percebendo que também os professores, muitas vezes, eram espectadores: nas políticas, nos espaços de formação continuada, nas pesquisas. Os professores tinham seus saberes negados, contrariando o discurso que aprendi na formação inicial de que o professor é produtor de conhecimento, autor de sua prática. Meu desejo era, então, *escovar a história a contrapelo*, colocando em evidência as vozes dos que estavam silenciados. Nessa busca, encontrei no LEDUC parceiros que também investiam na autoria

docente, numa luta que implicou não somente a realização de pesquisas, mas também o engajamento em projetos de formação.

As experiências que vivi ao longo do doutorado me fizeram retomar a leitura de Rancière (1996), autor que conheci em uma disciplina optativa na graduação. Seu pensamento sobre democracia e política, em que o valor da palavra está relacionado à contagem das partes na sociedade, fez com que eu problematizasse o valor do professor e de sua voz nos espaços de formação. Articulando essa ideia com a narrativa de Benjamin e a perspectiva de linguagem de Bakhtin, o discurso docente se tornou o foco da minha pesquisa, que teve como objetivos:

- Analisar espaços dedicados à voz docente em contexto de formação continuada;
- Analisar os diálogos estabelecidos entre formadores e professores, professores entre si, inclusive por meio do diálogo entre conhecimento teórico discutido na formação e os conhecimentos e práticas dos professores;
- Compreender concepções e práticas de professoras de educação infantil em relação ao trabalho com a linguagem verbal (oralidade, leitura e escrita) a partir dos enunciados por elas produzidos em contexto de formação continuada.

As questões que orientaram a pesquisa foram: Há espaço para que os professores falem/escrevam nas propostas de formação continuada? Quando falam/escrevem, como seus discursos são compreendidos e avaliados? Como os conteúdos e as metodologias de formação dialogam com os discursos dos professores? É possível conhecer saberes e práticas docentes através de seus discursos? Que sentidos são produzidos nos discursos docentes sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil? Como a oralidade, a leitura e a escrita são tratadas?

Penso a tese como fechamento e abertura: fechamento do espaço-tempo do doutorado e abertura para a continuação da minha trajetória e para outras reflexões no campo da educação. A partir da pesquisa de campo desenvolvida nos encontros de formação continuada realizados no âmbito do projeto ao qual o meu está vinculado, analisei os enunciados de formadoras e professoras a fim de responder as questões apresentadas acima. Nesse sentido, o objetivo nessa parte final da tese é explicitar as respostas que construí ao longo da pesquisa, delineando acabamentos temporários que a pesquisa possibilitou, e, também, apontar novas questões de pesquisa e desafios e possibilidades que vislumbro para a formação de professores e a educação infantil. A tese é, portanto, uma ancoragem provisória que impulsiona a novos deslocamentos.

Ancoragens sobre a formação de professores

Os desafios que a educação brasileira ainda enfrenta para que a universalização da educação básica se efetive não apenas em relação ao acesso a ela, garantindo experiências escolares com o conhecimento e com as manifestações culturais de forma a contribuir com a formação de cidadãos plenos, são inúmeros. As condições materiais, a infraestrutura das unidades escolares, as condições de trabalho do professor são fatores relevantes nesse cenário, embora o peso maior seja comumente atribuído ao professor e sua formação. Como resposta, vemos o investimento cada vez mais difundido na formação continuada, com ações do governo federal como a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e o desenvolvimento de programas para todo o território nacional, como PROFA, Pró-Letramento, PROINFANTIL, PNAIC.

Entretanto, de um modo geral, a formação continuada não tem garantido espaço para que os professores se constituam como autores, oferecendo, ao contrário, pacotes prontos que devem ser aplicados no cotidiano escolar. Como profissional da rede pública de ensino e como formadora de professores, convivo com a insatisfação, tanto minha quanto de meus colegas, diante de projetos, materiais e avaliações que desconsideram nossas experiências e conhecimentos. Também na pesquisa encontrei professoras que manifestaram descontentamento em relação a essa realidade das políticas educacionais, questionando as possibilidades de serem autoras de suas práticas nesse contexto.

Por outro lado, paradigmas e pesquisas que reconhecem o professor como produtor de conhecimento e declaram dar voz a ele não conseguiram efetivar espaços em que os discursos docentes possam circular lado a lado com os discursos produzidos por pesquisadores, contribuindo com a formulação de políticas e com a formação de outros profissionais.

Investindo nesse caminho, a principal ação desenvolvida no âmbito do projeto “As (im)possíveis alfabetizações de alunos classes populares pela visão de docentes da escola pública”, ao qual minha pesquisa está vinculada, foi a realização de encontros de formação de professores, os EPELLE. Nos encontros, os professores tiveram espaço para falar e escrever e os enunciados produzidos por eles foram incorporados às discussões, dialogando com referenciais teóricos e com os discursos das formadoras, numa “didática de formação” que se pautou nas ideias de encontro, estudos, alteridade, polifonia, dialogia. A formação é entendida numa perspectiva discursiva, como processos de encontros e deslocamentos a partir de

relações alteritárias e dialógicas, que constituem discursos e subjetividades. O encontro com outros professores, com formadores e pesquisadores e com a teoria fez com que a formação fosse vivida com tensões, embates, consensos e acordos que possibilitaram produzir sentidos para o trabalho pedagógico com a linguagem na escola, deslocando professores e formadores de seus pontos de conforto.

Com características bastante peculiares – público-alvo, tamanho do grupo, duração da formação, financiamento etc. –, é possível que essa experiência se traduza em política de formação, especialmente em tempos de investimento na (a) distância e na ideia de multiplicadores? Foi um processo longo, de caráter exploratório, com tentativas, erros e acertos, idas e vindas que se configuraram como experiências que possibilitam traçar alguns pontos relevantes para a formação de professores.

O primeiro deles é a necessidade de que os professores tenham a possibilidade de falar e escrever sobre suas práticas, de forma que os temas e os conhecimentos teóricos que circularem na formação entrem em diálogo com as experiências docentes e que estas possam também dialogar entre si. A formação precisa ser vivida como espaço de encontro e de troca, instaurando processos de produção, negociação e compartilhamento de sentidos sobre o trabalho pedagógico na escola e as concepções que o sustentam.

Outro ponto a se considerar é a dimensão do coletivo. As professoras manifestaram como pontos positivos do EPELLE a possibilidade de se fortalecer e de conhecer o trabalho de outros colegas, inclusive da mesma escola, denunciando a escassez de espaços dentro das unidades escolares para que possam se encontrar, compartilhar experiências, dúvidas, leituras. Nesse sentido, é preciso reafirmar a importância da formação em serviço, dentro das escolas, que poderia ser desenvolvida em parceria com a universidade. Outra possibilidade é a realização de cursos de formação (extensão, especialização, por exemplo) em que as inscrições não sejam realizadas por professores isoladamente, mas por coletivos de escolas.

É importante também ressaltar que abrir espaço para a voz do professor na formação não significa retirar dos formadores a responsabilidade de proporcionar leituras, experiências com a arte e reflexões teóricas. As indagações formuladas por Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 79) refletem essa preocupação:

Como formar a não ser tendo clareza quanto aos conhecimentos científicos que os adultos que trabalham com as crianças têm necessidade de aprender, construir, adquirir, incorporar? Como formar a não ser assegurando a expressão, o acesso à produção cultural e à criação, numa perspectiva de formação cultural de professores e gestores? Como formar a não ser

provocando a reflexão sobre a prática, a inquietação sobre o agir ético, os modos de conduta que orientam as decisões cotidianas, os critérios usados na resolução de conflitos nas creches, pré-escolas e escolas?

Além do compromisso ético e político em relação às concepções que sustentam as práticas e orientam as decisões cotidianas, defender que o professor tem o direito de escolher as bases para seu trabalho, sendo autor de sua prática, implica que ele tenha opções. Como escolher se não há opções de escolhas? Como não alfabetizar com métodos tradicionais se esse é o único caminho que o professor conhece? Como não fazer da educação infantil espaço de preparação para alfabetização, centrado no trabalho com a escrita, se o professor não conhece outras possibilidades? Para ser autor, o investimento no estudo, no conhecimento e aprofundamento de abordagens teóricas é uma exigência.

Termino esse tópico com uma reflexão sobre os adjetivos que a palavra professor foi ganhando ao longo da história. Seria necessário ou não adjetivar a palavra professor – reflexivo, pesquisador, autor? Matos (1998) questiona o uso do adjetivo “reflexivo” para o professor, pois entende que a capacidade de refletir é “uma propriedade peculiar do ser humano” (p. 295). Freire (1996, p. 32), por sua vez, entende que “o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade [...] O de que se precisa é que, em sua formação, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. Seguindo a linha de raciocínio desses autores, seria possível dizer que também o professor, porque professor, é autor, não sendo necessário atribuir-lhe mais um adjetivo. Por outro lado, nomear (ou adjetivar) pode ser entendido como um ato de dar visibilidade, tendo em vista que a linguagem não só representa o mundo, mas também instaura realidades. Talvez seja oportuno, diante de políticas que tentam expropriar os professores do lugar de autoria de suas práticas, insistir no uso de adjetivos e fazer valer um novo conceito: professor autor.

Ancoragens sobre o discurso docente

Os primeiros enunciados produzidos pelas professoras no EPELLE mostrou a dificuldade que tinham para narrar suas práticas, quer pelo uso da terceira pessoa e de expressões imperativas, quer pela predominância de discursos catárticos, que enfatizavam os problemas e imposições vividos no contexto da profissão. O espaço para apresentar suas práticas provocou um movimento *exotópico* (BAKHTIN, 2003) por parte das professoras, fazendo-as registrar ou retomar registros já feitos, “olhar de fora” para eles e, especialmente,

convidou-as a produzir um discurso sobre o que sabem e fazem cotidianamente com suas turmas de educação infantil.

Quanto ao trabalho com a linguagem, os enunciados produzidos pelas professoras se constituíram a partir dos discursos que circularam no espaço de formação, evidenciando o acento apreciativo que atribuíam a eles e dando sentidos às práticas. Os discursos são entendidos como produção de sentido, problematizando uma ideia recorrente de considerar negativamente a não coincidência entre dizer e fazer. Não se trata de buscar a veracidade dos fatos, mas de compreender como as professoras significam o que fazem no diálogo com a teoria e vice-versa.

Como produção discursiva das professoras, encontrei as fotografias como semiose mais utilizada por elas para apresentar suas práticas. Encontrar muitas fotografias quando minha busca era pela escrita fez com que eu me deslocasse das minhas certezas, vivendo a pesquisa como uma relação dialógica em que pesquisador e pesquisado(s), *sujeitos que falam* (BAKHTIN, 2003), podem *refletir, aprender e ressignificar-se* (FREITAS, 2007, pp. 27-28).

Uma reflexão importante relaciona-se à supremacia da escrita numa sociedade grafocêntrica como a nossa, mesmo em tempos de *multiletramentos* (ROJO e MOURA, 2012). Acolher outras semioses, além da escrita, pode ser um movimento necessário no sentido de (re)conhecer as maneiras de registro e produção de discurso sobre a prática escolhidas pelas professoras. Mas por que escolhem fotografias em vez de escrita? Não se sentem autorizadas a escrever?

Pensar nos contextos de produção é fundamental: o gênero “apresentação de prática”, marcado pela condição de se realizar num encontro presencial de formação, utilizando computador e datashow, com a professora tendo a possibilidade de falar sobre sua prática a partir dos seus registros, é diferente de um texto que pode ser publicado num livro ou numa revista. Esse último, embora possa contar com fotografias em sua produção, não pode prescindir da escrita. A escrita é, portanto, um investimento ou uma exigência necessária. Tal exigência pode ser afirmada também em termos políticos, como investimento na alteração de uma *ordem do discurso* (FOUCAULT, 2010) que define quem pode ou não escrever e publicar. É importante estar atento para que acolher outras semioses como produção discursiva por parte dos professores não tenha como efeito manter os professores distantes de uma escrita autoral e de espaços em que dizer por escrito seja condição para neles circular. É importante que os professores sejam convidados a não apenas descrever ou enumerar as atividades que realizam, mas que possam argumentar sobre o que fazem, produzindo teorias,

modos de explicar e justificar suas práticas. Reafirmo, assim, a necessidade de que a escrita docente seja alvo de investimento tanto nos espaços de trabalho quanto nos espaços formativos e nas pesquisas, a fim de que as vozes docentes possam ser ouvidas e inseridas nos debates educacionais.

Ancoragens sobre a linguagem na educação infantil

Os enunciados produzidos pelas professoras em diálogo com os discursos que circularam no EPELLE permitiram conhecer aspectos das concepções e práticas que sustentam o trabalho pedagógico com a linguagem na educação infantil e os desafios que precisam ser enfrentados.

A ideia de educação infantil como preparação para a alfabetização permanece no ideário e nas práticas pedagógicas. Entretanto, encontrei professoras que afirmam a educação infantil e a criança nas suas especificidades, abrindo espaço para o movimento, a brincadeira, as interações entre elas.

Alguns consensos permearam os discursos das professoras: a roda de conversa como espaço privilegiado da oralidade e a importância da leitura. Contudo, os modos de desenvolver tais atividades, os desdobramentos a partir delas ainda guardam diferenças e apontam para a necessidade de investir em situações pedagógicas em que a linguagem seja vivida nas suas dimensões expressiva e dialógica, de forma que, na roda de conversa, por exemplo, haja realmente conversa, possibilidades de diálogo entre as crianças e os adultos, de compartilhar experiências, de se alterarem mutuamente. Todas as professoras leem para as crianças, mas a literatura foi pouco trabalhada como arte, aparecendo mais como pretexto para o desenvolvimento de temas e projetos. A experiência estética com a linguagem literária, a exploração dos sentidos que podem ser produzidos por seus elementos linguísticos, a intertextualidade das histórias lidas são aspectos que merecem ser mais explorados nos espaços de formação. Como afirma Mattos (2013, p. 85),

Por se tratar de uma linguagem esteticamente distinta de outras, a literatura permite a entrada na cultura escrita pela palavra enquanto arte e o trânsito entre o real e o imaginário. A alteridade vivida na relação eu-outro - entre o leitor e o texto literário - possibilita às crianças desprenderem-se da realidade imediata, recriando e revivendo as situações vividas socialmente, despertando novos sentidos para as experiências que partilham com outros atores sociais. As experiências vividas e partilhadas pela imersão na leitura literária é também organizadora da relação com o mundo – constitui formas de compreendê-lo e nele atuar de diferentes formas.

Os sentidos para a escrita circularam entre a aprendizagem das letras, a cópia, o registro de experiências vividas e o relato de histórias lidas, produzidos como textos coletivos em que a professora exerceu a função de mediadora e escriba. As professoras falaram também sobre o desejo que as crianças têm de escrever, utilizando-se de rabiscos, zigue-zagues, letras e pseudoletas.

Outro aspecto a salientar foi o pouco espaço dedicado ao desenho e à brincadeira nos discursos das professoras. É possível que isso tenha acontecido pela especificidade das discussões do EPELLE, que estavam voltadas para a alfabetização, para o ensino sistemático da leitura e da escrita.

Os discursos docentes mostram, assim, que há alguns “o que fazer” que já estão consolidados em relação ao trabalho pedagógico com a linguagem na educação infantil, mas é preciso avançar na discussão do “como” e “por que” fazer, desdobrando-se em uma metodologia do trabalho com a linguagem na infância.

Deslocamentos futuros

Essa pesquisa de doutorado se configurou no entrelaçamento de questões referentes à formação de professores, linguagem e educação infantil. Instigada pelas experiências no cotidiano escolar, busquei compreender o trabalho pedagógico com a linguagem na educação infantil a partir dos discursos docentes num espaço de formação. Como já apontei anteriormente, minha trajetória de pesquisadora sempre esteve voltada para pensar o professor e sua formação por considerar a responsabilidade que ele tem no planejamento e na realização de atividades que se traduziram em experiências das crianças.

Finalizo essa pesquisa com o desejo de investir em um trabalho que se configure como pesquisa e como formação dentro da escola, que possibilite encontrar não apenas os professores, mas também as crianças e investigar seus modos de viver a/ na escola, suas produções, suas linguagens. Penso que fazer dialogar os sentidos produzidos por professores e por crianças pode ser um caminho fecundo para avançar no enfrentamento de desafios que ainda permanecem para a formação e para o trabalho pedagógico na educação infantil.

Para concluir, aproprio-me da questão lançada por Rita Ribes em uma palestra realizada na UFRJ: que realidade queremos instaurar com nossas pesquisas? Tanto em relação à pesquisa que aqui se encerra, quanto àquelas que vislumbro como continuidade na minha

trajetória, meu desejo é que professores e estudantes, adultos e crianças sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, que têm experiências e conhecimentos a serem compartilhados, sujeitos de linguagem que interagem com o mundo e com os outros, constituindo-se nas relações alteritárias nas quais atribuem sentidos para o mundo e para si próprios. Que as escolas e os espaços de formação proporcionem experiências éticas, estéticas e políticas com o conhecimento produzido historicamente, com a cultura, com a natureza e com os outros, de modo que afirmem a solidariedade, o acolhimento, a liberdade, o respeito, a autonomia, a cidadania como pressupostos da vida em comum, com a força necessária para romper com as desigualdades e violências que insistem em permanecer. Que os seres humanos e suas palavras sejam contados, com toda sua potência criativa e transformadora. Os desafios ainda são muitos, o trabalho continua!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Bruna Molisani. Descobrir-se autora; espaços de dizer / escrever na formação docente. *Revista Aleph*, ano VIII, n. 20, dez. 2013, pp. 267-273.

_____. *Escrita docente: a produção da ANPEd de 2007 a 2010*. Trabalho apresentado no 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (10 a 13 de julho de 2011). Rio de Janeiro: 2011.

_____. *Histórias de formação, imagens de docência: cultura e simbolismos de professores do município de Duque de Caxias/RJ*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2008.

AMARAL, Maria Cristina Fontes. *Registros e avaliação na educação infantil: entrecruzando olhares para qualificar as práticas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2014.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. (org.) 1. ed. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008, pp. 96-114.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M.T. et alii. (orgs.) *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, pp. 11-25, 2007

_____. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa editora, 2004

ANDRADE, Ludmila. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1297-1315, dezembro 2003

_____. *Professores leitores e sua formação – transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte, Autêntica, 2004

_____. As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares na visão de docentes da escola pública. Projeto de pesquisa, 2010a.

_____. Personagens e enredos de práticas pedagógicas na cena da formação docente. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 110, p. 179-197, jan.-mar. 2010b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 18 de agosto de 2010

_____. Novos espaços discursivos na escola. *Revista Pátio – Ensino Fundamental*, n. 59, ago./out. 2011a.

_____. *Formadores et alii: as alterações identitárias de professores universitários constitutivas de discursos docentes*. Conferência proferida no concurso para professor titular de Formação de Professores da universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011b. (mimeo).

_____. Uma proposta discursiva de formação docente. *Revista Práticas de Linguagem*, vol. 1, n. 2, jul./dez. 2011c. Disponível em:

<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/edicoes/volume-1-n-2/> Acesso em 28 de setembro de 2013.

_____. A circulação de receitas de alfabetização entre formadores e alfabetizadores. In: *RevistAleph*, ano XI, nº 22, dezembro de 2014, pp. 128 – 142. Disponível em <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/89/82>. Acesso em 10 de dezembro de 2014.

ANDRADE, Ludmila. CORSINO, Patrícia. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (orgs.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007, pp. 79-92.

ANDRADE, Ludmila. DONDA, Beatriz. LANZILLOTTA, Aline. Apresentação *de práticas: (im)possibilidade de formar professores autores?* Trabalho apresentado no 19º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), Campinas, SP: 2014.

ANDRÉ, Marli. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, Helena e SILVA, Marco (orgs.). *Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões/* Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011, pp. 24-36.

ANDRÉ, Marli *et. al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. In: *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, dez. / 1999, pp. 301-309.

AQUINO, Ligia. E VASCONCELLOS, Vera. Orientação curricular para educação infantil: Referencial Curricular Nacional (RCNEI) & Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) *Educação da infância: história e política*. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011, pp. 165-186.

ÁVILA, Maria José. As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar. 25ª Reunião Anual da ANPED, GT 07. Caxambu, MG: 2002. Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso em: 28 de março de 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2010b.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c.

_____. (VOLOSHINOV, V.) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETO, Raquel. e LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila. (org.) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura – Obras Escolhidas Volume I*. Trad. Paulo Sérgio Rouanet – 7. ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Rua de mão única – Obras escolhidas II*. 1. ed. - 5ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BOJUNGA, Lygia. *Livro: um encontro*. 6. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.

BONAMINO, Alícia. SOUSA, Sandra. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/ na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, São Paulo, abr. / jun. 2012, pp. 373-388.

BORBA, Ângela. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, Patrícia. (org.) *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, pp. 69-78.

BRAIT, Beth. Estilo. In: _____. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008, pp. 79-102.

_____. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C., TEZZA, C. e CASTRO, G. (org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora UFPR, pp. 69 – 92, 2001.

BRASIL. *Lei nº 12-769*, de 4 de abril de 2013. Brasília, 2013.

_____. A ampliação do ensino fundamental para 9 anos. *Lei n. 11.274*, de 6 de fevereiro de 2006.

_____. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Brasília, 1996.

_____. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC / SEF/DPE/Coedi, 1995.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRITTO, Luiz Percival. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia.; MELLO, Suely. (orgs.) *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas/SP: Autores Associados, 2005, pp. 5-22.

CALVINO, Ítalo. *Palomar*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMPOS, Maria M. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.106, p.117-127, março, 1999

CAMPOS, Maria Malta. *et al.* A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 41, n. 142, jan./abr. 2011

CAMPOS, Silmara de. PESSOA, Valda. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta. *et al.* (org.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1998, pp. 183-206.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: UNESP/Paralelo 15, 1998.

CATANI, Denice. *et al.* (orgs.) *Docência, memória e gênero: estudos sobre a formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CATANI, Denice. *et al.* “O amor dos começos”: por um história das relações com a escola. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº111, pp.151-171, dezembro/2000

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008, pp. 201-220.

CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. Tese de Doutorado em Educação, USP, 1996

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002

CORRÊA, Manoel. Reflexão teórica e ensino da escrita. In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, pp. 481-513, set./dez. 2013.

_____. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 45(2), p. 205-224, 2006.

_____. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Linguagem e comunicação social: visões da linguística moderna*. São Paulo: Parábola, 2002.

CORSINO, Patrícia. e NUNES, Maria Fernanda. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. *33ª Reunião da ANPEd*, GT 07. Caxambu, MG: 17 a 20 de outubro de 2010. Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso em: 28 de março de 2011.

CORSINO, Patrícia. Professoras de educação infantil e suas visões de letramento: tensões da prática. In: ROCHA, Eloisa. KRAMER, Sonia. (orgs.) *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papyrus, 2011, pp. 241-258.

_____. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, MACIEL, COSSON (coord). *Literatura: ensino fundamental / Coleção Explorando o Ensino*; v. 20. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. (org.) *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

COTA, Tereza. “A gente é muita coisa para uma pessoa só”: desvendando identidades de “professoras” de creche. 30ª Reunião Anual da ANPED, GT 07. Caxambu, MG: 2007. Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso em: 28 de março de 2011.

CRUZ, Léa da. *Línguas cortadas?: medo e silenciamento no trabalho do professor*. Niterói: EDUFF / Intertexto; São Paulo: Xamã, 2005.

CRUZ, Letícia. *Escrita docente: monografias do Curso de Especialização Saberes e Práticas – Alfabetização, leitura e escrita em foco*. 2014. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DAUSTER, Tania. Um saber de fronteira – entre a Antropologia e a Educação. In: _____. (org.) *Antropologia e Educação: um saber de fronteira*. 1.ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007, pp. 13-35

DE ANGELO, Adilson. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloisa. KRAMER, Sonia. (orgs.) *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papyrus, 2011, pp. 53-65.

DIAS, Rosanne. e LOPES, Alice. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. In: *Educação & Sociedade*, vol. 24, nº 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DITTRICH, Douglas. *Poder indutor do IDEB sobre as políticas educacionais do município de Curitiba*. Trabalho apresentado no IX Seminário ANPED Sul, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3034/174>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2015.

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta. *et al.* (org.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1998.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FARIA, Ana Lúcia. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia.; MELLO, Suely. (orgs.) *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas/SP: Autores Associados, 2005, pp. 119-140.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 1. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, pp. 161 – 193, 2008

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 20ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Madalena. (org.) *Observação, registro, reflexão – instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Tereza. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação no apresenta. I EEBA, Juiz de Fora, 2011. (mimeo)

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T. *et alii*. (orgs.) *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, pp. 26-38, 2007.

GATTI, Bernardete. e BARRETTO, Elba. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1.ed., reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

GERALDI, Corinta. *et al.* (org.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1998.

GERALDI, João Wanderley. *Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin*. I EEBA, Juiz de Fora, MG, 2011. (mimeo)

_____. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: In: FREITAS, M.T. *et alii*. (orgs.) *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, pp. 39-56, 2007

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, pp. 39-56, 2004

GOMES, Marineide. As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do 'eu' ao 'nós'. 27ª Reunião Anual da ANPEd, GT 07. Caxambu, MG: 2004. Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso em: 28 de março de 2011.

GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2), ago./ dez., 2014, pp. 35-51.

_____. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei. (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, pp. 438-456.

GUIMARÃES, Daniela. As manifestações infantis e as práticas pedagógicas. In: NASCIMENTO, Anelise. (org.) *Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau Editora, EDUR, 2011, pp. 49-55.

HENRIQUES, Eda. *Caminhos de conhecimento e formação do professor: um processo de significação*. Niterói: EdUFF, 2005.

JOSSO, M. Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KOMESU, Fabiana. e GAMBARATO, Renira. Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, vol. 16, n. 1, jan./jun. 2013, pp. 15-38.

KRAMER, Sonia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. I EEBa, Juiz de Fora, MG, 2011. (mimeo)

_____. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 2007a.

_____. *A infância e sua singularidade*. In: BRASIL, MEC. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Pagel, Aricélia Nascimento. Brasília: MEC / SEB, 2007b, pp. 13-23.

_____. (org.) *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009.

_____. (org.) *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

_____. Professores de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, pp. 497-515, maio./ ago., 2004.

_____. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, Sonia. LEITE, Maria Isabel. (orgs.) *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998, pp. 11-24.

KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda. CORSINO, Patrícia. Crianças e adultos em instituições de educação infantil: o contexto e a pesquisa. In: KRAMER, Sonia. (org.) *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009a, pp. 12-23.

_____. Nos murais das escolas: leituras, interações e práticas de alfabetização. In: KRAMER, Sonia. (org.) *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009b, pp. 198-216.

_____. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, pp. 69-85, jan./abr. 2011.

KRAMER, Sonia. JOBIM E SOUZA, Solange. *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LINHARES, Célia. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá/MT, vol. 16, n. 31, pp.139-160, mai/ago 2007.

_____. *Experiências instituintes em escolas públicas II: memórias e projetos para formação de professores*, projeto de pesquisa apresentado ao CNPq, 2004.

LOBO, Ana Paula. Políticas públicas para educação infantil: uma releitura na legislação brasileira. In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) *Educação da infância: história e política*. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011, pp. 133-163

LOPES, Amanda Teagno. *Educação Infantil e registro de práticas*. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, Ana Elisabete. GUSMÃO, Denise. PORTO, Cristina. Correspondências entrelaçadas: percursos de pesquisa com a fotografia. In: KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda. CARVALHO, Maria Cristina. (orgs.) *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. 1ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 111-131.

LÜDKE, Menga. & BOING, Luiz. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. In: *Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 89, pp.1159 – 1180, Set. /Dez. de 2004.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 2.ed. São Paulo: Papirus, 2002

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001, pp. 77-96.

MACHADO, Ilze. Registros pedagógicos de professoras da educação infantil. *33ª Reunião da ANPEd*, GT 07. Caxambu, MG: 2010.

Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2011.

MARQUES, Amanda Teagno Lopes. *A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico na educação infantil*. 2011. 384f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MARQUES, Amanda. E ALMEIDA, Maria Isabel. A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 36, pp. 441-458, maio/ ago. 2012.

MARQUES, Carlos. & PEREIRA, Julio. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. In: *Educação e Sociedade*, ano XXIII, nº 78, Abr. 2002

MATOS, Juno. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. GERALDI, C. *et al.* *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1998, pp. 277-306.

MATTOS, Nazareth Salutto de. *Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

MENDES, Sonia. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o Pró-Letramento e os modos de “formar” os professores. In: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.3, n.2, pp.143-148, jul.-dez. 2008. Disponível em <http://www.uepg.br/praxiseducativa>. Acesso em 30/10/2014.

MONTEIRO, Ana Maria. Saberes docentes e currículo: pesquisa do ensino de história em um diálogo com Lee S. Shulman. Trabalho apresentado no IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, abril de 2011.

_____. Professores: entre saberes e práticas. In: *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001, pp. 121-142.

MOREIRA, Antonio Flávio. e CANDAU, Vera. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário. Cartilhas de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cadernos CEDES*, ano XX, n. 52, Nov. 2000, pp. 41-54.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, São Paulo, jul. /set. 2009, 20(3), pp. 417-436.

MOTTA, Flávia. Transições e rupturas na passagem da educação infantil ao ensino fundamental. In: NASCIMENTO, Anelise. (org.) *Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau Editora, EDUR, 2011a, pp. 137-150.

_____. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, vol. 37, n. 1, São Paulo, jan/ abr, 2011b, pp. 157-173.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado - questões para pesquisa no/do cotidiano*. RJ: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Anelise. *A infância na escola e na vida: uma relação fundamental*. In: BRASIL, MEC. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Pagel, Aricélia Nascimento. Brasília: MEC / SEB, 2007, pp. 25-32.

NETO, Manoel. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. In: *Caderno CEDES*, Campinas, vol. 25, nº 66, pp. 249 – 259, maio/ ago. 2005

NÓVOA, António. (org.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. (org.) *Vidas de professores*. 2ª ed. Lisboa: Porto Editores, 1995.

NUNES, Maria Fernanda. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia. (org.) *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, pp. 33 – 48.

OLIVEIRA, Carmen. *Linguagem e cultura escrita: o período de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental no Colégio Pedro II*. Monografia (Especialização). Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Zilma. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007

ONGARI, Bárbara e MOLINA, Paola. *A educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo, SP; Cortez, 2003.

OSTETTO, Luciana. Observação, registro, documentação: nomear e significar experiências. In: _____. (org.) *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 13-32.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida. et al. (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005, pp. 55-70.

PASSEGGI, Maria de Conceição. SOUZA, Eliseu Clementino. VICENTINI, Paula. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Vol. 27, n. 21, Belo Horizonte, abr. 2011, pp. 369-386.

PIMENTA, Selma. GHEDIN, Evandro. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, pp. 9-38.

_____. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2008

POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PRADO, Guilherme. Escrita, autoria e formação docente. In: *Anais do III Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos*, 2010. Disponível em <[http://www.grupalfa.com.br/congressoIII/adm/impressos/trabalhos/1\[4\]CIC2010_766.pdf](http://www.grupalfa.com.br/congressoIII/adm/impressos/trabalhos/1[4]CIC2010_766.pdf)> Acesso em 10 de setembro de 2010

PRADO, Guilherme. e CUNHA, Renata. (orgs.) *Percursos de autoria: exercícios de pesquisa*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007a.

_____. _____. Sobre pesquisa: um exercício e alguns ensaios. In: _____. (orgs.) *Percursos de autoria: exercícios de pesquisa*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007b.

PRADO, Guilherme. SOLIGO, Rosaura. (orgs.) *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento: política e filosofia*. Tradução de Ângela Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

RIBEIRO, Luiza. *Sobre fios de identidades docentes na escrita profissional dos professores: um estudo sobre cadernos docentes e registros de classe*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2011.

RIZZOLI, Maria Cristina. Literatura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. In: FARIA, Ana Lúcia. MELLO, Suely. (orgs.) *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, pp. 5-20.

ROCHA, Gilmar. E TOSTA, Sandra P. O sentido da etnografia. In: _____. *Antropologia & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, pp. 51-78

ROCHA, Heloísa. A higienização da infância no “século da criança”. In: FARIA, Ana Lúcia. e MELLO, Suely. (orgs.) *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, pp. 49 – 70.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L., BONINI, Adair., MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, pp. 184-207.

ROJO, Roxane. e MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

SANTOS, Jairo Campos dos. *O gerencialismo no novo modelo de educação pública na cidade do Rio de Janeiro (2009-2012): origens, implantação, resultados e percepções*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2014.

SCHEFFLER, Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo: EDUSP e Editora Saraiva, 1974.
SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997

SHIROMA, E., MORAES, M. C., EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

_____. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008a, pp. 11-36.

_____. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008b, pp. 103-121.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera. (org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 112-128, 2000.

TARDIF, Maurice. e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000, pp. 209-244.

TARDIF, Maurice. LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, pp. 215-234, 1991.

VAREJÃO, Joana. *Formação continuada e práticas de leitura e escrita com alunos de classes populares: do dialogismo aos gêneros, a responsividade docente*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

VASCONCELLOS, Vera. (org.) *Educação da infância: história e política*. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, E. (org.) *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, pp. 36-46.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. Rio de Janeiro: UFRJ, Revista GIS nº11, 2008, pp. 23-36. Disponível em <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>

_____. A pré-história da linguagem escrita. In: _____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, pp. 125-148.

VILELA, Rafela, TRAVASSOS, Sônia. CORSINO, Patrícia. O livro e o corpo: gestos e movimentos de leitura na escola e na biblioteca. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 9, n. 18, jul. / dez. 2014, pp. 98-119.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, vol. 24, n. 85, Campinas, SP: dez. 2003, pp. 1125-1154.

ZABALZA, Miguel. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZACCUR, Edwiges. (org.) *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

ZEICHNER, Keneth. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. et al. *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1998.

RELAÇÃO DE TESES CONSULTADAS NO BANCO DE TESES DA CAPES

ALMEIDA, Maria Angela. *A nova didática das ciências e o saber docente dos professores de química*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

AMARAL, Dione. *Entre o Manuscrito e o Digital: Transformações nas Práticas Leitoras e Escritoras de Professores Universitários na Contemporaneidade*. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

BAUER, Adriana. *Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o Programa Letra e Vida*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

CÔCO, Valdete. *A dimensão formadora das práticas de escrita de professores*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

CORTEZ, Margarida. *A prática alfabetizadora em questão: competências necessárias*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

COSTALONGA, Elida. *Formação universitária de professores para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir dos discursos didático-formadores*. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

CUNHA, Micheline. *Estudo das elaborações dos professores sobre o Conceito de Medida em atividades de ensino*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

FERNANDES, Carla. *Dizeres de professores da/na formação continuada: possibilidades de autoria*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

FONTES, Rejane. *A Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula - o desafio da bidocência*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

FRANÇA, Rosângela. *Formação Continuada de Professores: as aproximações e os distanciamentos entre os discursos de mudanças e as práticas pedagógicas*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNESP Araraquara, 2010.

GAMA, Renata. *Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira*. Tese (Doutorado em Educação), p. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

LANGHI, Rodolfo. *Astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a formação de professores*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNESP Bauru, 2009.

LORENZ, Viviane. *Arte e conscientização ambiental: uma reflexão sobre a formação continuada de professores, fundamentada em Basil Bernstein*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

MORETTI, Vanessa. *Professores de matemática em atividade de ensino. Uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2007.

MOURA, Maria da Glória. *Teorizando a prática, construindo a teoria, um diálogo com a incerteza: desafios para o professor da educação de jovens e adultos*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

NOGUEIRA, Rosemeire. *O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil de 4 a 5 anos: conceitos e práticas das professoras*. Tese (Doutorado em Educação), p. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2009.

NOGUEIRA, Valdir. *Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã no ensino fundamental: sujeitos, saberes e práticas*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2009.

PORTO, Bernadete. *Bola de meia, bola de gude: a criatividade lúdica, a jornada e a prática pedagógica do professor-alfabetizador*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2001.

RIBEIRO, Luiza. *Sobre fios de identidades docentes na escrita profissional dos professores: um estudo sobre cadernos docentes e registros de classe*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, José. *Saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

SILVA, Katiene. *Formação continuada em serviço: um caminho possível para ressignificação da prática pedagógica, numa perspectiva inclusiva*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TABELA – Levantamento da produção sobre escrita de professores – Banco de Tese CAPES⁵³

ANO *	INSTITUIÇÃO	ÁREA	AUTOR	TÍTULO
2011	UFRJ	Educação	Luiza Alves Ribeiro	Sobre fios e identidades docentes na escrita profissional dos professores - Um estudo sobre cadernos docentes e Registros de Classe
2011	UFSCar	Educação	Maiza Lamonato	A exploração-investigação matemática: potencialidades para a formação contínua de professores
2010	UNESP Araraquara	Educação Escolar	Rosângela de Fátima Cavalcante França	Formação Continuada de Professores: As Aproximações e os Distanciamentos entre os Discursos de Mudanças e as Práticas Pedagógicas
2010	UFBA	Ensino, Filosofia e História	Andreia Maria Pereira de Oliveira	Modelagem matemática e as tensões nos discursos dos professores
2009	UNICAMP	Educação	Carla Helena Fernandes	Dizeres de professores da/na formação continuada: possibilidades de autoria
2009	UNESP Araraquara	Educação Escolar	Elisabete Carvalho de Melo	Ler e escrever: muito prazer, lembranças, histórias e memórias de professoras de Rio
2009	UFMS	Educação	Rosemeire Messa de Souza Nogueira	O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil de 4 a 5 anos: conceitos e práticas das professoras
2008	PUC - Rio	Educação	Dione Dantas do Amaral	Entre o Manuscrito e o Digital: Transformações nas Práticas Leitoras e Escritoras de Professores Universitários na Contemporaneidade
2008	UNICAMP	Educação	Micheline Rizcallah Kanaan da Cunha	Estudo das elaborações dos professores sobre o Conceito de Medida em atividades de ensino
2007	UNICAMP	Educação	Renata Prenstteter Gama	Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira
2006	UFF	Educação	Valdete Côco	A dimensão formadora das práticas de escrita de professores
2005	PUC-SP	Educação	Edir Carvalho Barros	Avaliação escolar no ensino fundamental: prática consciente em progressão continuada
2004	PUC-SP	Educação	Elisabeth Neide Klaus Cacalano	Relações Interpessoais e Concepções de Professores sobre Adolescentes com Deficiência Mental
2004	PUC-SP	Educação	Olgair Gomes Garcia	Paulo Freire e a Formação do Educador: A Constituição do Educador-Sujeito numa Prática em Processo
2002	Unicamp	Educação	Alfonso Jimenez Espinosa	Quando professores de matemática da escola e da universidade se encontram: resignificação e reciprocidade de saberes
2002	Unicamp	Educação	Renata Anastácio Pinto	Quando professores de matemática tornam-se produtores de textos escritos

*Não foram encontradas teses nos anos 2000, 2001, 2003.

⁵³ Acessos ao site do Banco de Teses da CAPES realizados em 16 de abril de 2011 (busca até 2010) e 05 de março de 2012 (ano de 2011).

APÊNDICE 2

TABELA – Levantamento da produção sobre discurso docente e formação continuada – Banco de Teses CAPES⁵⁴

Instituição	Ano	Título	Autor
UFCE	2001	Bola de meia, bola de gude - a criatividade lúdica, a jornada e a prática pedagógica do professor-alfabetizador	Bernadete de Souza Porto
UFRS	2002	Comunicação didática	Teodósio Caumo
UFRN	2003	A Prática Alfabetizadora em Questão: Competências Necessárias	Margarida de Jesus Cortez
USP	2005	Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais	Flavia Medeiros Sarti
PUC-SP	2005	Investigando saberes de professores do Ensino Fundamental com enfoque em números fracionários para a quinta série	Maria José Ferreira da Silva
PUC-SP	2006	Formação universitária de professores para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir dos discursos didático-formadores	Elida Maria Fiorot Costalonga
UFPE	2006	A nova didática das ciências e o saber docente dos professores de química	Maria Angela Vasconcelos de Almeida
UFRN	2006	Teorizando a prática, construindo a teoria, um diálogo com a incerteza: desafios para o professor da educação de jovens e adultos	Maria da Gloria Carvalho Moura
PUC-SP	2006	A Formação Continuada do Educador Virtual: Coerência Epistemológica e Ecologia do Saber Lingüístico	Maria Goreti Amboni Stadllober
USP	2007	A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria	Benedita de Almeida
UERJ	2007	A Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula - o desafio da bidocência	Rejane de Souza Fontes
USP	2007	Professores de matemática em atividade de ensino: Uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente	Vanessa Dias Moretti
UNICAMP	2009	Dizeres de professores da/na formação continuada: possibilidades de autoria	Carla Helena Fernandes
UFMG	2009	As Concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma Escola Municipal de Belo Horizonte	Kely Cristina Nogueira
Unesp Bauru	2009	Astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a formação de professores	Rodolfo Langhi
UFPR	2009	Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã no ensino fundamental: sujeitos, saberes e práticas	Valdir Nogueira
UFRS	2009	Arte e conscientização ambiental: uma reflexão sobre a formação continuada de professores, fundamentada em Basil Bernstein	Viviane Esther Lorenz
UFRJ	2010	Discursos sobre leitura entre professores do 6º ano do ensino fundamental: subsídios à formação continuada e à constituição de espaços de letramento na escola	Ana Maria Gomes de Almeida
PUC-SP	2010	A formação docente continuada sobre a educação para a sexualidade, em uma escola pública no município de Diadema: a ótica de professores participantes e gestora	Laurindo Cisotto

⁵⁴ Acesso ao site do Banco de Teses da CAPES realizado entre os dias 20 e 25 de janeiro de 2013.

Unesp Araraquara	2010	Formação Continuada de Professores: As Aproximações e os Distanciamentos entre os discursos de Mudanças e as Práticas Pedagógicas	Rosângela de Fátima Cavalcante França
USP	2011	Avaliação de impacto de formação docente e serviço: o Programa Letra e Vida	Adriana Bauer
UFRJ	2011	A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade	Giseli Pereli de Moura Xavier
UFRN	2011	Saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos	Jose Jackson Reis dos Santos
UFRN	2011	Formação continuada em serviço: um caminho possível para ressignificação da prática pedagógica, numa perspectiva inclusiva	Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva
PUC-SP	2011	A contribuição da formação continuada para os professores da educação infantil da Instituição Adventista do Paraná: Regional Norte	Marta Maria Gonçalves Balbe

ANEXOS

ANEXO 1
Questionário de avaliação do 1º semestre de 2011

Por favor, respondam com toda calma, buscando esclarecer-nos ao máximo sobre o que é perguntado. Este questionário visa a uma avaliação do trabalho iniciado e a um planejamento de continuções vindouras.

Obrigada!

**A equipe de pesquisa do projeto As impossíveis alfabetizações
especialmente a subequipe que se responsabiliza pelos EPELLE.**

QUESTIONÁRIO

Nome:

1. Em primeiro lugar, gostaríamos que você tecesse considerações a respeito da sua experiência nos EPELLE. Relate sua expectativa inicial quando foi convidada(o), ou se convidou.
2. Tente descrever qual foi o impacto causado nos momentos iniciais de entrada para este grupo (seja este positivo ou negativo), nos diversos aspectos que puder enumerar. Aponte sensações positivas e/ou negativas.
3. Enumere os aspectos destacados sobre o tema da alfabetização, durante os quinze encontros do primeiro semestre de 2011.
4. Enumere sua expectativa em relação a aspectos que deverão ser tratados neste segundo semestre.
5. Com a atividade mania de explicação de alfabetização, forma trazidas algumas definições; com o levantamento de ingredientes que comporiam receitas de alfabetização, elementos mais pontuais sobre práticas de cada um de vocês, alfabetizadores. Você considera que o “curso” de formação está se aproximando de questões pertinentes? O que você acha que deveria ser atacado com maior ênfase nas próximas ocasiões?
6. O projeto de fazer professores escreverem sobre suas práticas é válido? O que seria importante ser feito para que fizéssemos que isto acontecesse? Você tem alguma sugestão?
7. O projeto de diálogo entre professores é válido? Que avaliação você faz da integração do grupo formado em 2011-1? Pense, relate e analise conflitos, entendimentos, conhecimentos entre subgrupos estabelecidos, reconhecimentos de parte a parte, fortalecimentos de laços e desavenças entre posições inconciliáveis.
8. Como você definiria a linha teórica que está sendo implementada por nós formadores?

ANEXO 2
Texto lido no EPELLE – 13 de abril de 2011

Colombo descobre a América

Sob o financiamento de jóias preciosas, nosso herói bravamente desafiou todas as risadas de desdém que tentavam dissuadi-lo de seu plano. "Seus olhos os enganam". Um ovo, e não uma mesa, pode ser corretamente usado para exemplificar esse planeta não explorado". Então, três irmãos fortes procuraram provar isso. Esforçaram-se através de uma vasta calmaria, embora mais frequentemente sobre picos e vales turbulentos, e seus dias transformavam-se em semanas, enquanto cétricos espalhavam boatos temerosos sobre um desastre. Até que finalmente surgiram criaturas aladas e bem-vindas, anunciando um sucesso momentâneo.

ANEXO 3

Texto sobre oralidade – Professora Lia

A oralidade de crianças de uma classe de alfabetização é sem dúvida um importante ingrediente no processo de aquisição da leitura e da escrita. Acredito que para que o sucesso na alfabetização ocorra faz-se necessário estabelecer uma troca entre professor e aluno: um fala, o outro escuta e depois troca-se de posição, o falante passa a ser ouvinte e o ouvinte passa a ser falante. Diariamente podemos criar esses espaços através de inúmeras atividades. No meu caso que atuo na Educação Infantil, propicio a oralidade de meus alunos da seguinte forma: no início da aula, no momento da rodinha permito que todos que querem contem alguma novidade (geralmente contam até demais!); também gosto que cada um cante uma música de seu agrado e os demais acompanham; outra prática que tenho é de inventar histórias com eles. Começo alguma ideia e eles vão acrescentando com sua imaginação; além disso, quando usamos livro, ao mudar de página, procuro criar uma expectativa do tipo “ e agora o que será que vai acontecer?” Sempre alguns apresentam suas sugestões de forma coerente. Outra situação que agrada a todos é permitir que cada um conte uma história para a turma. Através das imagens dos livros eles contam as histórias ou até mesmo reproduzem caso as conheça. Quando trabalhamos com rimas nas histórias, peço que repitam cada frase do poema de forma que percebam o som final das palavras. Contudo, sejamos bem realistas, há dias também que alguns dizem que não querem participar da roda ou até mesmo que não estão interessados em ouvir aquela história que pra mim é maravilhosa! Não sei se erro, mas respeito essa manifestação. Além desses momentos há um outro no qual deixo que andem livremente pela sala e escolham onde querem “brincar”. Tem os jogos de encaixe, tem os brinquedos do saco, tem os jogos de raciocínio e tem a casinha. Cada grupo se dirige ao que lhe interessa e faz seus combinados nas brincadeiras nos quais todos dialogam muito, concordando e também discordando muitas vezes. Apesar da aparência “desordeira” e da muita “falação” das crianças (o que para algumas pessoas é falta de controle da professora e de disciplina da turma), considero um momento rico, produtivo e sadio do qual também participo. Até porque não consigo conceber que crianças de 5 anos

que passam 9 horas na escola passem o dia todo sentadas, só se levantando para as refeições!

ANEXO 4
Roteiro de entrevista coletiva a se realizar no dia 13/06/2002 com professores do
EPELLE 2012

Apresentação inicial do procedimento de entrevista coletiva

Preparamos esse momento de entrevista coletiva com as professoras que fazem parte do EPELLE para poder avaliar o processo de formação continuada que estamos implementando desde 2011. Hoje, queremos ouvi-las: expressem a sua visão sobre os EPELLE, o mais livremente possível. É fundamental que se sintam à vontade para fazer críticas positivas e negativas, de modo que possamos nos avaliar do ponto de vista da formação. As suas críticas serão bem vindas, bem como seus elogios.

Apresentação inicial do grupo a ser entrevistado

Pedimos inicialmente que cada uma se apresente, falando especificamente:

- O local em que trabalha
- Com que turma está esse ano de 2012
- Por que chegou até o EPELLE

Eixo 1. A Formação

1. De todos os espaços de Formação Continuada que vocês frequentaram, na sua experiência profissional, destaque o mais significativo (apenas 1) e diga o porquê dessa escolha.

[o coordenador pode conduzir as colocações feitas pelas professoras em direção a uma comparação com o EPELLE]

2. Você identifica na sua prática algum direcionamento que seria resultante dos encontros do EPELLE?

O contato com conhecimentos no espaço do EPELLE inspira-lhe a inovar, mudar a sua prática cotidiana?

3. Como vocês sentem a resposta (avaliação, acompanhamento) das formadoras e das companheiras professoras em relação às contribuições solicitadas trazidas por vocês?

Deixá-las falar espontaneamente e depois de uma rodada mais espontânea, destacar especificamente:

- α atas
- α apresentações de práticas
- α envios de atividades (que se incorporam nos PPTs de apresentações do encontro seguinte)
- α intervenções orais em discussões sobre os temas de alfabetização

4. Quais são os modos de estudo que vocês esperariam serem propostos numa formação? No que experimentam aqui, no EPELLE, o que vocês destacariam/valorizam?

Deixá-las falar espontaneamente e depois de uma rodada mais espontânea, destacar especificamente:

- α Leitura literária
- α Leitura da ata (comentários da ata)
- α Apresentação/exposição conceituais sobre alfabetização
- α Intervalos e lanches
- α Apresentações de práticas
- α Oficinas

5. Seus hábitos de estudos mudaram durante o período em que estão no EPELLE? Pensem nas suas práticas de estudo: de leituras feitas (livros e artigos); na preparação de apresentações de práticas; na escrita de pequenos textos; nos momentos de comunicação online (grupo epelle yahoo e e-mails)

Eixo 2. A Alfabetização

6. Que conteúdos apresentados no EPELLE você considera que sejam de maior importância? **(O coordenador deixará que elas destaquem pontos espontaneamente e depois pode retomar os q foram vistos em 2011.)**

Tratamos de: Fonemas; consciência fonológica; padrões silábicos; sílabas; psicogênese da língua escrita; segmentação da escrita; ortografia; pontuação

7. Como se deve alfabetizar, em seu ponto de vista? Práticas e teorias.

8. Que perspectiva de alfabetização você considera que se defende no EPELLE? Seu conceito de alfabetização hoje?

Eixo 3. Inovações possíveis de Práticas escolares de ensino

[Este momento vai ser de retomada e finalização do grupo, um dos observadores (a combinar) assumindo a cena da coordenação e sintetizando o que foi dito durante o grupo focal]

De tudo o que foi dito hoje, parece que podemos considerar que para as pessoas desse grupo a formação contribuiu e houve mudanças individuais de sua prática em função de estudos, discussões e reflexões feitas no EPELLE.

ANEXO 5
Pautas do EPELLE

Epelles encontros de professores de estudos sobre letramento, leitura e escrita



Pauta XXX Epelle

Dia 30/11/2011 18:30 às 21:30

Devolução de Pesquisa: tema geral O Grupo do Epelle

Apresentação de trabalhos:

1º) O perfil de um grupo de docentes em processos de formação continuada

- Valdiceia Meireles e Jéssica Silva

2º) Gêneros docentes em formação: refletindo sobre leitura e escrita na Educação infantil

- Bruna Molisani Alves

Apresentação: Prática Pedagógica - Professora Lia

Conversa/debate/discussão

EPELLE



Encontros de Professores de Estudos Sobre Letramento, Leitura e Escrita

Leduc

Pauta XII Encontro

Dia 06/06/2012

18:30 às 21:30

“ Está para ser escrita uma história que relate as revoluções ocorridas no campo da

alfabetização sob o ponto de vista docente”

Ludmila Thomé de Andrade (2010)

“ *Escrever é minha forma de brincar.*” Angela Lago

(18:30 h/ 18:40 h): 1° momento

Leitura Literária: *Uma palavra só, conhece?* de Angela Lago

(18:45 h/ 19:15 h): 2° momento

Apresentação do ppt Ortografia- Algumas fontes de dificuldades na aprendizagem de regras ortográficas

(19:15 h/ 19:45 h): 3° momento

Leitura e discussão sobre a prática pedagógica docente

(19:45 h/ 20:15 h): 4° momento

Apresentação docente - Clara

INTERVALO

(20:30 h): 4° momento

Conversa com os jornalistas

(21:20 h): 5° momento

Agendamentos de grupos focais