

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

BEATRIZ DONDA

**A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA DOCENTE EM PROCESSOS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES**

Rio de Janeiro
2016

BEATRIZ DONDA

**A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA DOCENTE EM PROCESSOS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Profa. Dra. Ludmila Thomé de Andrade.

Rio de Janeiro
2016

BEATRIZ DONDA

**A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA DOCENTE EM PROCESSOS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Profa. Dra. Ludmila Thomé de Andrade.

Aprovada em _____ de _____ de 2016.

Banca Examinadora

Prof. Dra. Ludmila Thomé de Andrade

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assinatura: _____

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Instituição: Universidade Estadual de Campinas. Assinatura: _____

Prof. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assinatura: _____

A meus pais, Cristina e Márcio, que desde muito cedo me ensinaram a importância “de andar com fé”. Nunca me disseram que o caminho seria fácil, mas sempre me encorajaram a seguir em frente.

*A meus irmãos, Ana e Gui, com quem pude aprender o valor de compartilhar, de estar “com”, de partilhar.
Obrigada!*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me sustentar nos momentos de fraqueza, por me encorajar nos momentos de abatimento, por ser tão presente e real em minha vida.

À professora Ludmila Thomé de Andrade, querida Lud, que me acolheu com braços abertos e escuta atenta em sua equipe. Professora com quem tive a oportunidade de aprender muito, como aluna do mestrado, como parceira de formação no EPELLE, como amiga. Obrigada!

A minha família, amor que fortalece, que sempre me incentivou a prosseguir em meus estudos e a seguir meus sonhos.

Ao Rafael, meu amor, que ao fim de cada dia de trabalho me encorajava dizendo: “Você vai conseguir”. Obrigada pela parceria, pela compreensão, pelo carinho.

Às professoras e companheiras de trabalho do EPELLE, que me constituem professora, formadora, pesquisadora. Agradeço, em especial, às professoras sujeitos dessa pesquisa, Naara, Giselle, Jaqueline, Natasha e Simone, que me auxiliaram a compreender a constituição da autoria docente.

Ao LEDUC e aos grupos de pesquisa que o constituem, pela parceria, leitura, reflexões, discussões.

Às amigas e companheiras do grupo de pesquisa Denise, Renata, Letícia, Fernanda M., Fernanda F, Bruna, Cristina, Beth, Rosangela, Aline, Luisa, Luiza, Marina, Mariana, Roberta, Naara e Giselle. Obrigada pelas leituras, pelas contribuições, pelas reflexões.

Às leitoras deste trabalho, Denise, Fernanda Monteiro, Bruna, Luiza Guedes, Inez Helena. Só tenho a agradecer pela possibilidade de diálogo, de constituir-me a partir de seus olhares! Vocês tornaram o caminhar deste trabalho mais leve. Obrigada!

Às amigas Claudia Andrade, Inez Helena Muniz, professoras, parceiras de trabalho, parceiras da vida. Obrigada por todas as palavras de incentivo e de luta, pela sensibilidade na escuta, por não me deixarem abater pelas dificuldades.

Aos meus alunos, que me ajudam a lembrar todos os dias por que escolhi ser professora!

Aos meus caros e queridos amigos professores do Colégio Pedro II, pela sensibilidade, pelo apoio, pela torcida! É muito bom fazer parte dessa equipe!

Aos professores da banca examinadora, Prof. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro e Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, Prof^a. Dra. Graça Regina Franco da Silva Reis e Prof^a. Dra. Gisele Barreto da Cruz, pela disposição para a leitura e avaliação desta dissertação.

CONTRANARCISO

em mim

eu vejo o outro

e outro

e outro

enfim dezenas

trens passando

vagões cheios de gente

centenas

o outro

que há em mim

é você

você

e você

assim como

eu estou em você

eu estou nele

em nós

e só quando

estamos em nós

estamos em paz

mesmo que estejamos a sós

(Paulo Leminski)

RESUMO

DONDA, B. **A constituição da autoria docente em processos de formação continuada de professores alfabetizadores.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

O objetivo do estudo é compreender como as professoras participantes de um processo de formação instaurado por uma pesquisa-formação passam a constituir-se autoras, assumindo-o em seus discursos. No processo de formação em questão, nós pesquisadores buscamos o encontro *com* o professor autor, partindo do princípio que a constituição da autoria docente se define por seu caráter dialógico e alteritário. A partir desse objetivo, circunscrevem-se questões de interesse: Como as professoras participantes reconhecem e assumem em seus discursos a autoria docente? Em que medida a formação continuada contribui para a autoria docente? Quais são os espaços na formação que ensejam que os professores falem ou escrevam sobre sua autoria docente? Quais são as considerações dos professores sobre autoria docente? De que modo a autoria docente pode desdobrar-se na autoria discente, numa relação dialógica? O aporte teórico busca em estudos sobre a formação de professores (ANDRADE 2010, 2011, 2012; CONTRERAS, 2012; GATTI, 2008; DICKEL, 2000; NÓVOA, 1995;) e sobre o saber docente (TARDIF e LESSARD, 2002, 2013) uma compreensão acerca do tema. Os procedimentos metodológicos abrangeram a observação participante feita durante o ano de 2014, de encontros de formação continuada EPELLE implementados como campo empírico da pesquisa maior a qual nos ligamos, intitulada “As (Im)possíveis Alfabetizações de crianças de classe popular pela visão dos docentes da escola pública”, além de gravações em áudio, entrevistas coletivas e análise de enunciados orais e escritos produzidos pelos sujeitos participantes desta pesquisa. Os discursos docentes foram analisados a partir de categorias extraídas da teoria bakhtiniana de linguagem, a saber: dialogia, exotopia, alteridade, polifonia e responsividade (BAKHTIN, 2009, 2011, 2013). A reflexão proposta sobre o professor autor, em situações de formação continuada, tornou-se profícua para encontrarmos traços dos processos como os sujeitos se constituem – social, cultural e historicamente – e como assumem o seu discurso, refletindo sobre a sua prática, individual e coletivamente, nunca descolados de seus Outros - teoria, professor, aluno, formador - e que, a partir dos debates, (re)pensam suas concepções, (re)significam a sua prática, deslocam-se e alteram-se, produzindo sentido para si e para o Outro.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa-formação; autoria docente; escrita docente; responsividade; dialogia.

ABSTRACT

DONDA, B. **The constitution of the teaching written in continuing training processes of literacy teacher.** Masters dissertation. Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The objective of the study is to understand how the participating teachers of a training process initiated by a research-training come to constitute authors, assuming authorship in these speeches. In the process of training in question, we researchers seek a meeting with the teacher author, assuming that the constitution of the teaching authorship is defined by the dialogic character. From that goal, confined to issues of interest: As the participating teachers recognize and take in his speeches teaching authorship? To what extent continuing education contributes to the teaching authorship? What are the spaces in the formation giving rise that teachers speak or write about their teaching authorship? What are the considerations of teachers on teaching authorship? That the teaching authoring mode can unfold in student authorship, a dialogic relationship? The theoretical background search on studies on teacher training (ANDRADE, 2010, 2011, 2012; CONTRERAS, 2012; GATTI, 2008; DICKEL, 2000; NÓVOA, 1995;) and on the teaching knowledge (TARDIF and LESSARD, 2002, 2013) an understanding the subject. The methodological procedures included participant observation made during the year 2014, EPELLE continuing education meetings implemented as empirical field of higher research which we connect, entitled "The (Im) possible literacies of children of working class by the sight of teachers of public school", as well as audio recordings, press conferences and analysis of oral and written statements made by participants in this study. The speeches were analyzed teachers drawn from categories of Bakhtin's theory of language, namely: dialogy, exotopy, otherness, polyphony and responsiveness (BAKHTIN, 2009, 2011, 2013). The proposed reflection on the teacher author, in situations of continuing education, became fruitful to find traces of the processes as the subjects are - social, cultural and historically - and how to take your speech, reflecting on their practice, individually and collectively, never detached from its Other - theory, teacher, student, trainer - and that from the discussions, (re) think their views, (re) signify their practice, moving and change-producing sense to you and the Other.

KEYWORDS: research-training; teaching authorship; teaching writing; responsiveness; dialogy.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Revisão de literatura.....	20
2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: EXISTE LUGAR PARA A AUTORIA DO PROFESSOR?.....	28
2.1 Saberes docentes.....	36
2.2 O professor reflexivo.....	39
2.3 O professor pesquisador.....	42
2.4 A constituição do professor autor.....	45
3. PERCURSOS TEÓRICO METODOLÓGICOS.....	50
3.1 Apresentando pesquisa-formação.....	53
3.2 A pesquisa-formação “As (im)possíveis alfabetizações de alunos pela visão de docentes da escola pública”.....	56
3.3 Os Encontros de Professores para Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE).....	59
3.4 Os sujeitos da pesquisa.....	70
3.5 Sobre as trilhas do caminho: escolhas teórico-metodológicas.....	73
4. A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA DOCENTE.....	77
4.1 A constituição da autoria docente e a formação continuada.....	78
4.2 A constituição da autoria docente e a relação com os pares.....	91
4.3 A constituição da autoria docente e a relação professor-aluno.....	98
5. Revisitando os caminhos percorridos: a formação continuada e a autoria docente.....	108
5.1 As trilhas, os caminhos, a chegada.....	110

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
--	------------

ANEXOS

1. Currículos do EPELLE.....	119
2. Pauta do encontro de 12 de novembro de 2014.....	128
3. Roteiro - entrevista coletiva.....	129

1. INTRODUÇÃO

A ideia não vive na consciência isolada, individual de um homem: mantendo-se apenas nessa consciência, ela degenera e morre. Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as ideias dos outros é que a ideia começa a ter vida, isto é, a formar-se, desenvolver-se, encontrar e renovar sua expressão verbal, gerar novas ideias. O pensamento humano só se torna pensamento autêntico, isto é, ideia, sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, materializado na voz dos outros, ou seja, na consciência dos outros expressa na palavra. É no ponto desse contato entre vozes consciências que nasce e vive a ideia.
(BAKHTIN, 2013, p. 98)

Não deixar a *ideia* morrer e degenerar... É o que desejo quando me proponho a realizar uma escrita como esta, que me revela, a cada linha inscrita no papel, professora, formadora e pesquisadora. Muitos são os pensamentos e reflexões – alguns ainda prematuros – que ecoam no meu campo de ideias, por isso, sinto a necessidade de lhes dar alguns contornos e formas, tornando-os vivos. Penso que esse seja um dos pesos e desafios de realizar um trabalho de pesquisa, tornar viva a ideia, que não pertence somente a mim, mas é composta por muitos Outros que me constituem. Na posição de pesquisadora, sinto-me instigada a travar alguns embates que, durante o período do mestrado, ao cursar as disciplinas, fazer as leituras individualmente e partilhá-las com o grupo de pesquisa do qual participo, inquietaram-me e impulsionaram-me a produzir mais e outras ideias, numa rede de diálogos que jamais cessará. Sinto a responsabilidade de compartilhar e discutir as ideias presentes neste trabalho, que emergem dos encontros com a teoria, com os professores em formação, com a prática docente, para que possa, junto a outras vozes, renová-las e revisitá-las.

Alguns questionamentos que trago neste momento inquietam-me desde quando concluí o ensino médio, no curso normal, há 15 anos, permanecendo até os dias de hoje. Na trajetória profissional que percorri, as experiências enquanto aluna, participando dos cursos de formação inicial e continuada, estão imbricadas com as experiências enquanto professora alfabetizadora e também como formadora de professores alfabetizadores. A partir de leituras, escritas e vivências, emergem questões advindas de minha identidade constituída: o que é *imprescindível* para

alfabetizar? Existe um único modo, ou a escolha de um melhor método? Como os professores mobilizam seus saberes frente aos desafios cotidianos vividos em sala de aula? Em que medida os espaços formativos, saberes e parcerias contribuem para o processo de formação docente? É possível ser um professor autônomo, diante da profusão de materiais pedagógicos apostilados¹ e programados para serem executados? A formação continuada docente contribui para o processo de autoria do professor?

Marco antes de tudo as primeiras experiências que vivenciei, relacionadas ao ser/fazer/saber docente, que ocorreram no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), no Ensino Médio, um projeto do Governo do estado de São Paulo, que tinha como objetivo principal a formação de profissionais para o magistério, visando suprir as deficiências do atendimento às séries iniciais da escolaridade na rede estadual de ensino. Durante essa formação inicial, os conteúdos relacionados à alfabetização diziam respeito, praticamente, à história da alfabetização no Brasil e aos métodos de ensino, além de saberes relacionados à Psicologia, Filosofia e Sociologia da Educação. Lia autores, como Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Jean Piaget e Lev Vygotsky, apenas superficialmente, sem aprofundamento de suas obras. Entretanto, não me lembro de questionamentos que pudessem me levar a refletir sobre linhas teóricas, divergências e convergências entre um e outro autor. Nos momentos de estágio, pude vivenciar e entender um pouco do dia a dia da sala de aula, como ocorriam diversificadas práticas de alfabetização. Aproximei-me do que era ser aluno e ser professor, em turmas de alfabetização de escolas públicas municipais e estaduais.

Em minha primeira graduação, no curso Normal Superior, já estava trabalhando como professora alfabetizadora em uma escola particular. Por isso, o que aprendia, discutia e lia fazia sentido para mim, pois eu estabelecia relações entre a teoria e a prática, a partir de minhas experiências. Quase finalizando esse curso, fui aprovada em um concurso para professor do Ensino Fundamental I, do Estado de São Paulo.

¹ Refiro-me à compra dos materiais pedagógicos apostilados por secretarias de educação de estados e municípios. Estes são produzidos por empresas privadas ou pelos próprios municípios, e tal fato ocorre também na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Em busca de algumas respostas e/ou questões sobre o ensino da leitura e escrita da língua portuguesa, senti necessidade de fazer outro curso superior, Letras, na especialidade Português-Literatura, no qual pude ter um aprofundamento teórico sobre questões intimamente relacionadas ao ensino de língua portuguesa, tais como: concepções de língua e linguagem, gêneros aspectos relacionados à leitura e produção de textos. Durante essa segunda formação, construí um olhar particular para as práticas de leitura e escrita, tanto para as solicitações que fazia enquanto professora, quanto para as produções dos alunos. Passei a valorizar mais o contexto de produção, o sentido de cada atividade proposta e o sujeito produtor de texto.

Em 2006, quando professora da rede pública do Estado de São Paulo, tive um grande desafio pela frente: alfabetizar quarenta alunos. Durante esse ano letivo, contei com o apoio de uma professora/parceira muito presente, que, apesar de estar próxima do tempo de sua aposentadoria, participava de muitos cursos de formação continuada que eram oferecidos pela Diretoria de Ensino de Bauru (SP), município em que trabalhávamos. Nessa época, participei de um curso de formação de professores denominado “Letra e Vida”, que tinha o mesmo conteúdo do Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores - PROFA - do Governo Federal, tendo somente sido atribuído um novo nome, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo².

Naquele curso, pude ter contato mais profundo com questões acerca da alfabetização, fundamentadas na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Emilia Ferreiro. Enquanto me formava, formava meus alunos e, nesse movimento, pude perceber que nem todos os alunos aprendiam da mesma maneira e que não bastava “o ensino do *código*”, das letras, sílabas e palavras, para que o aluno aprendesse a ler e escrever com autonomia, que havia algo além do ensino de sistema de escrita alfabético que deveria ser priorizado em sala de aula. Comecei a fazer alguns questionamentos em relação à prática que eu mesma realizava, principalmente no

² Tal programa foi lançado no ano 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), com o objetivo de oferecer novas técnicas de alfabetização, originadas em estudos realizados por uma rede de educadores de vários países. Esses estudos tiveram como base as pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. O PROFA se constitui de vídeos e materiais impressos e uma carga de 200 horas de curso. Em São Paulo, a partir de 2002, o curso passou a ser ministrado com 180 horas e sob a denominação de “Letra e Vida”.

que dizia respeito ao ensino da leitura e da escrita, que muitas vezes acabavam sendo sistematicamente monológicas, com propostas que exigiam mais da normatividade da língua do que de sua expressividade, com pouca ou nenhuma relação com a realidade dos alunos.

Em 2010, ainda trabalhava para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, quando tive a oportunidade de participar de um processo seletivo para a vaga de Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica (PCOP), do ciclo I, do primeiro ao quinto ano, cujo trabalho era articulado com a equipe de Supervisão e tinha como objetivo a implementação de ações de formação continuada dos projetos voltados para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos da rede estadual de São Paulo. Nessa função, semanalmente, realizava, junto à equipe do ciclo I, Orientações Técnicas (OT) com os Professores Coordenadores (PC) das Unidades Escolares (UE), 37 ao todo. Nessas orientações, eram efetivadas ações de formação que possibilitavam aos PCs oportunidades de reflexão sobre as expectativas de aprendizagem dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como a discussão de procedimentos metodológicos e conteúdos adequados às exigências de atuação dos professores coordenadores nas unidades escolares.

Além dessa formação continuada, realizávamos visitas locais às escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Bauru/SP, objetivando observar o trabalho desenvolvido pelo professor coordenador, sua rotina, planejamento e maneiras de articular a recuperação paralela e outros projetos. Participávamos também das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), construindo/refletindo junto ao Coordenador o lugar de formador.

Para tanto, subsidiando a prática da equipe do Ciclo I, realizávamos formações mensais com a equipe da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP - e Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE- e, ainda, reuniões de polo. Durante essas formações, pude aguçar o desejo pela pesquisa e, em especial, aprofundar as reflexões e ampliar os questionamentos sobre a formação do professor alfabetizador e sua prática.

Em 2011, com novas perspectivas de vida e de estudos, mudei-me para o Rio de Janeiro. Busquei grupos de pesquisa com os quais pudesse me identificar e encontrei na Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal do Rio de

Janeiro (UFRJ) uma equipe do LEDUC que muito rapidamente convidou-me a integra-la, ainda que na qualidade de ouvinte, da pesquisa-formação³ “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classe populares pela visão de docentes na escola pública”. Esta equipe de trabalho iniciou a pesquisa a partir de 2011 e permaneceu até o ano de 2015, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Ludmila Thomé de Andrade (LEDUC/FE/PPGE/UFRJ)⁴. O campo empírico se constituía dos Encontros de Professores de Estudos sobre o Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE)⁵.

Passei a participar desses encontros e comecei a observar que os professores participantes, inseridos na formação que lhes era proposta, constituíam-se de maneiras distintas no que dizia respeito à sua prática, sua didática, seu modo de ver o aluno e a escola. Observava, além disso, que cada um à sua maneira, discutia e buscava estratégias de ensino que não estavam descritas somente em livros didáticos e materiais apostilados, mas principalmente em concepção e percepções que cada docente trazia, relacionados à criança, às linguagens, à cultura, à escola. Enfim eu começava a entender que os modos de agir do professor em sala de aula estavam baseados também em suas crenças e em suas experiências e que o espaço de formação é um lugar de trocas. Nóvoa (1995, p. 26), afirma que “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Nos momentos de troca de experiências, eu me constituía em formadora, a partir do movimento de escuta das falas dos outros professores, que eram por mim (res)significadas. Eram sempre únicas, por seu caráter de enunciação, que marcavam a minha própria fala, antes de ser pronunciada, que era pensada, elaborada e produzia novos sentidos.

No ano seguinte, em 2012, ingressei como professora efetiva no Município do Rio de Janeiro e ao mesmo tempo no curso de pós-graduação no Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica – CESPEB -, oferecido pela

³ Daqui em diante, para me referir à pesquisa “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classe populares pela visão de docentes na escola pública”, utilizarei o termo pesquisa-formação.

⁴ Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação. Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro

⁵ No terceiro capítulo, na seção 3.3, aprofundarei a explicação sobre os EPELLE.

Faculdade de Educação da UFRJ, sob coordenação das coordenadoras do LEDUC, Ludmila Thomé de Andrade e Patrícia Corsino. Mesmo que breve, apenas um ano e meio, a experiência como professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro foi importante para minha prática, pois, pela primeira vez, trabalhava em uma rede que produzia seu próprio material apostilado. Já havia tido contato com essas apostilas por meio de relatos das professoras participantes do EPELLE que as utilizavam. A partir de seus discursos e do movimento de folhear as apostilas, pude perceber seu caráter linear e a dependência de determinadas atividades para realizar outras. Por isso, para trabalhá-las em sala de aula, eu fazia algumas adaptações, aproveitando atividades ou textos que já estavam impressos. O fato de todos os alunos terem o material facilitava o planejamento pedagógico, já que, na realidade escolar em que trabalhava, tínhamos uma pequena cota para as fotocópias mensais de outros materiais, que nem sempre supriam a necessidade que eu percebia que a turma tinha. Além disso, eu era consciente de que em alguns momentos seria cobrada pelo uso daquele material, principalmente se meus alunos não respondessem às expectativas das avaliações externas, algumas produzidas pela própria Secretaria.

Em 2013, mais uma vez convidada pela coordenadora do LEDUC que exerceu a coordenação adjunta neste primeiro ano, passei a atuar como formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC⁶ - em um dos sete polos do estado fluminense. Era uma experiência formativa diferente de todas de que já havia participado, pois atendíamos a professores de 25 municípios, cada um com suas especificidades e particularidades, com questões próprias, que, na maioria das vezes, era compartilhada por todos os Orientadores de Estudos (OE).

Ao tratar com os OE pontos relacionadas à alfabetização, à formação docente, buscando traçar uma reflexão sobre o caminho de autoria do professor, no qual ele assume seu fazer didático, sua palavra, seu discurso, pude (re)afirmar as

⁶ Programa do Governo Federal, em parceria com os estados e municípios, que se caracteriza pela integração de diversas ações e diferentes materiais, que contribuem para a alfabetização e orientação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos pelas avaliações anuais. Dos encontros de formação participam professores Orientadores de Estudos.

ideias de Andrade (2012, p. 205): “qualquer método que chegue às mãos dos professores com um aparato de regulação que os desautorize de produzir momentos de avaliação, tira o professor de seu lugar de criador, de produtor de seu fazer pedagógico”.

A atuação em diferentes espaços como professora, formadora e pesquisadora e as discussões teóricas e práticas impulsionaram-me para que trilhasse novos caminhos em minha carreira. Em 2014, fui aprovada para o curso de mestrado em Educação na UFRJ, com a orientação pretendida de Ludmila Thomé de Andrade. Neste mesmo ano, também participei de um concurso para docente no colégio Pedro II e ingressei como professora do Ensino Fundamental I. A partir do contato com novas leituras e produção de escritas sobre o campo da formação do professor, mais especificamente sobre o fazer docente em relação ao ensino da leitura e da escrita, busco refletir e pesquisar, no desejo de contribuir, a partir de um novo ângulo, com a discussão de pesquisa acerca da constituição da autoria em um processo de formação continuada.

Durante os quatro anos de realização da pesquisa-formação, participei ocupando diferentes posições, que focalizaram meu olhar sobre reflexões que foram costuradas pouco a pouco, a partir de problematizações individuais e coletivas, oriundas do grupo de pesquisa e dos professores participantes dos encontros.

Em 2011, iniciei na pesquisa como professora observadora do EPELLE. Procurava uma inserção na universidade, como possibilidade de retomada dos estudos e aproximação da lógica educacional da escola pública do Rio de Janeiro. Naquele momento, confesso que não sabia bem meu lugar nos encontros, ora sentia-me mais próxima da posição de professora, pois participava narrando minhas experiências, lia os textos, mas não assinava lista de presença e nem colaborava com meus textos escritos, como as demais professoras de minhas escritas. Encontrava-me situada àquele momento mais próxima da posição de pesquisadora, pois tinha conhecimento das pautas dos Encontros, discutia junto ao grupo de pesquisa sobre o andamento da formação, sobre as potencialidades e fragilidades dos sujeitos envolvidos, sobre as estratégias-metodológicas desenvolvidas pelos formadores e sobre os temas que seriam trabalhados.

Eu jamais havia discutido conceitualmente nos momentos acima relatados de formação, inicial ou continuada, sobre uma perspectiva discursiva, sobre a teoria da

linguagem de Bakhtin ou sobre letramento, por isso, era para mim de extrema importância constituir-me naquele espaço formativo, encontrar com outros professores, com outros saberes, outras concepções sobre ensino-aprendizado, avaliação, escola e criança. Às vezes, um pouco dolorido, pois tinha que abrir mão de minhas certezas, outras vezes angustiante, pela dificuldade de compreender algumas leituras, mas, na maioria das vezes, era prazeroso, pois intuía que os conhecimentos que adquiria auxiliariam minha prática e ampliariam minhas chances de fazer uma pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) na UFRJ.

Desde o modo de conduzir a formação até às escolhas teóricas para fazê-lo pareciam-me formas muito novas de se trabalhar. As discussões, assimilações e reflexões eram profundas, inundadas de expectativa do novo e desejo de ter, enquanto professora, uma prática que me deslocasse e me ressignificasse enquanto docente. Naquele espaço, eu observava, anotava e percebia o contexto como arena de tensões, de discussões e de defesa de pontos de vista diversos, de maneira ativa.

Em concomitância com a participação nos EPELLE, também frequentava o grupo de pesquisa coordenado pela professora Ludmila, que ocorria a cada semana, no dia após os encontros. Nessa reunião, reservávamos um tempo para discutir sobre os encontros, sua formatação, seu currículo, seus sujeitos, pois alguns estudantes de graduação e pós-graduação que participavam do grupo, também desenvolviam suas pesquisas tendo como campo os EPELLE, sob olhares diversos, alguns mais interessados nos professores, outros, nos alunos, outros ainda, na comunidade.

Em 2012 e 2013, fiquei afastada da participação do grupo enquanto observadora, pois me dediquei à pós-graduação *lato sensu* no CESPEB. Porém, mesmo estando distante das discussões do EPELLE, não me senti completamente ausente dos debates teóricos costurados nesse espaço, indiretamente, pude tecer alguns fios nessa rede de diálogos, tendo em vista a presença do LEDUC no CESPEB.

No ano de 2014, como mestranda, voltei a frequentar o EPELLE, ocupando as posições de formadora e de pesquisadora. Recolocava-me nesse espaço com essa dupla função, o que exigiu de mim um exercício de reflexão sobre os anos anteriores. Na memória, por meio do olhar enquanto professora

observadora/participante, vinham-me as impressões e considerações que tinha construído sobre a formação de que havia participado. Fazia isso com a consciência de que aquelas experiências vividas anteriormente, constituíam-me enquanto formadora e seriam necessárias para continuar planejando o currículo do EPELLE.

A aproximação dos professores da escola básica dava-se para nós, formadores, a partir de discussões de possibilidades para realizar a formação, privilegiando os saberes e fazeres pedagógicos dos professores, considerando que, em suas trajetórias, os conhecimentos são construídos e reconstruídos conforme as demandas que emergem na prática docente.

Um dos caminhos que acreditamos ter sido importante foi o de trazer o professor da educação básica para o interior da universidade, para que criássemos uma relação horizontalizada com o docente. O pesquisador universitário não vai à escola, para examinar a condição e os modos de trabalho do professor e fazer um diagnóstico e prescrever receitas de práticas. Escutávamos, nos discursos docentes, as suas questões, refletindo com o professor da escola pública possibilidades de melhoria da qualidade da educação brasileira.

A pesquisa-formação apresentou-se com um duplo desafio: (i) o professor em formação ocupa a posição de sujeito de pesquisa que está em constante interlocução com seus pares, trazendo à arena formativa sua identidade e saberes que lhes são únicos e indissociáveis do seu saber-fazer profissional; (ii) o pesquisador-formador também está em constante formação, numa relação dialógica, em que a presença do Outro é fundamental para a constituição do eu (Bakhtin, 2010)

Diante dessas elaborações reflexivas de pesquisa, partindo do pressuposto de que em diferentes medidas todo professor é autor de sua prática, a seguinte questão apresentou-se como de interesse: Como as professoras⁷, participantes desta pesquisa, reconhecem e assumem em seus discursos a autoria docente? A partir dessa questão inicial, desdobram-se outras: Em que medida a formação continuada contribui para a autoria docente? Quais são os espaços privilegiados na formação para que os professores falem ou escrevam sobre suas práticas? Quais

⁷ O uso do termo professoras, no feminino, justifica-se, pois só há professores do sexo feminino como sujeitos desta pesquisa.

são as considerações dos professores sobre autoria docente? De que modo a autoria docente pode desdobrar-se na autoria discente, numa relação dialógica?

A partir desses questionamentos, o objetivo deste trabalho centrou-se em compreender como as professoras participantes desta pesquisa assumem em seus discursos a constituição da autoria docente.

Buscando encontrar a relevância desta pesquisa e as nuances das discussões que poderiam ser inseridas neste trabalho, realizei um estudo em que utilizei o banco de teses e dissertações da CAPES, que será apresentado na próxima sessão.

1.1 Revisão de literatura

A revisão de literatura relativa ao campo da formação, escrita e autoria docente iniciou-se a partir da busca das seguintes palavras-chave: escrita docente, autoria docente, pesquisa-formação, responsividade e dialogia, tendo como referência temporal cinco anos (2009-2014).

Em um primeiro momento inseri três palavras-chave exatas, combinadas, que foram pesquisa-formação, autoria docente e escrita docente, pesquisando em todos os campos.

Encontrei somente a dissertação de mestrado acadêmico de Rosseto (2012, p.8), que apresenta como objetivo “discutir os processos de planejamento educacional e de formação continuada do professor de Ensino Médio, envolvendo aspectos do trabalho coletivo dos educadores/professores, o momento do registro, os saberes docentes e do coordenador pedagógico e a construção da autonomia docente”. Apesar de tratarem da formação docente, suas opções diferem das minhas no que diz respeito ao espaço de formação – escola – o público-alvo – professores do Ensino Médio – e o foco da pesquisa. Ele visa a responder questões sobre o planejamento docente e a troca de experiências que ocorrem no espaço de formação na escola.

Em seguida, fiz a opção de pesquisar as palavras-chave que constam no resumo deste trabalho, uma a uma, para que pudesse ter uma visão ampla das pesquisas realizadas que fazem parte dos programas de Educação. Como resultado, encontrei a seguinte quantidade de trabalhos, descrita no quadro abaixo:

	Escrita docente	Autoria Docente	Pesquisa-Formação	Dialogia	Responsividade
Mestrado profissional	0	0	0	0	0
Mestrado acadêmico	0	1	61	5	5
Doutorado	0	0	17	4	1
Total	0	1	78	9	6

A partir desse panorama geral, pode perceber que há ausência de trabalhos realizados por pesquisadores que frequentaram mestrado profissional, possivelmente por que essa modalidade de mestrado é relativamente nova. Nota-se ainda que não há trabalhos que tratam sobre escrita docente. Em relação à autoria docente, apenas o trabalho de Rosseto (2012), já citado anteriormente, traz esse termo escrito nessa associação, exatamente.

Com a expressão pesquisa-formação, o número de trabalhos encontrado é maior, porém a escrita “pesquisa-formação”, exata, é encontrada somente em dois trabalhos (SANTOS, 2011 e SOUZA, 2012). O primeiro apresenta uma análise voltada para as mídias digitais e redes sociais, numa perspectiva de pesquisa-formação multirreferencial. O segundo, aproximando-se desta dissertação, pois apresenta pesquisa-formação dialogando com a perspectiva bakhtiniana, discutindo conceitos como dialogismo, polifonia, ato ético, entre outros.

As pesquisas que apresentam o termo dialogia, em número de nove, são mais recorrentes, quando se compara às três palavras-chave anteriores, porém, se comparadas ao universo de produção de trabalhos produzidos na área de educação, apresentam um valor não muito significativo.

A partir de um olhar mais focalizado para esses trabalhos, verifiquei que apenas um, BITENCOURT, 2012, aproxima-se da temática desta dissertação, no que diz respeito ao eixo “formação de professores”, apresentando uma discussão sobre as mudanças de atitudes de docentes que trabalham com crianças de 0 a 3

anos, a partir da formação continuada oferecida pelo PROINFANTIL⁸, além de perceber como os cursos de formação de professores auxiliam o professor na construção de suas identidades docentes.

No quadro abaixo, é possível observar a presença do termo *dialogia* nas produções acadêmicas.

Trabalhos que apresentam o termo <i>dialogia</i> (em todos os campos, exato, programa de Educação)				
Título	Autor	Ano	Palavras-chave	Nível do curso
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRAPONTO E PARADOXOS NO PROINFANTIL DA BAHIA	BITENCOURT, Lais Caroline Andrade	2012	Dialogia; Educação Infantil; Formação de professores	Mestrado acadêmico
PERSONAGENS FEMININAS E PERSONAGENS INFANTIS NOS CONTOS DE GRIMM: UM ESTUDO SOBRE IMAGENS E RELAÇÕES	COTTA, Maria Amelia de Castro	2011	Os contos de Grimm; Personagens femininas; Infância	Doutorado
UM OLHAR COMPLEXO SOBRE O PASSADO: HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA NO PENSAMENTO DE EDGAR MORIN	RODRIGUES, Andre Wagner	2011	História, Historiografia, Teoria da Complexidade	Mestrado acadêmico
AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E JUVENTUDE RURAL A PARTIR DO DIALOGISMO BAKHTINIANO E DA LÓGICA HIPERTEXTUAL	MOTA, Tatiana Castro	2011	Juventudes; juventude rural; dialogismo; polifonia	Mestrado acadêmico
O ALUNO DA ESCOLA RURAL: A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO NO DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA	SANTOS, Idelvone Fatima dos	2011	Escola Rural. Práticas de leitura	Mestrado acadêmico
INTERAÇÕES E PRÁTICAS DE	ALMEIDA, Sheila Alves de.	2011	ciência hoje das crianças; divulgação	Doutorado

⁸ Curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal, com duração de 2 anos. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério.

LETRAMENTO MEDIADAS PELA REVISTA CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS EM SALA DE AULA			científica	
BLOG NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA FERRAMENTA CULTURAL INFLUENTE NA FORMAÇÃO DE IDENTIDADES JUVENIS	NUNES, Monica Fogaca	2011	blogs; culturas juvenis; dialogia; ensino de ciências.	Doutorado
MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES: A INTERNALIZAÇÃO DE PRÁTICAS DISCURSIVO-SOCIAIS POR DOIS PARES DE IRMÃOS GÊMEOS	VECINA, Renata do Monte	2011	Bakhtin; dialogia; internalização de discursos; polifonia.	Mestrado Acadêmico
GRAVANDO!!! O CINEMA DOCUMENTÁRIO NO CENÁRIO EDUCATIVO: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL	ALBUQUERQUE, Ana Paula Trindade de	2012	Cinema documentário - cinema educativo	Doutorado
fonte: CAPES – 2015				

A partir da leitura dos trabalhos, observei que em três deles o termo dialogia não é utilizado no sentido bakhtiniano, isto é, como atividade do diálogo, fruto da interação linguística entre o indivíduo e o Outro - princípio básico da existência humana – em que o eu constitui o Outro e é por ele constituído (BAKHTIN, 2010). Tais dissertações não explicitam nenhuma vinculação teórica sobre o uso do termo, apresentam-no como se fosse uma palavra corrente da língua portuguesa, aceitável em textos de ciências humanas, como sinônimo para diálogo.

O termo *responsividade* foi tratado em cinco dissertações e uma tese, totalizando seis trabalhos. Desses, todos relacionados a programas de pós-graduação em Educação, apenas um, Souza (2012), apresenta-o relacionado à formação docente. Em seu trabalho, a autora objetiva “refletir sobre os modos de operar em sala de aula atrelados a uma ética de escuta, verificando os movimentos de instauração das vozes nas interrelações entre professores, alunos e pesquisadores participantes do Projeto Civitas” (SOUZA, 2012, p.10). Porém, ao tratar do termo responsividade, não apresenta uma definição, nem faz referência a um autor. Utiliza-o em associação ao termo “ativa”, assim como Bakhtin, tratando as

ações das professoras e coordenadoras do curso como responsividade ativa. No resumo, apresenta responsividade como um componente central à escuta, relacionando-a à alteridade, porém em nenhum momento de seu trabalho apresenta definição teórica, ou discussão para o termo.

No quadro abaixo, é possível verificar o título e as palavras-chave dos trabalhos que apresentam o termo responsividade em sua constituição.

Trabalhos que apresentam o termo responsividade (em todos os campos, exato, programa de Educação)				
Título	Autor	Ano	Palavras-chave	Nível do curso
AS RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO DO SOBREPESO E OBESIDADE INFANTIL	MAYER, Ana Paula Franco	2011	Sobrepeso e obesidade infantil; práticas de alimentação	Mestrado Acadêmico
PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA NA CRECHE: A CO-AUTORIA DA CRIANÇA NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA	ROCHA, Mariana Roncarati de Souza	2012	Educação Dialógica; Creche; Práticas educativas	Mestrado Acadêmico
EFEITOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE BASEADO NO MODELO MAIS QUE PALAVRAS - HANEN, PARA CRIANÇAS MENORES DE TRÊS ANOS COM RISCO DE AUTISMO	ARAÚJO, Eliana Rodrigues	2012	Autismo; HANEN; intervenção precoce focada na família.	Mestrado Acadêmico
BAKHTIN E PAULO FREIRE : A RELAÇÃO DO EU E DO OUTRO E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS PARA A PRÁTICA DA LIBERDADE	SILVA, Danitza Dianderas da	2012	Educação; Linguagem; Alfabetização	Doutorado
RESONÂNCIAS DE UMA ÉTICA DA ESCUTA: NO ENTREMEIO DA FORMAÇÃO DOCENTE E SALA DE AULA	SOUZA, Kelly Cristina De Oliveira	2012	Formação Docente; Escuta; Ética; In(Ter)Venção	Mestrado Acadêmico
A RESPONSABILIDADE DO LEITOR QUE EMERGE DAS ANOTAÇÕES EM LIVROS DE	GUILHERME, Sandra	2012	História Do Leitor; Leitor; Anotações; Atitudes Responsivas.	Mestrado Acadêmico

A partir da leitura desses trabalhos, verifiquei que, apesar de todos os seis trabalhos apresentarem o termo responsividade em suas pesquisas, somente em três deles, Rocha (2012), Silva (2012) e Guilherme (2012), as discussões dialogam com a teoria de Bakhtin.

Rocha (2012, p.36) define o termo responsividade como “um ato responsável e participativo, um responder responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente. Nesse sentido, o diálogo é estabelecido a partir do momento em que o adulto também provoca e gera a resposta da criança, interagindo com ela e com suas manifestações comunicativas.” Essa perspectiva aproxima-se deste trabalho no sentido que pensamos a *responsividade* como atitude responsiva, na relação formador/professor, em situações de formação continuada.

De acordo com Bakhtin (2011, p. 271):

a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar.

A tese de Silva (2012) discute o termo responsividade relacionando-o à mediação - eu e o Outro, comparando os autores Bakhtin e Freire. A autora defende, ancorada em Bakhtin (2011), que a relação entre eu e o Outro possui como mediação a experiência vivida do eu (evento único do ser) com o domínio da cultura e da realidade histórica. De acordo com Silva (2012, p. 27), “o eu se constitui pelo momento histórico e pelas verdades que este momento estabelece com relação ao seu ato ou ação cognitiva presente de responsividade”.

A dissertação de Guilherme (2012, p. 21) discute a responsividade, defendendo o ato de leitura como “responsividade de um sujeito diante de um texto verbal que adota ações/attitudes das mais diversas possíveis.” Ancorada em Bakhtin, propõe pensar os enunciados como vozes circundantes que fazem parte de uma cadeia de responsividade, que espera uma réplica (resposta) orientada pelo já dito.

No trabalho de Mayer (2011), que objetivou “compreender o sobrepeso e a obesidade infantil e suas relações com a família, além de verificar se as escolas participantes apresentam alguma medida de controle para essa problemática, mediante um estudo exploratório”, a discussão do termo responsividade está apoiada em Maccoby & Martin (1983), para os quais responsividade refere-se a atitudes compreensivas, do envolvimento dos pais com seus filhos. Essa discussão difere da que pretendo travar, tendo em vista o uso do termo de acordo com o referencial teórico utilizado neste trabalho. A dissertação de Araújo (2011) apresenta o termo responsividade como sinônimo de responsabilidade, inserido em um contexto que representa o cuidado com o outro.

Diante da análise das teses e dissertações encontradas no banco de dados da CAPES, de 2009 a 2014, é possível afirmar que o campo de pesquisa relativo à autoria docente de professores alfabetizadores participantes de uma pesquisa-formação, numa perspectiva dialógica e responsiva, apresenta-se como um terreno fecundo para novas discussões. Os poucos trabalhos que se aproximavam da temática da formação continuada docente e das palavras-chave desta pesquisa apresentam linhas teóricas e metodológicas diversas que não se aproximam, em grande parte, das discussões aqui propostas.

Nota-se que devido ao seu caráter polissêmico, um mesmo termo pode apresentar mais de um sentido, dependendo do contexto e do enfoque teórico utilizado. Como pesquisadora, conhecer e compreender a polissemia de algumas palavras-chave desta dissertação foi importante para que eu conseguisse defender o posicionamento que desejo a respeito de dialogismo e responsividade, ancorada em Bakhtin (2009, 2011), além de verificar a potencial relevância desta pesquisa no que diz respeito à pesquisa-formação que propomos, à autoria docente e à escrita docente.

Para aprofundar as questões de pesquisa e abrir possibilidades para novas discussões, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No capítulo 2, “A formação continuada docente: existe lugar para a autoria do professor?”, trago à arena de debates questões relacionadas à formação continuada no Brasil. Apresento paradigmas que se sucederam historicamente, sem se excluírem, e assim hoje configuram-se como diversas possibilidades de compreensão do sujeito professor. Discuto conceitos do campo da formação docente, como o de saberes

docentes (TARDIF, 2002; TARDIF E LESSAR, 2005) e de perspectivas presentes no campo como professor reflexivo (SCHÖN, 1983) e de professor pesquisador (ZEICHNER, 1993; LINCOLN e ZEICHENER, 1996), além disso, busco dar alguns contornos para delimitar o conceito de autoria docente que venho desenvolvendo.

Em seguida, no capítulo 3, “Percurso teórico-metodológicos” trago à discussão o conceito de pesquisa-formação, como metodologia de pesquisa. Apresento a pesquisa-formação “As (im)possíveis alfabetizações dos alunos de classe popular pela visão dos docentes”, seu campo de pesquisa, os EPELLE, “Os Encontros de Professores de Estudos sobre o Letramento, Leitura e Escrita”, assim como os sujeitos e as escolhas metodológicas para a análise do material de pesquisa desta dissertação.

No capítulo 4, intitulado “A constituição da autoria docente: apostas formativas em diálogo”, apresento a análise dos materiais que fazem parte do acervo da pesquisa-formação, tais como: pautas, vídeos, áudios e atas. Essa análise esteve ancorada em conceitos fundamentais de perspectiva bakhtiniana: dialogia, responsividade, alteridade e exotopia.

Por fim, apresento as considerações tecidas ao longo deste trabalho retomando as principais questões colocadas em relevo. Finais, pela posição que ocupam nesta escrita, mas que poderiam ser iniciais, por estarem ainda em busca de resposta para tantas e outras indagações que emanam acerca da constituição da autoria docente em processo de formação continuada.

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: HÁ CAMINHOS QUE LEVAM À AUTORIA DO PROFESSOR?

Trago à discussão o tema da formação continuada docente, questionando caminhos possíveis para a autoria do professor. Para fins didáticos, as próximas seções estão organizadas historicamente, nas quais aponto as principais concepções e debates educacionais que marcaram algumas recentes décadas. Compreendo que as concepções e temáticas não se anulam, mas se sobrepõem, de forma que não há, linearidade, nem determinação temporal, para início ou fim dos debates.

A formação continuada tem sido constantemente apontada como um dos caminhos para a melhoria da qualidade de ensino educacional brasileiro. No que concerne à formação do professor, parece haver um consenso de que a reflexão acerca dos saberes e práticas docentes está diretamente relacionada à resolução e enfrentamento dos problemas oriundos dos contextos educativos. No Brasil, as discussões sobre a formação de professores passaram a receber destaque a partir do final da década de 1970 e início da de 1980, devido às propostas de reformulação dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas diversas.

No início da década de 1970, sob a influência da psicologia comportamental que importou uma dimensão técnica à concepção do processo de formação, o professor era treinado para ser um técnico em educação. Segundo Pereira (2000, p. 16):

O professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes.

Esse período ficou marcado pelo paradigma da racionalidade técnica, em que a prática profissional versava principalmente sobre a solução de problemas, mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico (CONTRERAS, 2012). Uma visão funcionalista da educação era produzida e suas questões principais apresentavam-se pautadas nas palavras-chave: experimentação, racionalização, exatidão e planejamento. De acordo com Monteiro (2001, p. 123), o paradigma da racionalidade técnica:

[...] trabalhava com a concepção de professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros. Assim, o saber científico encontra(va) no professor um profissional habilitado – com a sua competência técnica – para adequá-lo, ou diluí-lo, (ou distorcê-lo, se ineficiente), para que seja (fosse) aprendido pelos alunos que, assim educados, e disciplinados, “evoluíram para uma vida melhor”.

A concepção de ciência aplicada afeta o desempenho profissional, na medida em que a relação que se estabelece com a prática é hierárquica, isto é, pesquisadores acadêmicos pensam e professores executam. Os fins que se pretendem são fixos e bem definidos, negando os aspectos da prática relacionados ao imprevisto, à incerteza, aos dilemas e às situações de conflitos que exigem dos sujeitos capacidade de deliberação, raciocínio, reflexão e conscientização. De acordo com Contreras (2012, p. 117):

O que o modelo da racionalidade técnica como concepção da atuação profissional revela é a sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas.

Diante dessa perspectiva histórica, foi possível compreender que, ainda que os conceitos e concepções teóricas não se substituam por completo e convivam em permanente disputa no campo, a partir da década de 1980, ganha força uma perspectiva crítica, na qual a prática do professor deixou de ser considerada neutra (funcional e operacional). Paulo Freire é um potente exemplo dessa corrente crítica. Vimos crescer entre professores e pesquisadores o desejo de que a prática educativa tivesse um potencial transformador, relacionada ao sistema político e econômico vigente, contrariando teorias sociológicas que concebiam a escola como reprodutora da sociedade. No final da década, surgiram, ainda que timidamente, linhas de pesquisas críticas, que concebiam o professor não como técnico, mas como autônomo e pesquisador de sua prática.

Quando o assunto era melhorar a qualidade da educação brasileira, o fracasso escolar recaía sobre a formação docente e nenhuma outra dimensão externa - falta de condições de trabalho, instabilidade no emprego, baixos salários, relações hierárquicas - era levada em conta. “Educadores qualificados” eram a solução apresentada pelas políticas públicas que marginalizavam e simplificavam os problemas educacionais. É importante ressaltar que ainda hoje, percebemos, nos

discursos midiáticos e acadêmicos, a responsabilização exclusiva por parte dos professores.

No EPELLE, o discurso sobre a responsabilização docente pelas mazelas educacionais se fez muito presente. Por isso, logo no início dos encontros, uma das discussões levadas à formação versava sobre as ideologias que embasam as práticas e discursos docentes. Os debates foram provocados pela leitura do livro *Linguagem e Escola*, de Magda Soares.

Em alguns momentos, as concepções sobre as ideologias do dom, da deficiência cultural, da diferença cultural, tecidas pela autora e debatidas pelo grupo em formação, apareciam como sinal de aceitação, como se o professor fosse realmente culpado por todas as dimensões negativas relacionadas ao ensino. Era comum ouvirmos, nos discursos dos docentes em formação, por vezes energizados por discursos midiáticos e acadêmicos, que somente os saberes e os fazeres dos professores – seja em relação ao método de trabalho, seja em relação as suas concepções – determinavam o que os alunos aprendiam.

É importante ressaltar que este não era um discurso único nem homogêneo e que era possível ainda perceber que a responsabilidade era por vezes transferida para outras instâncias, tais como o governo ou a secretaria de educação que, por meio de avaliações externas e materiais pré-formatados, tolhia o trabalho docente. Tal processo de culpabilização, ainda vigente em nossa sociedade, somente produz como efeito ampliar o abismo entre universidade e escola e provocar nos professores o descrédito em políticas públicas e em formações continuadas. Segundo relatos correntes dos professores, nos encontros do período inicial do EPELLE, os direcionamentos destas mudam a cada governo sem respeitar os saberes e processos construídos.

No fim dos anos 80, tornaram-se pauta de discussões educacionais as concepções em relação ao magistério. A visão “sacerdotal” de muitos professores e a sociedade, em geral, do magistério, dificultava a participação efetiva de docentes em organizações profissionais, na formação de coletivos e na luta pelas reivindicações salariais e melhores condições de trabalho, contribuindo para a proletarização docente (FERNANDES, 1987; FREIRE, 2005).

Nesse contexto, os anos 80 foram marcados pelo descontentamento generalizado com a formação docente no Brasil. Por isso é comum encontrar na

literatura da época o uso do termo “educador” em detrimento do termo “professor”, ressaltando mais o ato de educar, como um agente sociopolítico, do que como ato de ensinar, especialista em conteúdo e organizador das condições de ensino-aprendizagem, característico dos anos 70.

No início dos anos 90, a dicotomia *educador* versus *professor* passou a ter menor importância. A relação entre teoria e prática foi uma das grandes problemáticas levantadas nessa década. De acordo com Candau & Lelis (1999), a forma mais comum de discutir teoria e prática centra-se na sua separação, considerando-as isoladas, mas não opostas, ou que a prática torna-se uma aplicação da teoria.

As discussões sobre teoria e prática permitiram que o pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre formação do professor estivessem voltados mais para compreensão dos aspectos microssociais, destacando o papel do professor na relação ensino-aprendizagem. Nesse cenário, privilegiou-se a formação do *professor pesquisador*, ressaltando a importância do *professor reflexivo* cuja atividade profissional aliava-se à atividade de pesquisa.

Na década de 90, em que ocorreram grandes mudanças no que diz respeito à concepção de educação e formação docente, as políticas públicas educacionais nacionais⁹ passaram a ter como objetivo adequar o Brasil a uma reforma educativa neoliberalista que, por meio de um constante movimento de avaliação quantitativa, passou a moldar as políticas de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos.

Interessava-nos pensar como são implementadas grande parte das políticas de formação continuada para assumirmos uma posição na pesquisa-formação que iniciávamos e que pretendeu, ao longo de quatro anos, trilhar os caminhos apresentados recorrentemente numa contramão, no que diz respeito à formação

⁹ Refiro-me ao quadro geral de políticas implementadas neste momento histórico, que se produziram em diferentes programas, planos e medidas, tais quais: Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - , Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio - , descentralização, FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - , Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES.

continuada do professor. Os caminhos se relacionam, principalmente, à atualização profissional docente e aos programas compensatórios de formação inicial.

Segundo Gatti (2008), a literatura de pesquisa sobre formação docente não apresenta um consenso sobre o conceito de educação continuada. Ora este conceito engloba os cursos formalizados de pós-graduação, geralmente na modalidade de extensão ou *lato sensu*, ora é visto como qualquer tipo de formação do professor, que pode estar relacionada à formação de valores, desempenho profissional, motivacional, processos de formação a distância, trabalho coletivo, dentre outros. As possibilidades de definir educação continuada estão pautadas no desafio da sociedade contemporânea em acompanhar a lógica do mercado capitalista, para o qual produzir cada vez mais e estar sempre “atualizado” são requisitos primordiais. De acordo com Souza e Sarti (2014, p.97):

A ênfase sobre a formação docente, que possibilita a existência do referido mercado, é justificada por discursos que ressaltam a centralidade que os professores assumem nas sociedades atuais, marcadas por mudanças diversas e aceleradas (tecnológicas, sociais e econômicas), bem como por discursos que relacionam a (baixa) qualidade dos sistemas públicos de ensino à (baixa) qualidade na formação docente.

O *status* compensatório e executável da formação continuada, aliado às precárias condições de trabalho do professor nas escolas, tem apresentado novos contornos para a profissionalização docente. Já há alguns anos, os docentes passam por um processo de *proletarização* no qual o professor é visto como mão de obra moldada e treinada para operar um currículo prescrito por especialistas – muitas vezes distantes do dia a dia da sala de aula -, tendo suas atividades diárias intensificadas, na dimensão quantitativa, e sua autonomia deteriorada. Como afirma Contreras (2012, p. 42):

A intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que irão realizar.

Assim, muitos professores veem-se impelidos a seguir por atalhos, procurando economizar esforços para realizar apenas o que é essencial, o que é solicitado, e não veem a necessidade, nem têm a oportunidade de falar, sobre suas experiências aos seus pares, seja no ambiente escolar, seja em espaços de

formação inicial ou continuada. Apresentam-se, muitas vezes, estáticos em relação ao seu fazer pedagógico, à espera que lhes digam o que e como fazer aquilo que já sabem e já fazem. Segundo Contreras (2012, p. 43), “Ao renunciar à sua autonomia como docente, o professor aceita a perda de controle sobre seu trabalho e a supervisão externa sobre o mesmo. ”

Essa renúncia da autonomia, no entanto, nem sempre ocorre de maneira consciente, como se pudesse ser uma escolha, motivada, entre outros fatores, pelo trabalho com materiais apostilados, “pré-formatados”, que concebem o professor apenas como um multiplicador dos conteúdos e atividades programadas; pela falta de espaço coletivo para planejar e trocar experiências; pela implementação de avaliações externas, que quantificam o desempenho dos alunos e dos professores.

Cabe assinalar que em muitos casos os efeitos da falta de autonomia docente não recaem apenas na desqualificação técnica, mas também na ideológica, com a perda de um sentido ético, implícito no trabalho do professor, relacionado ao compromisso moral assumido com os sujeitos aprendizes, além da separação entre concepção (crenças teóricas) e execução (fazer prático). Ocorre, porém, que alguns desses processos de controle ideológico sobre os professores podem ficar encobertos pelo aumento da qualificação técnica - mesmo que por meio de formações continuadas aligeiradas - e pela aparência de uma maior qualificação profissional (CONTRERAS, 2012).

Nóvoa (1995) defende que a formação de professores pode exercer um importante papel no feitiço de uma “nova” profissionalidade docente (tanto individual, quanto coletiva), à medida que estimula a cultura profissional e organizacional em meio aos professores e às escolas. Além disso, pondera que a busca por espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais permitem ao professor apropriar-se dos seus processos de formação, imprimindo sentido às identidades e experiências que constroem ao longo de sua vida.

Conceber a formação continuada de professores a partir de uma perspectiva que desloca o caráter exclusivamente acadêmico (que prevê excesso de teorias e a oferta de materiais didáticos formatados) para uma posição periférica destes conhecimentos, que centraliza o professor enquanto sujeito, viabilizando seu desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional (escola), é um desafio para os que a pensam e/ou a executam. Esse desafio consiste em compreender a

formação continuada como processo centrado no sujeito professor e não em teorias ou didáticas. O sujeito não prescinde entretanto do Outro – professor, aluno, teoria, formador –, porém, a formação continuada docente ganha sentido na experiência viva de cada professor, materializada em suas enunciações.

De acordo com Nóvoa (2014), a lógica da formação deve ser encarada como um processo permanente, que dialoga tanto com o *macro* – políticas públicas educacionais, imposições das secretarias de educação, utilização de descritores de ensino como fio condutor do currículo, avaliações externas - quanto com o *micro* – espaço da sala de aula, relação docente e discente, organização da rotina do professor -, configurando-se, dentro desta tensão, o *meso*, no qual se enquadra a escola, enquanto instituição de ensino, com sua lógica organizacional administrativa e pessoal, que inclui tanto as políticas externas, quanto o trabalho de um coletivo docente, discente e da comunidade em geral. O *meso*, que une o macro ao micro, é uma direção ajustada, é representado pelas vozes da escola, dos professores, alunos, responsáveis, comunidade. São vozes que discutem e se alteram nesse grande diálogo escolar, produzindo outras e novas formas de (re)pensar a escola, a educação, os sujeitos envolvidos no processo educacional, o cotidiano escolar.

De acordo com Nóvoa (2014, p. 29):

É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à corresponsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores.

O autor chama a atenção ainda para o excesso de discursos que são produzidos em relação à formação docente em contraposição com a *pobreza* de práticas¹⁰. A ideia não é opor discurso e prática, mas sim refletir acerca da intencionalidade desses discursos, que nem sempre correspondem à realidade, atentando para a forma como produzem e induzem comportamentos como sendo “corretos” e “razoáveis”

Segundo Nóvoa (2014), os professores são frequentemente olhados pelas políticas públicas, por documentos oficiais e pela sociedade sob duas óticas: uma,

¹⁰ A palavra “práticas” é apresentada nesse contexto referindo-se às práticas políticas, práticas de programas de formação continuada, práticas pedagógicas e práticas associativas docentes.

de profissionais que possuem uma formação deficiente e por isso precisam ser constantemente avaliados e (re)formados; outra, que contrapõem a primeira, os considerando como elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e avanço da sociedade e cultura. Essa contradição discursiva produz, muitas vezes, políticas isoladas, ambíguas e neoliberalistas que veem o professor com o um produto a ser sempre superado, moldado, melhor preparado pelo rentável “mercado da formação” (Nóvoa, 2014). De acordo com Souza e Sarti (2014, p. 95):

[..] esse mercado de formação, bastante lucrativo, nutre-se da centralidade que professores e sua formação assumiram nos discursos dos especialistas, sendo disputados inclusive por instituições e grupos científicos que até então não manifestavam maiores interesses por esse campo.

Outra questão que incide sobre o mercado da formação docente é o excesso de discursos científico-educacionais, produzido por pesquisadores da área da educação, materializados em grande quantidade de textos, documentos e congressos. Em muitos casos, essa comunidade científico-educacional legitima-se por meio da reflexão sobre os professores, sua prática, seus saberes e suas concepções, alimentando-se de saberes docentes para produzirem suas pesquisas e pautando suas discussões principalmente naquilo que falta ao professor, produzindo um discurso de culpa e responsabilização docente, deslegitimando-o como produtor de saberes, desvalorizando a profissão docente. De acordo com Nóvoa, (2014, p. 28) “leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não garante que os professores saibam melhor aquilo que já sabem.”

Em nosso grupo de pesquisa, temos refletido acerca da formação continuada docente, procurando outro caminho possível, um caminho que não discursive sobre os “deveres” dos professores, nem sobre o seu fazer isoladamente; que não reconheça os docentes apenas como multiplicadores de didáticas e de conteúdos, que estão sempre precisando de atualização, reciclagem, assim como muitas políticas de formação continuada o fazem. Temos encontrado um caminho possível de formação que concebe os professores como interlocutores de sua prática, de seus saberes. Professores potencialmente autores, que a partir de propostas teórico-práticas, têm a possibilidade de fazerem suas escolhas, experimentarem novas formas de ensinar

e aprender, de compartilharem os sucessos e dilemas com seus pares, divulgarem sua prática, escreverem sobre si e sobre o Outro.

Nas seções seguintes, apresentarei uma discussão sobre as categorias “saber docente”, “professor-reflexivo” e “professor pesquisador” que marcaram as últimas décadas de pesquisas educacionais, ora aproximando-se de um *slogan*, ora de um conceito. Tais categorias por anos vêm nomeando e adjetivando o saber e o fazer docente, muitas vezes sem a preocupação com o sujeito professor, diretamente inserido nesse contexto.

2.1 Saber docente

As pesquisas sobre formação de professores, há algumas décadas, têm dado relevância à análise das práticas pedagógicas, apresentando uma contraposição às abordagens tecnicistas que procuravam separar formação e prática cotidiana. No Brasil, é no início da década de 1990, ainda que de maneira tímida, que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido.

Neste período, o enfoque maior é dado ao desenvolvimento de pesquisas que buscam resgatar o papel do professor e seus saberes, destacando a importância de pensar a formação focalizada no sujeito professor, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. De acordo com Nóvoa (1995), esses novos estudos vieram em oposição às abordagens anteriores que reduziam o saber docente a um conjunto de competências e técnicas, provocando uma crise de identidade dos professores em decorrência da separação entre o profissional e o pessoal.

A discussão sobre o saber docente marcou profundamente as pesquisas sobre ensino e a problemática da profissionalização do ofício do professor, na década de 90. Sobre essa temática, muitas teorias e métodos foram desenvolvidos apresentando diversas concepções pautadas nos saberes docentes, relacionando-os a conceitos como habilidades, competências, didática, conhecimentos, saberes práticos, entre outros.

Um dos autores que influenciou fortemente o campo de pesquisas sobre os saberes docentes no Brasil, foi Maurice Tardif, pesquisador canadense que talvez tenha sido o primeiro a definir o conceito. Tardif (2002, 2004) discorre sobre os saberes docentes, relacionando-os com a formação profissional dos professores e o exercício da docência.

Proponho algumas questões, para aproximarmos e refletir acerca dos saberes docentes: Quais são os saberes que um professor mobiliza em seu fazer, que servem como base ao seu ofício? Quais as competências e habilidades que os professores mobilizam cotidianamente em sua sala de aula para realizar suas diversas tarefas? Esses saberes são conhecimentos científicos ou conhecimentos práticos? Em que momentos de uma trajetória de formação, esses saberes são adquiridos: na prática educativa, na escola normal, na universidade? Como a formação de professores, seja na universidade, inicial ou continuada, seja em outra instituição, pode considerar os saberes envolvidos na prática docente, integrando saberes individuais a saberes coletivos?

Diante dessas questões procuro discutir os saberes docentes a partir de seu caráter social, histórico e subjetivo. Tardif (2002), acredita que é profícuo pensar o saber docente somente se relacionado ao contexto de trabalho do professor, afinal de contas, cada contexto exige a mobilização de diferentes saberes que estão interligados a diferentes objetivos, “O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2002, p. 11). O autor defende ainda que o saber dos professores é social, porque:

(i) é compartilhado por um grupo de agentes, os professores, pelo lugar que ocupam, sujeitam-se a terem condições de trabalho e recursos comparáveis – programas curriculares, matérias a serem ensinadas, regras. Assim, a prática de um sujeito, por mais inovadora, só ganha sentido quando colocada em relação a situação coletiva de trabalho;

(ii) a posse desse saber está relacionada a um sistema social – universidade, sindicatos, associações profissionais, Ministério da Educação – e são dependentes desse reconhecimento, definidos na negociação de diversos grupos;

(iii) seus objetos são práticas sociais, portanto o saber se manifesta através de relações complexas entre professores e seus alunos;

(iv) “o saber a ser ensinado” e o “saber ensinar” estão relacionados com o tempo e com as mudanças sociais. A pedagogia, a didática e o ensino são dependentes da história da sociedade, de suas culturas, de seus poderes;

(v) pode ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, na medida em que é adaptado, modificado, incorporado, ao longo de uma história profissional.

De acordo com o autor, não há como considerar a natureza social dos saberes docentes, sem considerar a contribuição dos professores, para esses saberes:

[...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam, dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. (TARDIF, 2002, p.15)

Na concepção de linguagem explorada nessa pesquisa, os saberes dos indivíduos são sociais, relacionam-se com suas histórias de vida e fazem parte do diálogo do professor com outros sujeitos, alunos, colegas, pais, direção, que acabam por repercutir no próprio sujeito professor.

Bakhtin (2011) colabora para compreensão desta pesquisa, quando afirma que o homem – que só existe em realidade nas formas do eu e do Outro - participa do diálogo com voz integral, não só com pensamentos, mas com toda sua individualidade. Com esse autor autorizamos-nos a pensar que o saber dos professores depende de dois fatores: o primeiro é da condição concreta na qual o trabalho dele se realiza; o segundo, da experiência do próprio professor.

Para Tardif (2002), o “ser” e o “fazer”, são resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar. Localizam-se entre o individual e o social, entre a prática cotidiana e um sistema que rege o currículo e as diretrizes a serem seguidas.

De acordo com o autor, o saber dos professores é plural e temporal. Plural, pois é proveniente de diversas fontes disciplinares, curriculares, profissionais, experienciais e temporal porque relaciona-se aos contextos, às histórias de vida, a uma carreira profissional. O saber docente apresenta-se em função de seu trabalho,

de sua prática, fornecendo princípios e estratégias para enfrentar e solucionar situações cotidianas, pois é produzido e moldado no e pelo trabalho, por meio da interação dos sujeitos, professores e alunos, que marcam, por meio de seus discursos, seus próprios saberes, que atuam juntos em sala de aula.

Levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, há a necessidade de repensar a formação continuada do professor, articulando os saberes produzidos pela universidade a respeito do saber docente, e os saberes produzidos pelos docentes em suas próprias práticas cotidianas. De acordo com Tardif, (2002, p. 229):

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Desse modo, considero mais profícuas as pesquisas de ensino que possuem preocupação em registrar o ponto de vista dos professores, sua subjetividade, seu papel em sala de aula, seus conhecimentos mobilizados na ação cotidiana, considerando-os como sujeitos competentes que possuem saberes em relação ao seu trabalho, reconhecendo que os professores possuem saberes, que são diferentes dos conhecimentos universitários e estão condicionados a outras lógicas de ação.

Nessa perspectiva, apresenta-se como um desafio da formação continuada a proposição de espaços formativos que reconheçam os professores como produtores de saber, que suas práticas façam parte de seus enunciados e que seus saberes sejam desvelados em sua palavra, assumidos em seus discursos.

2.2 O professor reflexivo

Donald Schön (1983; 1992), criador e propulsor do paradigma do professor reflexivo, em contraposição ao paradigma da racionalidade técnica, defende o papel da reflexão na prática profissional, descrevendo em seus estudos o seguinte movimento: *da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a*

reflexão na ação. Para isso, o autor parte das atividades espontâneas da vida diária, diferenciando “conhecimento na ação” e “reflexão na ação”.

No dia a dia, há várias ações que realizamos espontaneamente, que são compreensões que temos internalizadas, de forma que seria difícil descrevê-las ou analisá-las com base no conhecimento que implicitamente revelam essas ações. Nessas situações, de acordo com Schön, o conhecimento está na ação, não antes dela. Trata-se de um “conhecimento na ação”.

Por outro lado, há ocasiões em que somos surpreendidos por alguns fatores que nos afastam de nossas atitudes habituais e temos que parar e pensar de que forma agiremos, quais conhecimentos serão mobilizados, enquanto estamos realizando determinadas ações. Esse movimento de pensar sobre o que fazemos é a dimensão que Schön denomina como “reflexão na ação”.

Para o autor, o professor, em seu cotidiano de trabalho, enfrenta situações que são consideradas muito semelhantes a outras já vivenciadas em seu dia-a-dia. Como produto dessas repetições, desenvolve expectativas e modos de agir que lhe servem de base para tomar suas decisões. Conforme sua prática fica mais estável e repetitiva, alguns conhecimentos aproximam-se mais do espontâneo. Porém, há situações no fazer docente que refletem diferenças, afastam-se de situações já vividas e exigem do docente a solução de novos casos, para os quais os conhecimentos recorrentes tornam-se insuficientes e outros recursos precisam ser acionados. Nesses casos, há a necessidade de refletir, confrontar seu conhecimento prático, produzir novos conhecimentos. Nessas situações, nos momentos de reflexão em que os profissionais estão mergulhados em sua própria experiência, tornam-se evidentes os recursos profissionais que não se explicam pelo domínio de um repertório técnico, com regras previstas e fins exatos.

A prática, desse modo, possibilita ao professor a resolução de conflitos, discussões, reconsiderações, questionamentos, possibilidades de meios para novos fins. De acordo com Schön, o professor passa a ser um pesquisador do contexto de sua própria ação docente, ganha autonomia profissional, visto que seu conhecimento emerge da prática e nela está localizada.

Desde a publicação da obra de Schön, em 1983, a categoria de “professor reflexivo” foi amplamente difundida e passou a ser recorrente numa literatura que trata sobre o ensino e a formação docente. Contreras (2012) apresenta uma crítica à

propagação dessa categoria como um slogan, vazio de sentido, distante das propostas de Schön:

É raro o texto sobre ensino ou professores que não faça a defesa expressa da reflexão como sobre a prática como função essencial do docente no exercício do seu trabalho. Porém, parece mais ter prosperado a difusão do termo “reflexão” do que uma concepção concreta sobre a mesma. A menção à reflexão é tão extensa que passou a ser de uso obrigatório para qualquer autor ou corrente pedagógica. (CONTRERAS, 2012, p. 149)

Zeichner (1993), ao fazer um levantamento sobre o enfoque dado em relação ao uso do termo “reflexivo”, encontrou, na literatura pedagógica, algumas variantes para a prática reflexiva:

(i) a tradição acadêmica, que destaca a reflexão sobre as disciplinas e a tradução do conhecimento disciplinar em matérias para promover a compreensão dos estudantes;

(ii) a tradição de eficiência social, que ressalta a aplicação de estratégias de ensino, sugerida por pesquisas, como “conhecimento básico”, exterior à prática;

(iii) a tradição desenvolvimentista que prioriza um ensino sensível ao desenvolvimento do aluno, bem como a evolução do docente enquanto pessoa;

(iv) a tradição de reconstrução social, que acentua a reflexão sobre contextos sociais, políticos e institucionais, assim como a atuação dos sujeitos em sala de aula em relação a sua capacidade de contribuir com a justiça e igualdade social.

(v) a tradição genérica, em que se defende a reflexão de maneira geral, sem maiores esclarecimentos sobre os propósitos ou conteúdos de reflexão.

A partir dessas versões para o significado do termo reflexão, é possível perceber o quanto “refletir” tornou-se genérico e com sentidos distintos e até mesmo oposto pelo proposto por Donald Schön. O sentido do termo *reflexão* foi estendido para qualquer processo que supunha o pensar com dedicação.

Para Lincoln e Zeichner (1996), debatendo o conceito, “a reflexão nunca é um ato solitário, mas sim dialógico”. Segundo os autores, compreender a reflexão do trabalho pedagógico exige levar em conta as condições de produção desse trabalho, sob as dimensões sociais, políticas e econômicas, portanto externos aos sujeitos envolvidos. Nesse campo, não cabe, portanto, a neutralidade e a imparcialidade docente, já que o ponto de partida é a própria prática, na qual, continuamente, é

possível agir, errar, acertar, pensar sobre esses erros e acertos e acerca das circunstâncias que geraram determinados resultados.

Concordando com Lincoln e Zeichner (1996), o projeto da pesquisa-formação que propomos tinha como um dos objetivos a exploração do paradigma do professor reflexivo. Tal movimento de reflexão era realizado no coletivo necessariamente, a partir dos discursos dos professores sobre sua própria prática.

Para tanto, houve uma proposta de apresentação docente que, ao longo dos EPELLE foi denominada “apresentação de práticas”. Nestes momentos, professores, convidados pela equipe formadora ou agendados, por seu próprio interesse, organizavam metodologicamente uma de suas práticas pedagógicas e apresentavam para o grupo de professores em formação. Após essa apresentação, geralmente, ocorria um debate, momento em que os participantes questionavam, discutiam, ponderavam, potencializavam os discursos e as práticas de quem acabara de se apresentar.

Além do movimento de apresentação de práticas docentes, outras escolhas teórico-metodológicas foram feitas para que os professores refletissem sobre sua própria prática a partir das discussões coletivas, como, por exemplo, a publicização de escritas docentes, que permitiram aos professores, em meio as várias vozes presentes na arena formativa, o movimento de escrita, leitura, (re)leitura, - de reflexão na ação, de reflexão sobre a ação, de reflexão sobre a reflexão sobre a ação - em um diálogo entre interlocutores que ligam-se uns aos outros a partir de diferentes pontos, que se cruzam em posições diferentes, tensionam-se e estão em constante deslocamento. Foram esses Outros que produziram tensões nos discursos presentes e desestabilizaram os sujeitos enunciadorees para que as reflexões acontecessem.

2.3 O professor-pesquisador

O termo professor-pesquisador surge na década de 1990 em meio à crise dos paradigmas educacionais. Os modelos tradicionais de pensar a educação e a formação de professores, passaram a ser questionados, principalmente por não favorecer a autonomia docente, no que dizia respeito ao seu saber e fazer pedagógico. Os estudos sobre formação do professor se propuseram a

compreender os aspectos microssociais relacionados à educação, com destaque à figura do professor. Outras questões ganham relevância como: O que o professor sabia? Como mobilizava seu saber? Por que fazia determinadas escolhas? Como refletia sobre sua prática? Quais conhecimentos produzia? De que maneira socializava seu conhecimento?

Para responder a essas questões, as discussões relacionadas às atividades de pesquisa, que até então eram consideradas como uma atividade que reservada aos pesquisadores acadêmicos, foram ampliadas. Buscando uma integração maior entre pesquisa e o fazer pedagógico, os agentes escolares, professores, gestores e orientadores começaram a ser vistos como potenciais pesquisadores.

Na literatura de pesquisa dos anos 90, cujo tema do professor pesquisador estava em voga (LUDKE & ANDRÉ, 1986; CELANI, 1988; SOARES, 1993), existia a preocupação de não subestimar o trabalho de pesquisa em sala de aula, confundindo-o com as funções que rotineiramente o professor exerce, tais como preencher diários, realizar planejamentos, anotações, registros. O desejado era que fosse reconhecida a indissociabilidade entre produção e socialização do conhecimento, ou seja, entre ensino e pesquisa.

Para que essa aproximação entre ensino e pesquisa acontecesse, era preciso repensar a formação docente. Afinal de contas, se nada mudasse no modo de conceber a instituição escolar e seus agentes, não haveria possibilidade de mudanças educacionais. Os cursos de “treinamento em serviço” e de “reciclagem” foram considerados insuficientes, pois eram esporádicos, não atendiam às necessidades dos professores, pois tinham grande preocupação com o produto, e não com o processo.

As formações implementadas no seio de instituições e programas de políticas públicas de formação continuada passaram a considerar o sujeito professor, seus saberes, suas experiências pessoais e profissionais, por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática, no qual os professores eram estimulados a se apropriarem dos saberes que já possuíam.

O educador inglês Stenhouse, na década de 1970, já discutia a autonomia docente e a capacidade do professor ser pesquisador. Utilizando a metáfora da prática profissional como atividade artística, concebia os docentes como artistas que melhoram sua arte experimentando-a, examinando-a, vivenciando-a. As ideias

básicas de Stenhouse recaíam sobre a singularidade das situações educativas, visto que cada aluno, em cada sala de aula, mediante a determinada ação de ensino é singular e dependente das ações e das significações atribuídas por seus protagonistas.

O autor defendia a possibilidade de uma mútua colaboração de produção do currículo, partilhado por professores e pesquisadores acadêmicos, em contínuo desenvolvimento e avaliação que contribuísse para a emancipação dos sujeitos que convivem na escola, nutrindo o desejo de democratizar a pesquisa em educação que da forma como era realizada, segundo ele, não contribuía muito para o desenvolvimento profissional dos professores, pois os pesquisadores não admitiam aceitá-los como participantes no processo de investigação.

Uma das concepções trazidas por Stenhouse foi buscar entender o currículo como um processo, o que exige do professor conhecimentos, sensibilidade, capacidade de reflexão e dedicação profissional, já que tem em vista o processo de ensino aprendizagem adequado ao ritmo e às peculiaridades de cada aluno.

Ao articular o currículo e a formação docente, Stenhouse (1978) apresenta o conceito de emancipação, entendido pelo autor como significado para a autonomia, a arma de luta contra a autoridade e a imposição. Para esse autor, o caminho para a emancipação do professor passa necessariamente pelos seguintes princípios: (i) a pesquisa do professor deve se vincular ao fortalecimento de suas capacidades e ao aperfeiçoamento da autogestão de sua prática; (ii) o foco mais importante é o currículo (que exige do professor conhecimentos, sensibilidade, capacidade de reflexão e educação profissional), não tomado com um projeto, mas sim como um processo.

Segundo Dickel (2000, p. 57):

Diante da objeção segundo a qual os professores não podem ser pesquisadores porque não sabem o que fazem, Stenhouse retorque: a capacidade de investigar do professor depende de estratégias de auto-observação semelhante a um artista que, consciente do que faz, está sempre alerta para o seu próprio trabalho, o que lhe permite utilizar-se a si como instrumento de investigação.

As estratégias de auto-observação como instrumento de investigação, defendidas por Stenhouse, fizeram com que sua concepção de professor-pesquisador fosse duramente criticada. De acordo com José Contreras (2012), uma

das principais acusações direcionadas a Stenhouse estava relacionada à desvinculação de uma compreensão crítica do contexto social no qual é desenvolvida a ação educativa, reduzindo a pesquisa a atividades pedagógicas particulares, vivenciadas em sala de aula. Esta concepção teórica cria a imagem de isolamento docente em que o professor, individualmente, enfrenta o desafio de entender o contexto, refletir sobre ele, levantar dados, chegar a conclusões, soluções, ser pesquisador.

Seus críticos afirmam que o desenvolvimento do currículo, como pesquisa do docente em situações práticas, é fortemente afetado por fatores externos à sala de aula. Por isso, reduzir o foco de pesquisa dos professores sobre sua própria prática refletiria apenas uma visão restrita do que verdadeiramente é o trabalho docente, desconsiderando o contexto escolar e políticos e os sujeitos envolvidos.

Outra ideia de Stenhouse criticada por Contreras (2012), com a qual concordamos, está relacionada à metáfora do professor como artista. Essa ideia reflete o professor como uma pessoa que se autoanalisa, a partir de sua própria compreensão, de sua concepção, de seus critérios educativos, explorando sua prática. Dessa maneira, a pesquisa é reduzida à exploração dos problemas pedagógicos, sem explorar as características institucionais nas quais desenvolve seu trabalho e de que forma o contexto condiciona sua visão e sua própria prática.

Apesar das críticas à categoria do professor-pesquisador, proposta por Stenhouse, essa concepção acabou ganhando grande espaço nas literaturas educacionais, nas discussões de implementação de formação docente e em debates sobre o papel do professor, gerando alguns embates que não foram verdadeiramente enfrentados, tornando o sentido da categoria “professor-pesquisador” esvaziado, como um profissional, que individualmente reflete e pesquisa sobre sua prática, sem relacioná-la aos contextos sociais e históricos aos quais está imerso.

2.4 O professor autor

Quando você é autor, você reflete aquilo que você está fazendo, reflete mesmo, é claro que todo professor reflete sobre sua prática, mas quando ele escreve sobre isso e fala para o outro, sobre essa reflexão, sobre esse trabalho, ele tem que pensar mais, porque ele vai falar para uma outra pessoa, então ele tem que pensar nas

palavras certas, na forma como vai explicar para que o outro entenda e esse processo todo que a gente elabora, na fala com o outro, no trabalho, nesse processo de escrita, faz com que a gente repense mais nossa própria prática em sala de aula. (Simone, entrevista coletiva, 08/07/2015)¹¹

Escolhi o enunciado da professora Simone¹² para abrir esta seção, pois para mim o mergulho possível nesse discurso foi decisivo para delinear o objetivo deste trabalho e contribuir para a definição de autoria docente que proponho.

No início de minha pesquisa, intencionava fazer um paralelo entre as considerações que professores e formadores tinham a respeito da autoria docente, determinando quais eram as estratégias didático-metodológicas que contribuía para a formação do professor autor. Porém, com o desenvolvimento da pesquisa em campo e dos estudos teóricos que paralelamente desenvolvia, observei que era mais profícuo focalizar o professor, buscando encontrar indícios em seus discursos que permitiam aos docentes participantes desta pesquisa conceberem-se autores de sua própria prática.

Ao longo do mestrado, a partir das discussões com o grupo de pesquisa, da participação no EPELLE e principalmente das análises dos materiais produzidos pela pesquisa, os questionamentos sobre a autoria docente, já apresentados na introdução deste trabalho, foram ganhando contornos e ficando mais próximos de afirmações: Não há como ensinar uma receita prática de autoria; Falar e escrever sobre a prática contribui para a reflexão da ação, para novas e outras formas de compreender a sua própria prática; A formação continuada proposta apresenta um caráter dialógico e alteritário. Por fim: A autoria docente está sempre relacionada ao Outro – alunos, professores, formadores, teoria, comunidade.

O encontro com o professor autor, em nossa experiência, não foi uma tarefa simples e exigiu de nós - formadores, professores, pesquisadores -, primeiramente, um encontro com o Outro de nós mesmos, com o que nos constitui. O encontro dos sujeitos com suas identidades, com suas concepções teóricas, com suas práticas, com os seus alunos, com seus discursos. Ponzio (2010, p.11), alerta que “é preciso

¹¹ Os discursos das professoras foram transcritos, tal como foram enunciados.

¹² A professora Simone é sujeito desta pesquisa e será apresentada no próximo capítulo, na seção 3.4.

*uma palavra outra*¹³ para encontrar o outro de si mesmo, e o outro de si mesmo como *outra palavra* não representável, não assimilável, não julgável. É preciso a palavra que cala e a palavra que escuta”.

Foi somente a partir dessa escuta, dessa palavra outra e da interlocução com as professoras desta pesquisa que fui alterando minha concepção a respeito dos processos constituintes da autoria docente. O modo único e singular com que cada professora realizava seus projetos e atividades, com que fazia uso dos materiais pré-formatados em seu dia a dia, passou a ganhar centralidade em minhas reflexões. Começava a compreender que a dimensão da autoria estava imbricada com a subjetividade de cada sujeito, com sua palavra, com suas escolhas que se apresentavam sempre relacionadas ao Outro.

Possenti (2011) propõe que a noção de autoria seja redefinida, levando em conta os indícios de autoria relacionados, a voz presente de Outros, considerando, inclusive, seus possíveis leitores. O autor defende a tese de que “alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto.” (POSSENTI, 2012, p.112)

Para esse autor, a voz de outros enunciadores implica, necessariamente, a presença do Outro no momento do discurso: o Outro leitor, que fará inferências e aproximações; e o Outro presente por seu discurso citado – implícita ou explicitamente -, que auxilia na constituição da opinião do autor, corroborando, negando, concordando. O Outro no discurso é sempre alguém que está em diálogo, que possibilita o agir do sujeito diante da palavra do Outro, redizendo-a, estranhando-a, tornando-a sua palavra.

Possenti afirma ainda que manter a distância em relação ao seu próprio texto, também se apresenta como um indício de autoria. De acordo com o autor, enunciadores constituem-se por marcarem sua posição em relação ao que dizem outros enunciadores e/ou seus interlocutores. A retificação, a explicação, o dizer sobre o que já foi dito, a escolha das palavras, o modo de dizer, fazem parte desse processo, já que o discurso é totalmente dependente do contexto das situações enunciativas.

¹³ Grifos do autor.

A professora Simone ao discursar sobre o seu próprio movimento de autoria, deixa claro que a escolha das palavras e o modo de dizê-las aos Outros é fundamental quando se pretende autor. Em sua fala é possível perceber também a distância que ela mantém em relação ao seu próprio texto. Ao iniciar dizendo: “quando você é autor...” coloca-se em uma posição externa em relação ao discurso sobre seu fazer, exprimindo a si mesmo, o que significa “fazer de si mesmo objeto para o Outro e para si mesmo” (BAKHTIN, 2011, p. 315). Partindo dessa compreensão, a escrita docente tornou-se um relevante instrumento formativo no EPELLE, pois entendemos essa distância do sujeito em relação ao seu discurso, como tomada de posição em relação a si e sua prática e, portanto, um estímulo à constituição da autoria docente.

Ancorada nas reflexões de Possenti, considero que a constituição da autoria docente se define por seu caráter dialógico e alteritário, em outras palavras, é na relação sócio histórica com o Outro que os indivíduos se constituem.

O princípio dialógico instaura a alteridade como constituinte dos indivíduos e de seus discursos. Cada sujeito tem um ponto de partida, que está relacionado a sua identidade, a suas experiências pessoais e profissionais. O ponto de chegada também não se apresenta estático, finito e nem é o mesmo para cada indivíduo, porque somos seres inacabados. Na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2011) o eu não pode completar-se a si mesmo, realizando um acabamento de si, pois não é possível contemplar sua própria imagem externa e todos os elementos que a compõem, isto é – expressão, emoção, forma. Deste modo, o acabamento do eu só é possível com o Outro, pela posição externa que o Outro ocupa diante do eu. Esse acabamento, no entanto, é provisório, até o encontro com outro Outro, com outra alteridade (GEGe, 2009).

De acordo com Geraldi (2007, p. 47):

No mundo dos acontecimentos da vida, campo próprio do ato ético, estamos sempre inacabados [...]. Nosso acabamento atende a uma necessidade estética de totalidade, e esta somente nos é dada pelo outro, como criação e não como solução. A vida, concebida como acontecimento ético, aberto, não comporta acabamento e, portanto, solução.

Compreender a dialogia no espaço formativo significa necessariamente conceber a heterogeneidade dos sujeitos, visto que é a palavra do Outro que nos

revela o mundo exterior. Aliada a Bakhtin (2011), compreendo que nossa fala está repleta de palavras dos outros e em graus variáveis, por um emprego (não) consciente e decalcado. A partir de nossas escolhas, do empréstimo do discurso alheio, das palavras dos outros, reestruturamos e modificamos nosso próprio discurso.

Conforme Bakhtin (2011, p. 272):

Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte).

Na rede formativa, somos intermediários que dialogamos e polemizamos os discursos existentes em nossa sociedade. Essa relação dialógica, nem sempre é tranquila, de concordância, aceitação e passividade. Por vezes, apresenta-se polêmica, tensa, uma vez que as possibilidades de sentido produzidas por um discurso são infinitas, e sempre serão renovadas de acordo com o contexto. Assim, podemos entender que esses movimentos de tensão constituem intrinsecamente o fazer dialógico das redes formativas, permitindo que o outro se apresente de modo a vir de encontro a uma ideia apresentada, por suas vivências e saberes anteriores e de outras vozes que ecoam na sua constituição identitária. O espaço para a discordância é inerente ao processo dialógico da rede formativa e para a constituição dos sujeitos e relações.

No próximo capítulo, trago à discussão o conceito de pesquisa-formação, como metodologia de pesquisa. Apresento a pesquisa-formação "As (im)possíveis alfabetizações dos alunos de classe popular pela visão dos docentes", o campo da pesquisa "Os Encontros de Professores de Estudos sobre o Letramento, Leitura e Escrita", assim como os sujeitos e as escolhas metodológicas para a análise do material de pesquisa desta dissertação.

3. PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.
(Paulo Freire)*

O grupo de pesquisa de onde emerge esta pesquisa busca traçar um caminho de estudos que permite um aprofundamento teórico em relação à formação de professores (CONTRERAS, 2012; GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA, 2011; PRADO, 2007; SOUZA e SARTI, 2014) pelo viés da linguagem e do discurso (BAKHTIN, 2009, 2011, 2013; CORRÊA, 2004; POSSENTI, 2009, SOBRAL, 2009). Investimos na reflexão sobre a formação continuada docente que nós mesmos nos dispomos a realizar, propomos problematizar os dispositivos e as estratégias didático-metodológicas implementadas, o que nos provoca a pensar a formação do professor por seu caráter dialógico e alteritário.

Inscrita nessas preocupações e ancorada nas discussões do grupo de pesquisa, particularmente, a questão da autoria docente, em meus estudos, se faz relevante a partir do processo de me constituir como: (i) professora dos anos iniciais de uma escola pública federal; (ii) formadora de professores em formação continuada; e (iii) pesquisadora, na qualidade de mestranda. Esses traços identitários marcam um movimento de reflexão constante, a partir do qual surgem questionamentos, discutidos nesta dissertação, à luz dos pressupostos bakhtinianos dialogismo, alteridade e exotopia.

Como professora, tenho refletido sobre a autoria docente a partir da minha própria prática pedagógica. Busco, em meu fazer docente, por meio de um exercício constante de aproximações e afastamentos da teoria e da prática, as (im)possibilidades de autoria docente à medida que: (re)produzo os planejamentos individuais ou coletivos; busco atender à heterogeneidade das turmas; realizo avaliações baseadas em descritores previamente selecionados; reflito acerca das produções orais e escritas de meus alunos, como desdobramento de minhas propostas. Desse lugar, de professora, surgem as questões sobre o tema da autoria docente que muito me mobilizam: O que é ser um professor autor da própria prática? O que significa produzir o próprio material? Esta produção equivale a (re)inventar um

material que já está produzido previamente? Como propiciar a autoria dos alunos? O que efetivamente configura uma reflexão sobre a prática? Em que medida a escrita de relatos encaminha uma autoria docente?

Como formadora dos EPELLE, observei que a questão da autoria docente se fez presente neste processo a partir de três espaços/tempos:

1. Nos momentos de planejamento em equipe¹⁴, em que analisávamos as demandas do grupo de professoras, elaborávamos as pautas dos encontros, escolhíamos as leituras teóricas e literárias e selecionávamos as estratégias didático-metodológicas;
2. Na cena formativa, em que as professoras, na relação com seus pares, por meio de seus enunciados, contavam suas experiências, aprofundavam seus estudos teóricos, colocavam em circulação seus saberes e suas dúvidas, (re)significando sua prática, a partir de uma posição responsiva em relação ao discurso do Outro: concordando ou discordando, completando-o, aplicando-o, preparando-se para usá-lo...
3. Na análise dos encontros, em que avaliávamos nossa própria prática enquanto formadoras, a interlocução entre os pares, os registros escritos e os caminhos percorridos pelas professoras para produzirem seus discursos.

Esse último espaço-tempo, de análise dos encontros, não tinha a obrigatoriedade de ocorrer em um tempo linear, assim como os demais “antes do encontro” – planejamento - e “durante o encontro” – a cena formativa - , pois nossas reflexões perpassavam todos os momentos de nossa prática enquanto formadoras. Apesar de aparentemente apresentar o caráter de encerramento de um ciclo – planejamento/ação/reflexão –, era um espaço de abertura, de reinício, de diálogo entre os formadores, era o ponto de partida de novos planejamentos. As questões, que apresento enquanto docente, persistem e se ampliam: Em que medida a formação continuada que propomos contribui para a autoria docente? Quais

¹⁴ A equipe de formadores foi sendo composta, ao longo dos quatro anos, pela coordenadora da pesquisa, por uma parceira com uma pesquisadora aposentada, por estudantes de mestrado e doutorado orientados pela coordenadora da pesquisa que, como eu, estavam engajados em seus processos de escrita de pesquisa e tomavam o EPELLE como seu campo empírico e, ainda, em alguns momentos por outros pesquisadores que por alguma razão tinham interesse na formação continuada em curso.

estratégias didático-metodológicas, utilizadas na formação, são mais apropriadas quando se pretende ouvir o discurso docente, conhecer sua prática, seus alunos e alunas? Como o professor se concebe autor de sua prática?

Como pesquisadora, integrante da pesquisa-formação, reflito acerca da autoria docente a partir da análise dos enunciados de professores em formação, o que exige de mim um exercício que pretende reconhecer aquilo que é diferente, e ainda aquilo que provoca-me o estranhamento, de que então busco um distanciamento, do que me é finalmente tão familiar, isto é, o exercício da docência. Somente através de tais círculos concêntricos, que me provocam movimentos de idas e vindas em relação ao meu objeto, posso passar a construir uma escuta da alteridade e poder dialogar. De acordo com Amorim (2004, p. 26):

Todo trabalho de pesquisa seria uma tradução do que é estranho para algo familiar. [...] A imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa da sua familiaridade. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente.

A escuta da alteridade é o que materializa o trabalho do pesquisador. A palavra do Outro é uma condição de existência do eu. O encontro com o Outro é possível em razão do excedente de visão (BAKHTIN, 2011), ou seja, da possibilidade que o sujeito tem de ver mais do outro sujeito do que a si mesmo, - devido à sua posição exterior, que permite a constituição do indivíduo.

Amorim (2004) instiga a pensar a relação pesquisador e sujeito de pesquisa, a partir de uma alteração recíproca. O meu ponto de vista, enquanto formadora, está constantemente sendo alterado pelo do Outro, que também se altera durante o processo de produção científica. Estamos a todo tempo nos deslocando, para nos aproximar do Outro, - a partir de um lugar, de um tempo e com valores diferentes - em busca de uma completude impossível, “porque a experiência do Outro, mesmo sendo de mim, me é inacessível” (GERALDI, 2007, p.19).

Segundo Bakhtin (2011, p. 21):

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse Outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a

cabeça, o rosto, e sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa.

A relação alteritária que se estabelece nesse movimento de pesquisa, que desloca e altera todos os sujeitos envolvidos no movimento de pesquisa-formação-pesquisa, fez com que buscássemos definir uma metodologia para a pesquisa que desenvolvemos. Na seção seguinte, apresento-a.

3.1 Apresentando pesquisa-formação

Não há trabalho de campo que não vise ao encontro com o outro, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do outro no texto (AMORIM, 2004, p.16).

Na proposta metodológica de meu trabalho, trago, inicialmente à discussão, o conceito de pesquisa-formação, no qual se insere esse estudo, construído e reelaborado durante os quatro anos de formação do EPELLE, buscando redesenhar os contornos que possam definir metodologicamente nossa pesquisa mais ampla. Tal fato, exigiu a comparação entre duas formas de pesquisa próximas em seu formato: a pesquisa-ação e a pesquisa-intervenção.

A pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa, que apresenta base empírica, em que é possível estudar dinamicamente os problemas, as decisões, as tomadas de consciência e conflitos que ocorrem durante o processo da pesquisa, com objetivo de transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações. De acordo com Thiollent, (2008, p. 14)

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Esse tipo de pesquisa concentra-se no agir de pesquisadores, que assumem a investigação de um grupo ou comunidade em que estão inseridos. Há anterioridade da definição do objeto. A observação do pesquisador no ambiente de pesquisa pode ser realizada por meio de sondagens, através de questionamentos dos participantes, por explicações e interpretações dos dados operacionais, além da análise de documentos escritos e dos locais estudados.

Também de abordagem qualitativa, a pesquisa-intervenção busca acompanhar o cotidiano das práticas coletivas, criando problematizações para dar sentido às tradições e às formas estabelecidas. Aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas qualitativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sociopolítica, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social, posterior ao momento da ação. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador atua como mediador que articula e organiza os encontros e sistematiza as vozes e os saberes produzidos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, agindo num processo de escuta ativa.

A partir dessas duas formas de pesquisa, posicionamos a pesquisa-formação num lugar de proximidade, mas que apresenta determinada nuance em relação à temporalidade da constituição da pesquisa, em que não há definição de anterioridade e posterioridade, mas de relação entre sujeitos em permanente deslocamento. Segundo Andrade (2014, p. 2), “Na pesquisa-ação, há anterioridade da definição do objeto, enquanto que na pesquisa intervenção, o tempo de duração será posteriormente relatado como tempo no qual terá se construído o objeto.

Além da questão temporal, há também gradações no lugar do pesquisador, visto que na pesquisa-formação o pesquisador posiciona-se, implicado em todos os momentos da pesquisa e da produção/negociação de seus resultados. Dessa maneira, o pesquisador apresenta-se em uma mesma dimensão dos sujeitos de pesquisa. De acordo com Andrade, (2014, p. 3) essa pesquisa-formação “forma antes de tudo o próprio pesquisador, do ponto de vista da teoria mesmo (...)”.

A produção na pesquisa-formação é também a formação do próprio pesquisador, do ponto de vista teórico. Pesquisadores e professores estão pareados, buscando compreender a formação continuada a partir dos acontecimentos, na própria formação, seja em momentos de produção do formador

(pesquisa, planejamento, leituras...), seja em produções orais e escritas dos professores que, refletindo acerca das questões de ensino, modificam não só a prática docente, assim como a vida de todos que dela dependem, inclusive do pesquisador.

Do projeto da pesquisa-formação que desenvolvemos, Andrade (2010, p. 10) destaca:

Professor, aluno da escola básica e pesquisador entram nesta ação de pesquisa, pois serão todos projetados nesta cena, ora encarnados, ora não. Na pesquisa aqui apresentada, tratamos destes papéis porque se relacionam com identidades sociais, de crianças de classe popular e de profissionais cujo papel é fundamental na educação brasileira, por serem responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita destas crianças-alunos. Trataremos de questões de ensino buscando aproximar a profissionalização docente, cujos meandros ainda estão por ser compreendidos pela pesquisa, pois não têm recebido tratamento rigoroso suficiente, nem pela pesquisa, nem pelas políticas de formação. Esta também será uma vertente de nossa tentativa de contribuição.

A projeção dos sujeitos – pesquisadores, formadores, professores, alunos, comunidade - na cena formativa dá-se a todo instante da realização da pesquisa: (i) antes das formações, no momento de elaboração das pautas, os sujeitos se fazem presentes, por meio de suas demandas, de seus discursos, de seus questionamentos que traduzem sua potencialidade e/ou fragilidade; (ii) durante as formações, são as vozes dos sujeitos que tecem o tecido interdiscursivo e nesse momento é possível encontrar o aluno e a comunidade, presentes nos discursos docentes e é possível também encontrar os formadores, pesquisadores e professores, a partir de seus relatos de prática; é possível, ainda, encontrar outros pesquisadores, por meio das leituras teóricas; (iii) após a formação, quando professores voltam para suas salas de aulas com a possibilidade de ressignificação de sua prática, a partir de relatos de práticas e discussões teóricas, formadores param para avaliar a formação e pesquisadores fazem seus registros sobre a pesquisa.

A defesa que fazemos em relação à metodologia de pesquisa-formação, que desenha metodologicamente a pesquisa que desenvolvemos, está alicerçada principalmente na concepção de que todos os sujeitos participantes do processo da pesquisa estão em formação. Alteram-se uns aos outros continuamente, em diferentes medidas, mesmo que não tenham a consciência ou o desejo de que os

deslocamentos aconteçam. A produção do conhecimento está diretamente relacionada aos acontecimentos da própria formação e à atuação dos sujeitos que fazem parte dos encontros.

Na próxima seção apresento a pesquisa-formação que desenvolvemos.

3.2 A pesquisa-formação "As (im)possíveis alfabetizações dos alunos de classe popular pela visão dos docentes da escola pública"

A pesquisa-formação à qual nos referimos neste trabalho de dissertação, tem instigado a pensar novas formas de produção de conhecimento de pesquisa, possibilitando reflexões acerca da formação continuada docente e seus desdobramentos, tais como: a autoria do professor, a constituição da identidade docente; a formação do formador; a voz e a escrita docente; a alteridade constitutiva no processo de formação continuada; a homologia de processos em relação às práticas discentes e docentes, dentre outros.

Em sua primeira etapa, de 2011 a 2014¹⁵, a partir do Edital 038/2010/CAPES/INEP, o projeto da pesquisa-formação propunha um trabalho formador, em que a universidade se configurava como lócus da formação continuada docente de professores alfabetizadores. Contamos com financiamento do Observatório da Educação da CAPES, que ofereceu bolsa para seis professores da Educação Básica, seis bolsas para estudantes de Iniciação Científica, duas para alunos do mestrado e duas para alunos de doutorado.

Para desenvolvimento da pesquisa-formação, a Escola Municipal Cândido Guararapes¹⁶, localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, foi escolhida como escola-

¹⁵ Nesta dissertação focalizarei somente a primeira etapa da pesquisa, de 2011-2014. Um quinto ano ainda foi implementado, tendo em vista que a Capes autorizou que os relatórios fossem entregues no meio deste ano de 2015 e que nós continuamos a trabalhar com professores realizando EPELLE com uma frequência diminuída para quinzenal, em vez de semanal. Em 2016, iniciamos um novo projeto de pesquisa, intitulado "Processos de formação de professores e a escrita de textos docentes: o autor professor e as alteridades discentes", em que o EPELLE é reiniciado como um Curso de Extensão anual (ANDRADE, 2016).

¹⁶ A escola Municipal Cândido Guararapes 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.

foco-formação, em virtude de seu baixo desempenho nas avaliações institucionais como Prova Rio¹⁷ e Provas Bimestrais¹⁸.

A pesquisa intencionava “a realização concreta, em termos de experiência a ser adquirida de uma nova forma de interferência da pesquisa em educação na realidade escolar, pela via do planejamento de políticas públicas em termos da possibilidade efetiva e verificada antecipadamente de sua realização” (ANDRADE, 2010, p.11). Apoiados no sentido larrosiano de experiência (LARROSA, 2002), que instiga a pensar a experiência como o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, apostávamos que os sujeitos (professores, pesquisadores, formadores), que fizessem parte da pesquisa, seriam atravessados, de alguma maneira, em suas trajetórias de vida e suas experiências, pelos acontecimentos da pesquisa, que os alteraria em sua constituição identitária, compreendendo a experiência como o jogo entre o individual e o coletivo, constituída a partir dos enunciados circundantes.

Como objetivos específicos, a pesquisa propôs (ANDRADE, 2010, p. 6-7):

I- Integração entre os profissionais professores. Pensamos em situações diferenciadas, em termos de distância entre interlocutores: 1) indivíduos que atuam em escolas diferentes, que passam a se conhecer pela via da pesquisa; 2) os profissionais de uma mesma escola, que normalmente não têm estímulo a trocar entre si e 3) por via de publicações de textos docentes, professores que lerão uns aos outros.

II- Exploração do paradigma do professor reflexivo, que se distancia de sua própria prática e assume a tarefa de sobre ela conscientizar-se de alguns aspectos e como professor pesquisador encontrar soluções para os impasses identificados.

III- Experimentar um novo currículo teórico-prático de formação continuada (com repercussões sobre currículos de formação inicial a ser criados), específico para professores alfabetizadores, na duração de quatro anos.

IV- Metodologicamente, estaremos atuando interferindo junto ao campo pesquisado, um modo de fazer pesquisa estará sendo inventado que se quer político, por ser uma ação direta no campo. Neste, o dialogismo será constantemente verificado, criticado e reorientado.

¹⁷ A PROVA RIO é uma Avaliação Externa do Rendimento Escolar cujo objetivo é apontar a qualidade do ensino na Rede Municipal. Sua importância reside em recolher indicadores comparativos de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional. Consta de uma prova de Língua Portuguesa e de Matemática, tendo sido aplicada, em 2009, ao 3º e ao 7º Ano do Ensino Fundamental.

¹⁸ As provas bimestrais são aplicadas a partir do 2º ano e avaliam as habilidades dos alunos em leitura e escrita a partir dos descritores selecionados pela Secretaria Municipal de Educação.

Buscando atender esses objetivos, diversas estratégias foram realizadas pela coordenadora e equipe de formadores, orquestrando: (i) a possibilidade de encontro dos diferentes interlocutores e seus saberes; (ii) a coordenação dos encontros de formação e a produção de um novo currículo teórico-prático; (iii) a reflexão sobre a formação continuada que a pesquisa foca, que, tendo como princípio o dialogismo, traz à arena de debates os discursos e as práticas docentes a partir dos atos e problematizações que são considerados relevantes para os professores; (iv) a aproximação entre o pesquisador/formador e o professor da escola, de modo a constituir uma responsividade dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Segundo Andrade, (2010, p.2):

Esta pesquisa propõe-se a tomar por seu ponto de partida e pressuposto uma perspectiva radicalmente compreensiva, constituindo um olhar do pesquisador na escola, com o professor que, por sua vez, estará com seu aluno, numa homologia de processos que inaugure a possibilidade de dialogias entre os atores da escola.

Assumindo a perspectiva descrita acima, procuramos ver, a partir de outra lente, o sujeito professor, seus saberes, seus dilemas. Defendemos, assim, a possibilidade da responsabilidade partilhada entre pesquisadores e professores, para que a universidade, com suas produções e formações, discursive com os saberes e as experiências dos professores, assumindo uma relação de parceria.

Dessa maneira, o compromisso assumido pela pesquisa apostava numa formação que estivesse relacionada à prática docente e fosse ao encontro da realidade escolar por meio da voz docente, propagada pelos professores em formação, e da escuta responsiva por parte dos pesquisadores/formadores.

A concepção da pesquisa-formação pautou-se em uma perspectiva discursiva de linguagem, em que a linguagem é vista como um lugar de interação humana (GERALDI, 2007, p. 41), lugar de constituição das relações sociais, em que os falantes, sujeitos de linguagem envolvidos no processo de formação, são compreendidos a partir de sua relação de alteridade, nunca solitários e isolados, mas sempre relacionados aos Outros, “numa rede de relações que se realiza cotidianamente que dinamicamente os altera” (ANDRADE, 2010, p.9), por meio de aproximações, identificações, empatias, silenciamentos, afastamentos, em relação à

palavra do Outro. A palavra viva, carregada de valores, que se posiciona sempre na relação eu-Outro, leva de um para o Outro o ponto de vista único de cada um – posições sociais, profissionais, concepções, opiniões -, que vai constituir o Outro, constituindo o próprio eu.

A fim de entender a possibilidade de encontros e deslocamentos dos participantes da pesquisa – pesquisadores, formadores, professores, alunos, teóricos -, utilizamos a imagem de uma rede como metáfora. Os fios da rede entrelaçam-se em diversos pontos, formando nós, fundamentais para sua sustentação. Cada espaço entre os nós é tensionado de acordo com o movimento dos fios; coloca-se peso formando um fundo e a rede é tensionada por inteiro. Assim, os sujeitos envolvidos, que ocupam determinados nós, portanto, em posições diferentes, são tensionados, uns aos outros, de modo que o deslocamento de um, altera a posição do Outro, em um movimento constante, a partir do qual, necessariamente, todos os sujeitos estão em movimento de alteridade.

O espaço discursivo onde se instaurava o diálogo entre professores e formadores, os EPELLE, será apresentado na próxima seção.

3.3 Os Encontros de Professores para Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE)

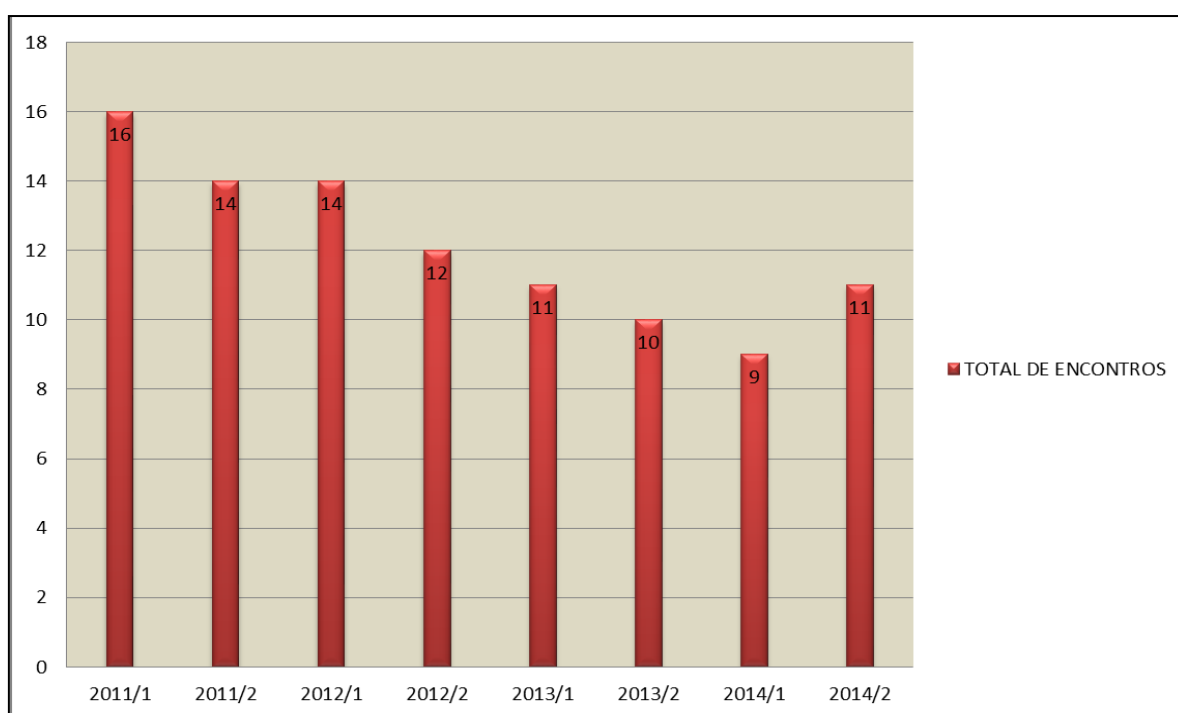
O campo da pesquisa-formação configurou-se nos EPELLE, que como proposta didático-metodológica, desde o início, apostou em um constante movimento dialógico entre pesquisadores/formadores e professores, em que todas as vozes discursivas se constituem e se alteram numa relação de igualdade como participantes do “grande diálogo”.

Durante quatro anos, reuniam-se semanalmente, na Faculdade de Educação da UFRJ, professores, em grande parte, alfabetizadores de escolas públicas municipais, estaduais ou federais. O ingresso desses professores nos EPELLE ocorreu de maneira variada: as professoras da escola-foco, bolsistas, foram convidadas pela coordenadora e assumiram o compromisso de participar ativamente dos encontros; alguns docentes ingressaram por já terem participado de formações

continuadas coordenadas e propostas pelo LEDUC/UFRJ¹⁹; outros, foram chamados pelos próprios participantes dos encontros, pois se interessavam pelos temas em debate e estavam dispostos a participar da formação proposta. A ideia era que as diversas experiências dos professores, no que diz respeito ao tempo de magistério, ao lugar e ano de atuação e à participação em outras formações continuadas, seriam fundamentais para o fomento das discussões e crescimento do grupo.

Ao todo, foram realizados 97 encontros, distribuídos em oito semestres (2011 a 2014), conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Total de EPELLE, 2011 a 2014



Fonte: Material (pautas e atas) dos EPELLE.
Elaboração da autora.

Observa-se no Gráfico 1, no qual é informado o total de encontros por semestre, que há diferença na quantidade de encontros realizados em cada semestre. No primeiro ano, em 2011, foi realizado o maior número de encontros, se comparado aos anos posteriores, pois o semestre letivo iniciou-se em meados do

¹⁹ Pro-Letramento, Olimpíadas da Língua Portuguesa, Curso Mais Leitura (MEC), CESPEB (FE UFRJ), Curso de Extensão Alfabetização, Leitura e Escrita, dentre outras ações pontuais.

mês de março e foi finalizado em dezembro, somente com um pequeno recesso no mês de julho. Em 2012, houve uma greve dos professores e alunos da UFRJ, no final do primeiro semestre e início do segundo, acontecimentos que impossibilitaram a realização dos encontros. Em 2013, também houve um período de paralisação das atividades da universidade, entre os meses de junho e agosto. Em 2014, no primeiro semestre, houve greve dos motoristas e cobradores de ônibus municipais, fato que inviabilizava a chegada dos professores nos EPELLE e por isso os encontros tiveram que ser cancelados.

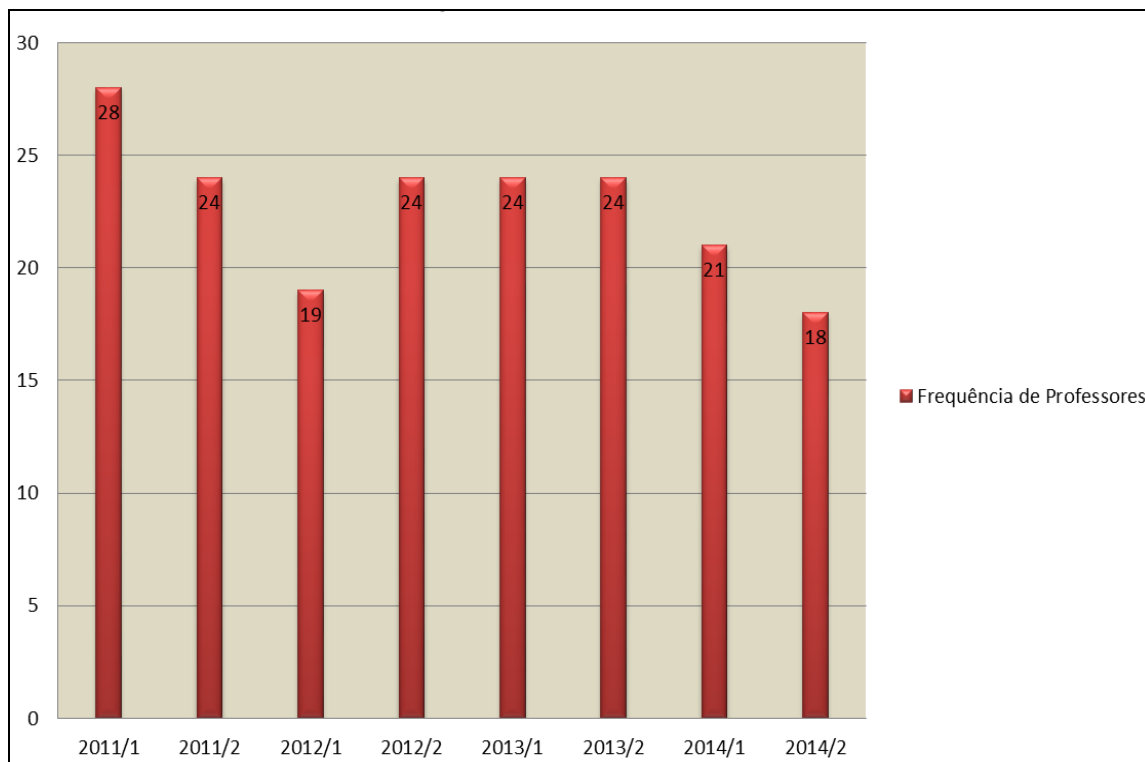
Desses encontros, participaram 62 professores, com frequências e entradas variadas. Alguns iniciaram e caminharam nos EPELLE durante alguns semestres, outros, começaram a frequentar nos últimos anos e outros, ainda, frequentavam com algumas intermitências pelo caminho. Apenas quatro professoras participaram dos quatro anos de EPELLE. A tabela abaixo indica a quantidade de semestres frequentados por cada professor:

Quantidade de semestre frequentados	Total de professores
1 semestre	18
2 semestres	16
3 semestres	11
4 semestres	6
5 semestres	5
6 semestres	1
7 semestres	1
8 semestres	4

O ingresso e permanência nos EPELLE não ocorriam mediante prova ou matrícula e por isso, devido a esse caráter livre de entrada na formação, o número de participantes por semestre não se manteve estável. Houve ocasiões em que os professores se ausentaram dos encontros por motivo de ordem pessoal, outros por começarem a participar de cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* doutorado. Essa “instabilidade” fazia com que os encontros, a cada semestre, tivessem um caráter inaugural na expectativa de novas vozes que comporia a formação.

O gráfico 2 demonstra o número de professores participantes dos EPELLE por semestre.

Gráfico 2 – Frequência de professores nos EPELLE – 2011-2014



Fonte: Material (tabelas de presença) dos EPELLE.
Elaboração da autora.

Nos dois primeiros anos do projeto, em 2011 e 2012, os EPELLE coordenados em parceria por Ludmila Thomé de Andrade, professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e coordenadora da pesquisa-formação, e por Marlene Carvalho, professora aposentada da UFRJ, que possuía experiência na formação continuada de docentes alfabetizadores e estava disposta a colaborar com as discussões sobre leitura, escrita, alfabetização, entre outros temas que seriam abordados nos encontros. Nos anos de 2013 e 2014, a grande maioria dos encontros foi planejado e realizado pela professora Ludmila. Em todos os anos, eventualmente, pesquisadoras de doutorado e mestrado também participavam dos encontros na posição de formadora, dependendo do tema trabalhado e da aproximação deste com sua própria pesquisa em andamento. No projeto inicial da pesquisa-formação, não havia um currículo previamente determinado, a ser seguido à risca. O que havia determinado eram somente quatro dimensões a serem exploradas durante os anos de formação e os conteúdos

trabalhados, posteriormente produzidos, que estariam relacionados a elas: (i) o processo de alfabetização e suas diversas abordagens metodológicas; (ii) o paradigma do professor reflexivo; (iii) a escrita docente: escrita de si, registros de práticas indizíveis e publicação de propostas experimentadas (iv) a criança de classe popular no século XXI pela via de seus letramentos (ANDRADE, 2010, p. 28).

Dessa maneira, o currículo dos EPELLE foi se constituindo à medida em que ocorreram os encontros. Nos momentos de discussões, formadores e docentes levantavam temas possíveis de serem explorados, discutidos, trabalhados e vivenciados. Estávamos conscientes, enquanto formadores, de que as escolhas que viriam constituir o currículo não deveriam ser um atendimento diretamente à demanda docente. Dosávamos, por um lado estudos teóricos que considerávamos pertinentes e, de outro, as solicitações que “escutávamos” dos docentes, de temas de estudo relacionados à leitura ou à escrita, que então vinham a ser propostas às necessidades dos professores.

Nos planejamentos dos encontros, algumas atividades começaram a se revelar potentes e passaram a ser recorrentes. A partir de um tema proposto pela equipe de formação ou pelos professores, tecíamos os encontros com leituras literárias, leituras teóricas, debates, solicitações de escrita e apresentação de prática pedagógica.

As leituras literárias eram escolhidas e realizadas pela equipe formadora dos encontros e na maioria das vezes, a proposta desse momento literário consistia fundamentalmente em oferecer aos participantes um momento de fruição, de experiência estética com a literatura. Porém, além desse objetivo, havia também o desejo de compartilhar com os professores livros, histórias, modos de ler, a fim de ampliar o repertório literário dos participantes. Havia uma mala de livro literários que eram disponibilizados para os professores. Era comum o empréstimo de livros que haviam sido lidos nos encontros e relatos de leituras literárias que, vivenciadas nos EPELLE, foram levadas para a sala de aula, para que os professores lessem para seus alunos.

As leituras teóricas também fizeram parte dos encontros. Nos dois primeiros anos, as leituras teóricas eram mais direcionadas a questões apresentadas pelos próprios formadores. Em 2011, dos trinta encontros que tivemos em vinte deles foram realizadas leituras teóricas. Em 2012, dos vinte e seis encontros realizados

em dezesseis deles eram pautados em estudos teóricos. Por vezes uma mesma leitura foi debatida em mais de um encontro, dependendo dos questionamentos apresentados pelos participantes. Além do conteúdo, também eram pensadas estratégias de leitura desses textos, de acordo com a densidade teórica ou a falta de familiaridade com o tema trabalhado. Por isso, era comum em nossos encontros atividades em duplas ou trios, discussões no coletivo, registro de questionamentos e problematizações relacionados aos estudos teóricos.

As discussões teóricas, sempre que possível, buscavam uma relação potente entre os conhecimentos abordados nos textos teóricos e os saberes docentes e suas experiências pedagógicas, eram realizadas: (i) análise de escritas discentes; (ii) avaliação de materiais utilizados pelos professores como livros didáticos, livros literários, apostilas, planejamentos, entre outros; (iii) solicitação e publicização de escritas docentes.

As solicitações de escritas eram parte imprescindível do currículo que se constituía no decorrer dos EPELLE. Versavam sobre relatos de prática, entendimentos e desentendimentos do texto lido, aproximação e/ou afastamento da prática docente, de acordo com o tema trabalhado. O objetivo central era a reflexão docente sobre as discussões tecidas nos encontros e a sua própria prática. Os textos produzidos pelos docentes, em grande parte das vezes, eram enviados via e-mail, ou pelo grupo no *facebook*, para os formadores e publicizados²⁰ no encontro posterior. Para tanto, selecionávamos trechos desses textos recebidos, preparávamos uma apresentação em PowerPoint e com base neles conduzíamos as discussões. Eram momentos em que o autor do texto se lia, era lido pelos outros e tinha a oportunidade também de se colocar por meio de seu discurso oral. A partir da participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, entendimentos, esclarecimentos, questionamentos e discordâncias ocorreram nos debates enfrentados na formação.

As apresentações de práticas docentes ganharam força e destaque em nossos encontros e constituíam parte importante dos currículos do EPELLE. Essa estratégia teórico-metodológica tinha como objetivo que os professores

²⁰ Justifica-se o uso deste termo por compreendermos que o movimento de divulgação está relacionado à ação de fazer com algo se torne público.

apresentassem práticas que efetivamente tivessem realizado em algum momento de suas vidas. Os próprios professores selecionavam as práticas apresentadas, muitas vezes motivados pelos temas trabalhados na formação. Geralmente, os professores utilizavam o recurso do PowerPoint para se apresentarem, entremeando fios teóricos e práticos em seus discursos. Além disso, traziam à cena enunciativa seus alunos, por meio de fotografias e produções orais e escritas.

O momento de apresentação de prática configurava-se em uma grande oportunidade de comunicação e reflexão do saber-fazer docente. Todos os sujeitos presentes na formação eram mobilizados em alguma medida: o professor que fazia apresentação, pois tinha no coletivo a oportunidade de refletir sobre sua prática; os professores que assistiam a prática docente, porque tinham a oportunidade de vivenciar, questionar, refutar e aproveitar a prática enunciada; os formadores, que ao ouvirem os discursos circundantes, poderiam reconhecer seus saberes, direcionando as discussões para potencialidades e fragilidades de determinadas práticas e incluindo-os nos planejamentos futuros buscavam a ampliação das reflexões.

Destaco a escrita docente e a apresentação de prática como um importante investimento na autoria docente. Isso porque, nesses momentos, os professores faziam suas escolhas, recortavam sua prática a partir do que consideravam importante para a discussão coletiva e delimitavam como e porque abordariam determinado assunto, organizando seu saber em discursos orais e escritos. Todas essas escolhas revelavam a identidade e a autoria de seu trabalho aos seus pares e abria possibilidades para novos diálogos.

Havia, por parte da equipe formadora, grande expectativa em relação às produções docentes, por seus discursos, orais e escritos. O que se desejava era encontrar a prática docente, ouvir o que o professor tinha a dizer sobre suas concepções, suas experiências, seus alunos, sua escola. Porém, em alguns momentos, o encontro possível foi com o silêncio docente, com demoras em obter respostas, com escassas e tímidas escritas, que revelavam pouco do sujeito que as escrevia. Escritas ou ausência de escritas que demonstravam não somente a timidez de quem estava iniciando e se constituindo parte de um coletivo, mas também o que pode ser entendido como a tentativa do sujeito de não se expor, de

não assumir seu discurso, mesmo que muitas das solicitações estivessem pautadas nas experiências dos professores.

Acredito que esse silenciamento tem relação com as diferentes concepções de formação e os processos de culpabilização docente, já discutidos e apresentados neste texto. Seu saber-fazer está silenciado por políticas gerencialistas e meritocráticas²¹ que visam somente a resultados quantitativos e não consideram os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. O fruto dessas políticas é traduzido por meio de excesso de materiais pré-formatados que chegam às escolas, por meio de políticas de formação continuada que instruem os docentes ao que dizer, ao que fazer, entre outros, sem oferecer-lhes oportunidade de enunciarem o que fazem, o que sabem. De acordo com Andrade (2011, p.12):

Sabemos que os professores fazem o que sabem, que agem com sabedoria, mas constatamos que ainda não são capazes de enunciá-lo. Nas instâncias de formação planejadas, tem sido importante, além de ouvir-lhes, oferecer possibilidades textuais de tradução de conteúdos conceituais para seu “dialeto pedagógico”.

Diante do silenciamento docente, decidimos que eram necessários, a princípio, dois movimentos: (i) ouvir mais o que o professor tinha a dizer, compreendendo sua voz sempre como híbrida, constituída de outras vozes, partilhadas no espaço formativo; (ii) fazer solicitações de escritas que fossem mais próximas da realidade dos professores e realizadas em parcerias.

Em alguns momentos, ao recebermos os discursos docentes, orais e escritos, e analisá-los, destacávamos algumas estratégias por parte dos professores, que buscavam, a sua maneira, possibilidades de atender às nossas solicitações. Algumas vezes nos deparamos com o movimento de “cópia e cola”, em outras, com uso excessivo de citações diretas de teóricos, em outras ainda, com uma escrita muito descritiva, tornando as narrativas quase que fictícias, sem vivacidade, sem a impressão dos sujeitos envolvidos. Porém, procurávamos olhar para essas atitudes positivamente, vistas como tentativa de aproximação de uma escrita autoral, em que

²¹ As políticas gerencialistas e meritocráticas fazem parte do modelo político atual vigente, no qual a educação passa por um processo de mercantilização, em que o mercado determina o que deve ou não ser feito, desde os aspectos conceituais às concepções metodológicas e pedagógicas, incluindo a formação de professores. Nesse contexto, a educação está contaminada pelos discursos da eficácia, do lucro e da competitividade, que se materializam por meio de materiais pedagógicos pré-programados, avaliações externas para docentes e discentes, sistema de bonificação atrelado ao cumprimento de metas, entre outros.

o sujeito concorda com o conteúdo discursivo, mas não consegue se expressar de sua maneira singular, por isso, empresta vozes alheias para cumprir a dupla tarefa: (i) realizar o que foi solicitado; (ii) registrar seu pensamento e contribuição sobre determinado assunto.

Por vezes, em momentos de discussão coletiva, nos surpreendíamos com os discursos docentes, pois frustravam a expectativa inicial que tínhamos na medida em que nem sempre iam ao encontro da discussão para a qual estávamos preparados ou gostaríamos de travar. Isso acontecia não só devido à defesa de determinados pontos de vista, antagônicos ou não, mas também, e principalmente, por não termos respostas prontas, planejadas. Essa frustração, porém, não era recebida pela equipe de formadores como um não-saber dos professores a ponto de nos desmotivar ou desistir da formação que propúnhamos. Procurávamos o lado positivo desses (des)encontros apresentados, buscando, no encontro com os professores, a construção para novos e possíveis entendimentos e pontos de vista.

A partir de algumas mudanças de rotas, didáticas e metodológicas, direcionadas principalmente pela escuta da voz docente, as possibilidades de diálogos com os professores foram se ampliando e pouco a pouco se tornando mais vivas. A quantidade e a qualidade de envio de escritas aumentou, a densidade teórico-prática presente nos discursos também se apresentou com maior complexidade. A cada ano buscávamos mais a presença das escritas docentes no espaço formativo, avaliando tanto as solicitações feitas quanto as respostas produzidas pelos professores.

Ao analisarmos os currículos produzidos nos EPELLE, observamos que no ano de 2011, as produções docentes estavam relacionadas às concepções que os professores tinham em relação à: alfabetização, leitura e escrita, oralidade e criança da classe popular. Interessava-nos pensar os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, como a criança da classe popular era representada pelos professores envolvidos nos EPELLE. De que maneira, então, a partir dessas representações poderiam ser pensados temas como: alfabetização, leitura, escrita, literatura, entre outros.

Partir dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem era fundamental, visto que as concepções dos professores em relação ao sujeito aluno e ao seu próprio fazer eram cruciais para suas escolhas didático-metodológicas e

teóricas. Além disso, tínhamos o interesse de compreender quais eram as reflexões que os professores teciam sobre esses temas, para que pudessem ser aprofundados e debatidos nos encontros posteriores. Naquele ano, solicitamos a escrita do memorial, por ser uma narrativa autobiográfica, subjetiva, que ajudaria os participantes a se tornarem conscientes de sua subjetividade e identidade.

As apresentações de práticas que ocorreram naquele ano, foram realizadas, por professores convidados pela professora Ludmila, alguns inclusive nem participavam dos encontros. Essas apresentações iniciais nortearam o caminho que a maioria dos professores trilhou. Na tabela abaixo é possível verificar a quantidade de apresentações no primeiro ano do EPELLE e as professoras que as apresentaram.

EPELLE 2011		
Datas	Apresentação de prática docente	
23/03	Produção de escritas infantis a partir de projetos	Professora convidada
06/04	Projetos no espaço escolar/alfabetização	Professora convidada
13/04	Leitura literária/Contos de fadas	Professora convidada, que posteriormente começou a participar do EPELLE
24/08	Materiais apostilados/Alfa e Beto	Professora convidada
31/08	Experiência em sala de leitura	Professora convidada
21/09	Os espaços discursivos na educação infantil	Professora participante do EPELLE
30/11	O cotidiano na Educação Infantil	Professora da escola-foco

Em 2012, as solicitações de escrita centralizaram-se nas atas dos encontros – que seriam produzidas como um registro, subjetivo, sem a necessidade de formalidade de uma ata, – e nos planejamentos docentes – na tentativa de nos aproximarmos do fazer do professor, de sua prática e de suas experiências bem ou malsucedidas. As discussões sobre alfabetização relacionadas aos métodos, à segmentação da escrita, à ortografia e aos materiais pedagógicos tornaram-se um grande eixo desses encontros.

No ano de 2013, os temas trabalhados estavam focalizados na formação docente e nos estudos sobre gêneros discursivos, que surgiram de uma demanda do grupo. As escritas centraram-se nos projetos de artigos docentes, que eram

apresentados e discutidos no coletivo. A partir desse momento, muitos professores iniciaram a escrita de seus artigos, cujo objetivo era a publicação.

Iniciamos o ano de 2014 refletindo sobre os artigos que estavam em curso. Cada um dos participantes apresentou suas expectativas, dúvidas e possibilidades de escrita. Propusemos algumas parcerias para que os artigos fossem produzidos. Os diálogos, fruto dessas parcerias, foram fundamentais para a produção dos artigos, pois os sujeitos em questão foram se alterando a partir de outro olhar.

Segundo Freitas (1997, p. 320):

[...] sem ele (o outro) o homem não mergulha no mundo sígnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito.

Muitos professores participantes da pesquisa-formação passaram a ver sentido em escrever sobre sua prática, falar aos seus pares, expor o seu trabalho, o qual poderia ser (re)visitado, (re)elaborado, (re)discutido. Assim, nossa opção, no segundo semestre de 2014, foi, além de propiciar momentos de avaliação dos nossos currículos produzidos, abrir também um espaço maior para que os professores trouxessem suas práticas, suas pesquisas, seus discursos. Para tanto, optamos por fazer um investimento menor na obrigatoriedade de leituras teóricas, mantendo as sugestões bibliográficas. Consideramos, no entanto, que essa mudança de rumo nas ações didáticas da formação não foi tomada pelos formadores, mas pela percepção e atendimento às demandas das professoras que àquela altura já se sentiam mais seguras para apresentar aos seus pares suas reflexões teóricas e práticas.

A fim de manter o investimento na escuta e valorização da voz docente, no segundo semestre de 2014, realizamos o III Seminário de Escrita Discente e Docente, no qual oito professoras participantes dos EPELLE participaram como palestrantes. Na ocasião, as professoras tiveram a oportunidade de expor as concepções teóricas que embasavam suas práticas não só para seus pares, os professores frequentadores dos EPELLE, mas para pesquisadores, professores universitários que se colocaram como ouvintes responsivos de seus trabalhos, procurando ler o sujeito e sua prática. Foi uma tarefa difícil para alguns professores

participantes do EPELLE, que tiveram pela primeira vez o encontro com um grande público e se colocaram suscetíveis às críticas, tecidas pelos próprios pares, por professores desconhecidos, pelos pesquisadores/professores universitários. Apesar do desafio deste encontro, ocupar este espaço foi de extrema importância para as professoras participantes, pois seus trabalhos foram lidos e comentados por colegas pesquisadores que trouxeram ao debate a produção do conhecimento docente.

A reflexão sobre algumas das estratégias didático-metodológicas desenvolvidas nos EPELLE ajuda-nos a compreender o currículo constituído e constituinte desse espaço de formação, que apresentou ao longo desses quatro anos trilhas que se delinearão, pela visão dos docentes e dos formadores, considerando a responsividade de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, como *sujeitos de discurso*.

3.4 As professoras e suas histórias: sujeitos desta pesquisa

Durante os quatro anos de pesquisa, dos 62 professores que frequentaram os EPELLE, cinco professoras - Giselle, Simone, Naara, Natasha e Jaqueline, foram destacados para serem sujeitos²² desta pesquisa de mestrado.

As professoras foram escolhidas, sobretudo, por sua colaboração com a constituição dos EPELLE ao atenderem às solicitações orais e escritas propostas pelos formadores e participarem regularmente dos encontros. Em seus discursos, era comum o encontro com seus alunos e seus pares, que enriqueciam os debates e as discussões travadas nos encontros.

As cinco professoras, escolhidas como principais sujeitos dessa pesquisa, realizaram apresentações de práticas no EPELLE, produziram a escrita de um artigo docente e apresentaram-na no III Seminário de Escrita Docente e Discente, realizado em setembro de 2014 e organizado como culminância da Pesquisa “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classe popular pela visão de docentes da escola pública”.

²² É preciso esclarecer que todas as professoras que participaram da pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ao ingressarem no EPELLE.

A realização dessas formas didáticas, propostas pelos formadores do EPELLE, tiveram como objetivo contribuir para a autoria docente, proporcionando aos professores que se sentissem autorizados a apresentarem suas práticas, escrevê-las, legitimando seus saberes, situando-os numa posição ativa, de quem deseja mostrar o seu trabalho, a partir de suas próprias formulações.

Reconhecendo as professoras como sujeitos desta pesquisa, como autoras de suas práticas e discursos e buscando manter a coerência com a perspectiva de autoria discutida neste trabalho, optei, com sua autorização, por usar seus próprios primeiros nomes. Revelar a identidade das professoras citando-as nos momentos em que as trago para o diálogo através do discurso direto pareceu-me um importante investimento no processo de reconhecimento que compõe o de autoria e torna a voz docente autorizada e validada nos discursos sobre educação.

A seguir apresento o quadro com o perfil de cada professora.

Quadro – Perfil das professoras

Professor a	Formação	Tempo de magistério em 2016	Participação no EPELLE	Apresentação de Prática no EPELLE	Artigo apresentado no III Seminário de Escrita Docente e Discente.
Naara	Pedagogia (2008) Especialização Docência do Ensino Superior (2010)	8 anos	2012 (2º semestre) 2013 2014	“Alfabetização com sentido” (Novembro de 2013)	<i>Indagações de uma professora iniciante</i>
Giselle	Pedagogia (2008) CESPEB – Políticas Públicas (2012) CESPEB – Alfabetização, leitura e escrita (2014)	20 anos	2012 (2º semestre) 2013 2014	“Uma experiência de reescrita na alfabetização” (21/05/2014)	<i>Produção de texto coletivo e reescrita</i>
Simone	Pedagogia (2002) CESPEB – Alfabetização,	17 anos	2011 2012	“Monteiro Lobato e o Sítio do pica pau amarelo”	<i>Alfabetizar ou elaborar projetos?</i>

	leitura e escrita (2010)		2013 2014	(09/05/2012)	
Jaqueline	Pedagogia (2010) Especialização em Docência na Educação Infantil (2012)	5 anos	2012 (2º semestre) 2013 2014	“Bruxa, bruxa, venha a minha festa: do imaginário da leitura literária à experiência com gêneros do discurso” (28/11/2012)	<i>Bruxa, bruxa, venha a minha festa: do imaginário da leitura literária à experiência com gêneros do discurso</i>
Natasha	Pedagogia (2010) Especialização em Docência na Educação Infantil (2012)	5 anos	2012 (2º semestre) 2013 2014	“Práticas de leitura e escrita na Educação Infantil” (28/11/2012)	<i>A vivacidade dos gêneros e seus suportes no cotidiano da Educação Infantil: os diversos contextos e o trânsito real e simulado nas brincadeiras de faz-de-conta</i>

Naara é professora alfabetizadora, atua no município do Rio de Janeiro há quatro anos, atualmente leciona em uma escola localizada na Rocinha, comunidade localizada na zona sul do Rio de Janeiro. Começou a frequentar o EPELLE no segundo semestre de 2012, a convite de uma participante que trabalhava na mesma escola. No mesmo ano, participou do curso de extensão Programa Mais Leitura Formação Mediadores de Leitura²³.

Giselle atua há 15 anos no Município do Rio de Janeiro, em uma escola da favela da Maré. Havia sido tutora no programa Pró Infantil, pela prefeitura do Rio de Janeiro. Começou a participar dos encontros em 2012, atendendo ao convite da professora Ludmila, quando cursava o Curso de Especialização Saberes e Práticas (CESPEB) em alfabetização, leitura e escrita, promovido pelo LEDUC. Desde 2013, atua na formação continuada como Orientadora de Estudos do PNAIC.

²³ Curso promovido pelo LEDUC/UFRJ, em parceria com MEC, no ano de 2012. Teve como público alvo professores das redes públicas de ensino em exercício, em turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Com carga horária de 90 horas por semestre.

Simone é professora alfabetizadora do município do Rio de Janeiro há 16 anos, atua em uma escola da favela da Maré. Frequentou os EPELLE durante os quatro anos de pesquisa, de 2011 a 2014, atendendo ao convite da professora Ludmila, pois já havia participado do CESPEB alfabetização, leitura e escrita, na UFRJ.

Jaqueline é professora de uma Escola de Educação Infantil da rede municipal do Rio de Janeiro há quatro anos. Também é alfabetizadora em uma escola particular. Começou a frequentar o EPELLE após ter participado do Programa mais Leitura: Formação Mediadores de Leitura, e fez o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, na UFRJ, na turma de 2012.

Natasha é professora de uma Escola de Educação Infantil da rede municipal do Rio de Janeiro há quatro anos. Começou a frequentar o EPELLE após ter participado do Programa Mais Leitura: Formação Mediadores de Leitura e fez o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil na UFRJ, com término em final de 2012.

3.5 Sobre as trilhas do caminho: escolhas teórico-metodológicas

Há alguns anos, venho investindo em pesquisa e modos de propor uma reflexão mais profunda acerca das autorias docente e discente. No trabalho de conclusão de Curso de Especialização da Educação Básica – CESPEB –, realizado de 2012 a 2013, na UFRJ, o foco de minha pesquisa estava centrado na relação professor-aluno identificando nesta via de mão dupla possíveis caminhos de autoria. O professor que planeja, faz propostas, pensa nos sujeitos envolvidos e lê seus alunos insere-se responsivamente no processo de produção discente e os alunos e alunas, responsivos também às propostas docentes, produzem sentidos para suas escritas, alterados pelo coletivo. Dando prosseguimento aos estudos, já no mestrado, continuei a trilhar o caminho de pesquisa sobre autoria docente, mas, nesse momento, pensando na relação entre a formação continuada e a autoria do professor.

Ao longo dos quatro anos de pesquisa, foram produzidos inúmeros materiais pela pesquisa - áudios, vídeos, pautas, atas, relatos, artigos e entrevistas – e para analisá-los, tive que fazer algumas escolhas. Como minha pretensão era analisar

indícios de autoria docente presentes nos discursos dos professores participantes do EPELLE, fiz o levantamento de todas as pautas dos encontros, de 2011 a 2014 e tabulei²⁴ as atividades propostas em cada semestre, discriminando: tema trabalhado, leitura literária, leitura teórica, solicitação de escrita e apresentação de prática. O movimento de organizar esses materiais permitiu que tivéssemos um panorama geral dos caminhos didático-metodológicos que foram trilhados nos EPELLE. A análise desses caminhos permitiu que compreendêssemos o quanto ele foi constituído pelos participantes do espaço formativo e o quanto foi constituinte de nossos encontros. O caminho realmente se fez ao caminhar. É possível observar nas tabelas que algumas atividades recorrentes foram imprescindíveis para que a voz e a prática docente estivessem presentes nos encontros: a solicitação e publicização de escritas docentes e a apresentação de prática. Essas duas opções didático-metodológicas fizeram parte dos quatro anos de EPELLE e segundo minhas hipóteses, contribuíram para a escrita do artigo docente.

Fiz a opção de analisar somente os 15 áudios produzidos no ano de 2014, pois foi o ano em que efetivamente estive presente nos encontros como pesquisadora e formadora, fato que facilitava lembrar a cena vivida e compreender o contexto de produção dos discursos. Para produzir os dados da pesquisa, analisei, ainda, a entrevista coletiva que realizei em julho de 2015 e o grupo focal, realizados pela equipe formadora, em outubro de 2012.

Escolhi a entrevista coletiva pela possibilidade de atender à diversidade dos sujeitos envolvidos e diminuir a hierarquia na pesquisa em ciências humanas, posto que, de acordo com Bakhtin (2011) um texto só vive em contato com outro texto, somente a partir desse ponto de contato é que se produz o diálogo. Assim, o compromisso assumido ao realizar as entrevistas coletivas, centrava-se em compreender os sujeitos de pesquisa como seres históricos e culturais, que se reconstituem sempre, e assim, também reconstituem sua história e sua cultura, “escutando o que não pode ser expresso e levando em consideração o que foi deixado de fora” (KRAMER, 2007, p. 58)

²⁴ A primeira etapa de produção desses currículos foi realizada em parceria com a coordenadora da Pesquisa-formação.

Ao realizarmos entrevistas coletivas, abrimos a possibilidade para o diálogo, para narrativas de experiências, a exposição de pontos de vista e para ideias divergentes ou não, na medida em que os professores falam e se escutam mutuamente. Essa forma de entrevista, por sua dialogia, favorece a presença de enunciados que marcam o lugar do sujeito em relação ao Outro: “eu concordo com o que foi dito...”, “eu penso um pouco diferente de...”. As questões da entrevista não são fechadas, todos podem contribuir com questões, completar o que já foi dito.

No roteiro²⁵ elaborado para a entrevista coletiva que realizei, havia perguntas norteadoras e o registro de minhas expectativas. Para a entrevista coletiva, convidei cinco professoras participantes dos EPELLE, que já frequentavam os encontros há mais de dois anos e estavam participando da nova etapa²⁶ da pesquisa. Porém, apenas duas, Giselle e Simone, puderam estar presentes no dia e horário combinados. A entrevista coletiva durou aproximadamente 50 minutos. Além do áudio também fiz a filmagem, que me ajudou a captar as expressões e os comportamentos não-verbais que constituem o discurso das professoras.

Após assistir ao vídeo e ler algumas vezes a transcrição da entrevista coletiva e dos áudios dos EPELLE de 2014, algumas questões que motivaram esse estudo sobre a constituição da autoria docente começaram a ganhar contornos. Nos discursos docentes, deparei-me com afirmações explícitas ou implícitas sobre autoria que faziam referência: (i) à teoria, (ii) à relação professor-aluno, (iii) à formação continuada, (iv) à relação professor-formador e professor-professor. Após o levantamento prévio desses eixos, fiz novamente uma leitura, buscando uma compreensão pormenorizada nos discursos docentes. Observei, então, que os eixos referentes à formação continuada, professor-aluno, professor-formador e professor-professor compunham a formação continuada enquanto processo, por isso, para a análise, estabeleci três eixos:

1. A constituição da autoria docente e a formação continuada
2. A constituição da autoria docente e a relação com os pares – o Outro
3. A constituição da autoria docente e a relação professor-aluno

²⁵ O roteiro da entrevista coletiva encontra-se em anexo.

²⁶ Há uma etapa projetada de continuação desta pesquisa, porém sua análise não foi desenvolvida no curto prazo de mestrado.

As interpretações construídas com base nos discursos das professoras, a partir dos eixos elencados, são apresentadas no capítulo seguinte.

4. A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA DOCENTE

Era um grupo de professores que estava discutindo e falando, o que você faz, como faz, por que faz e isso foi muito legal, foi um crescimento muito rico, na minha formação, estar participando desse grupo, ter feito uma pós-graduação e continuar meus estudos através do grupo do EPELLE, porque é uma oportunidade que os professores têm de estar falando do seu trabalho, porque a gente não tem essa oportunidade. (Giselle, entrevista coletiva, 08/07/2015)

O EPELLE, enquanto espaço de formação continuada foi, em diferentes contextos e inúmeras vezes, apontado pelas professoras participantes deste trabalho como uma oportunidade de escuta. Escuta de sua própria voz, da voz de seus pares, de seus alunos, dos formadores, da teoria. Escuta da palavra pronunciada por si e pelos Outros.

Foi essa oportunidade de escuta que guiou o caminho que buscávamos trilhar nos encontros. Interessava-nos compreender quais eram as concepções dos professores sobre escola, criança, cultura, alfabetização, leitura, escrita, literatura. Assumimos o compromisso de realizar uma formação relacionada à prática docente, que fosse ao encontro da realidade escolar por meio da *voz docente*, que se apresentava pulsante, carregada de valores e experiências, de sujeitos (alunos/as, professores/as, comunidade, responsáveis). A voz enunciada pelos professores em formação, era articulada e dependente da *escuta* dos pesquisadores/formadores. Segundo Bakhtin (2011, p. 271) “toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.”

Entendemos a escuta do discurso dos professores em processo de formação continuada como uma das atribuições dos formadores, que ocupam a posição de quem se coloca em parceria, lado a lado com os professores, que localizam a escola, os alunos, as práticas, a partir do posicionamento de vozes docentes, que imersas nessas realidades, trazem à cena da formação, as relações escolares, refletidas e refratadas (BAKHTIN, 2011) em seus discursos.

Destacamos esse movimento como constituinte do processo de autoria docente em que, ao afirmarem suas escolhas e tecerem os seus discursos, os sujeitos utilizam-se de vozes alheias – de formadores, professores, teóricos, alunos e de outras que nem se encontram no mesmo espaço e tempo.

Nas seções a seguir, aprofundo a discussão sobre a constituição da autoria docente relacionando-a às vozes alheias que compõem os discursos dos professores.

4.1 A constituição da autoria docente e a formação continuada

Quando eu me pergunto, por qual razão eu trabalho com textos, eu me fundamento em alguma coisa. Paulo Freire fala assim: “Ninguém nasce feito, vamos nos fazendo aos poucos na prática social do que tornamos parte”. Ninguém nasce professor, a gente se torna professora na prática. (Giselle, EPELLE, 21/05/2014)

A professora Giselle, no EPELLE realizado em 21 de maio de 2014, ao apresentar sua prática pedagógica ao grupo de professores, traz à cena formativa várias vozes que, entremeadas, compõem o seu discurso nos fazendo compreender de que maneira reflete e refrata os enunciados já vivenciados em encontros anteriores, proferidos no espaço formativo por formadores, por seus pares, ou, ainda, por outras vozes, que, muitas vezes, nem se encontram naquele espaço e tempo. De acordo com Bakhtin (2011), o reflexo na linguagem ocorre quando determinado discurso retoma um discurso estabelecido, atrelado a ideias gerais e a pontos de vista de outros discursos, e a refração remete à mudança de direção do discurso, distinguindo-se em relação aos discursos alheios refletidos:

Então, hoje em dia, eu tenho uma visão do meu trabalho... que sempre lembro da nossa amiga Naara, que ela fala que é uma professora iniciante, vai chegar o momento que ela não é mais uma professora iniciante e ela vai ter um olhar sobre a prática dela muito diferente do olhar que ela tinha enquanto professora iniciante. Hoje, tranquilamente, eu consigo desenvolver um trabalho de alfabetização com os meus alunos sem ter o foco mecanicista, repetitivo, por quê? **Eu fui me constituindo professora na minha prática** Com certeza, há cinco anos atrás, ou até mais, 10 anos, quando estava na faculdade de pedagogia, na UNIRIO, eu tinha uma professora, a Carmem Sanches, que ela entrava na discussão e eu, no embate, pensava “como eu vou ensinar meus alunos se não for dessa maneira”, né? E ela falava “não, mas tem tantas outras discussões [...]”(Giselle, EPELLE, 21/05/2014) [O grifo é nosso].

Nos discursos acima transcritos, Giselle, apoiada em Paulo Freire, traz à cena o inacabamento docente, enfatizando o quanto a prática é importante para o sujeito se tornar professor, afirmando: “Eu fui me constituindo professora na minha prática”. A voz de seus pares se faz presente refletida e refratada. Giselle se identifica com o discurso de sua colega Naara, quando afirma que já se sentiu assim como ela, professora iniciante, e que hoje, pode pensar sua prática de outra maneira. A voz da academia, é representada por sua professora da graduação, que fazia com que ela refletisse sobre suas escolhas metodológicas. A sua própria voz apresenta-se refletida, refratada, questionada, afirmada, quando pondera que se constituiu professora em sua prática.

De acordo com Bakhtin (2011), o reflexo na linguagem ocorre quando determinado discurso retoma um discurso estabelecido, atrelado a ideias gerais e a pontos de vista de outros discursos, e a refração remete à mudança de direção do discurso, distinguindo-se em relação aos discursos alheios refletidos.

Segundo escrevemos anteriormente em Andrade, Donda, Lanzillotta, (2014, p. 2143):

Ao citar o discurso do outro, ou reapropriar-se de suas formulações, o sujeito modifica o seu discurso e aponta diferentes ideias e possibilidades de significação. A apropriação do discurso alheio compõe o próprio, mas a refração produz o novo.

Compreendem-se, assim, os enunciados docentes como fios de um tecido discursivo que se forma a partir de outros enunciados circundantes dentro e fora da arena formadora. Devido a seu caráter histórico, cultural e social, a enunciação “liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo e fazendo circular os discursos” (BRAIT e MELO, 2008). De acordo com Bakhtin (2011, p. 271):

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso) [...] A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza subsequente resposta em voz real alta.

Os sujeitos que se encontram no espaço formativo são responsivos pelos discursos circundantes, pois concordam ou discordam, totalmente ou em parte, com o que está sendo dito, e refletem sobre os enunciados, podendo completá-los,

aplicá-los, replicá-los, refutá-los, fazer uso em situações que lhes for conveniente, produzindo outros e novos discursos.

A dialogia que constitui o espaço formativo não compreende a neutralidade discursiva por parte dos formadores/pesquisadores, pelo contrário, suas concepções e proposições didático-metodológicas são colocadas em embate, para que sejam entremeadas e tecidas com os fios das vozes docentes, constituindo um tecido interdiscursivo, em debate, que envolve uma relação dialógica de enunciados, composto de temas, ideias e figuras do outro, que podem ser aceitas ou negadas.

Discuto essa relação dialógica e a não-neutralidade dos formadores, com uma cena²⁷ da pesquisa-formação. No encontro ocorrido em 12 de novembro de 2014, discutíamos sobre as possibilidades de mediação professor-aluno, abordando conceitos, tais como correção, intervenção, intermediação, interação. A professora Naara trouxe para o encontro alguns vídeos de suas aulas, gravados por ela mesma, que registraram os momentos em que, coletivamente, os alunos discutiam aspectos relacionados à escrita e à leitura a partir de sua mediação. Após a apresentação dos vídeos, a professora narrou o movimento de construção coletiva que realiza com seus alunos, que se dá a partir das filmagens. Ao final de sua narrativa, ponderou que, por ser uma professora iniciante, “fazia tudo sem pensar”, apresentando dúvidas de que o agir do professor é instintivo, provocando uma discussão sobre os saberes docentes.

Naara: É igual vocês viram ali, é aquilo ali, eu chego lá e pergunto o que eles estão pensando. Na verdade eu estou pensando na minha mediação agora, que vocês me fizeram pensar. O professor que faz, não sei vocês, eu sou uma professora iniciante, eu fazia tudo sem pensar, agimos por instinto, nós somos animais e agimos por instinto. Eu falo que o professor tem um instinto animal, professor parte de um instinto, não sei...

Ludmila: Não é instinto! Vocês estão fazendo coisas que vocês sabem, que vocês acreditam. Ninguém age por instinto. Não existe isso, vocês são professoras! (...) Vocês não agem por instinto, vocês agem porque têm uma formação, porque têm um monte de coisa que já foi dita!

27 Desta cena participam as professoras Naara e Simone (sujeitos desta pesquisa), e as professoras Elaine e Janete, professoras participantes do EPELLE, além das formadoras Ludmila e Beatriz.

Beatriz: Porque você participou de algumas práticas sociais que foram parecidas com essa, de repente na sua formação enquanto aluna, ou que foram muito diferentes e você viu...

Janete: Tem coisas que depois que a gente faz, a gente fala: “cara, por que eu fiz isso?”

Ludmila: Mas é diferente de dizer que fez por instinto. Vocês fizeram porque vocês sabem!

Elaine: E eu acho que quando a gente faz as coisas e depois diz “cara, porque eu fiz isso?” isso gerou aprendizagem, pra você não fazer de novo!

Simone: Ou pra você fazer de um jeito diferente!

Beatriz: Não deu, ou deu, ou podia ser melhor!

Ludmila: Quando você fez, Janete, uma das razões pra você fazer é: “eu não vou fazer como esse colega do lado fez, porque eu acho horrível”. “Eu não vou fazer do jeito que aquela professora da faculdade me ensinou”. Tem um NÃO! “Eu nunca mais vou fazer assim, como eu mesma fiz porque não deu certo!”

Os debates suscitados a partir dos enunciados da professora Naara, contribuem para a reflexão acerca da alteridade constitutiva do formador, que se coloca no espaço de formação como participante do grande diálogo, opinando, considerando, refutando, contrapondo e refletindo junto com os professores sobre suas práticas. Na cena descrita acima, em dois momentos, a formadora Ludmila coloca-se em relação à fala das participantes. No primeiro, diz que a prática docente não é instintiva e refuta a elaboração reflexiva que a professora Naara faz. Porém, ao dizer “[...]vocês agem porque têm uma formação, porque têm um monte de coisa que já foi dita!”, expõem sua opinião, valorando o profissional professor, sua formação, seus saberes. Em um segundo momento, quando a formadora se coloca em relação à fala da professora Janete completa-a buscando produzir sentido para o que já foi dito, apresentando possíveis razões para suas escolhas didáticas.

Como foi possível observar, durante os encontros, o discurso das professoras sobre suas ações pedagógicas ocuparam um lugar privilegiado, que se fez presente por meio de suas experiências, bem ou malsucedidas, imantadas de suas angústias que se apresentaram, principalmente, sob duas frentes: (i) dificuldade em exercer a prática docente devido às condições físicas das escolas, falta de materiais pedagógicos de qualidade, pouca participação dos pais e comunidade, pouco

envolvimento dos alunos, falta de valorização profissional, entre outros fatores; (ii) dilemas compartilhados que traziam à tona o caráter impositivo das políticas educacionais, que conferem aos professores avaliações centradas em metas e bonificações.

Vejamos agora o que nos diz a respeito disso, a professora Valéria²⁸:

Gente, eu não sei se é uma cultura, uma característica, uma tradição ali, aquela coisa de paternalismo; eu não sei, eu acho que ali é depósito de criança só. Não há cobrança de família, não há cobrança da própria direção que tá ali... Olha, uma vez eu escutei de uma pessoa que, assim que foi pra lá (escola) [...] falou assim: “Vocês têm que dar graças a Deus que essas mães estão parindo”. (Grupo Focal, Outubro de 2012)

A fala da professora Valéria, no trecho acima transcrito, demonstra algumas de suas angústias representadas pela dificuldade em exercer sua prática devido à falta de apoio da comunidade e da direção, que quando coniventes e conformados com a realidade escolar, contribuem para a proletarização do trabalho docente. Traz em seu discurso-denúncia uma fala muito recorrente relativa à instituição escolar, concebida como um depósito de crianças.

Valéria faz referência, também, ao termo paternalista, o que nos permite um diálogo com Anísio Teixeira (1956), quando este aponta a necessidade de uma escola democrática, critica a concepção histórica do processo de escolarização, alegando que a escola surgiu com e para a aristocracia, sofrendo grande deformação social, pois era uma escola “doada” por uma camada social privilegiada e paternalista, destinada a educar os governados - aqueles que deveriam obedecer e fazer, ao invés de mandar e pensar.

Diante de muitos enunciados-denúncia, de relatos sobre tantos problemas enfrentados cotidianamente, por vezes estávamos frente ao desafio de não deixar que o espaço formativo se transformasse em um “muro das lamentações”, em que os professores falam sobre seus problemas e dilemas e voltam para suas escolas - suas realidades de trabalho – parecem trazer em seu discurso uma crença de poucas possibilidades de (re)invenção da prática, de reflexão acerca das origens das problemáticas vivenciadas. No EPELLE, o enfrentamento para esse desafio

²⁸ Valéria participou do EPELLE nos anos de 2011, 2012, 2013 e primeiro semestre de 2014. Não é sujeito desta pesquisa.

adveio, também, a partir do encontro com a teoria, que fortalecia o coletivo de professores a fim de que encontrassem outras formas de discurso sobre a sua prática, que não estivessem relacionadas apenas às lamentações.

Refletimos acerca de uma formação continuada que tem sua construção calcada na interdiscursividade entre os sujeitos que dialogam no espaço da formação. Nessa perspectiva, as vozes dos interlocutores desse interdiscurso em formação se entremeiam, e pretendem-se conscientes do Outro com quem dialogam e do lugar de fala que ocupam no espaço da formação continuada.

Cada sujeito que se encontra na cena formativa é singular em relação aos papéis que ocupa na sociedade: à posição social, à forma de se expressar, à formação, à constituição docente, à experiência, à posição que ocupa na rede de ensino em que trabalha. Por isso, a palavra de cada um requer escuta única, que não se reduz ao desejo de “querer ouvir” da língua, seus sons, sua unidade abstrata. Requer “encontro de compreensão que responde, tornado possível pelo calar e pela escuta” (PONZIO, 2010, p.52).

Segundo Ponzio (2010), o calar relaciona-se à escuta, à compreensão do sentido, da significação. É um encontro respondente de palavras outras, que produz sentido. Encontro na medida em que as palavras vivas estão em circulação entre os sujeitos de discurso e respondente, por seu caráter responsivo, de busca da compreensão que está à disposição para a escuta. O calar e o escutar dizem respeito às condições do entendimento produtor de sentido da palavra, têm a “ver com a enunciação como evento irrepitível, no seu sentido especial e de responder adequadamente a ela” (PONZIO, 2010, p. 54).

Em oposição ao par calar/escutar, está o par silenciar/ouvir. Silenciar está relacionado às condições de percepção do som e às condições de identificação do signo verbal, do reconhecimento da palavra. Na pausa para o silêncio não há busca de produção de sentido. Sujeitos silenciados refletem uma sociedade que é caracterizada pelo silêncio, materializado pelos meios de comunicação em massa, pelo monólogo, por forças sociais que corroboram a manutenção do aparelho ideológico do Estado, que aprisionam os sujeitos, afastando-os cada vez mais do que é humano, da capacidade de escuta.

A professora Giselle, em seu trabalho apresentado no III Seminário de Escrita docente e discente, revela o quanto os professores se sentem assujeitados

(FREIRE, 2005), seja em sua própria prática, em momentos de formação continuada ou através de documentos oficiais.

Assim, passei a frequentar o grupo. No início, um pouco tímida em expor minhas ideias, ou mostrar o trabalho, pois ao longo de nossa formação continuada somos desautorizados a falar sobre a nossa vivência, sobre aquilo que fazemos todos os dias junto com os alunos, e somos acostumados a falar de uma teoria posta, sem relação com o que fazemos no espaço escolar. Falamos do discurso do outro que, de alguma forma, foi autorizado a estar em um determinado lugar, para transmitir aquele conhecimento que reproduz uma voz oficial. Assim a voz do docente, imersa no espaço da aprendizagem, se emudece. Esses discursos que estamos acostumados a ouvir e reproduzir são manifestados através de ideologias que se materializam e se tornam concretas nas determinações e ações que são postas nas escolas, sem nenhuma interferência do profissional chamado professor que deveria ter voz nesse espaço. (AMORIM, no prelo)

Essa palavra autoritária dirigida aos professores, que os desautoriza a participar do processo de produção do conhecimento, com a qual Giselle se mostra indignada, é uma palavra inerte, que inibe e bloqueia o pensamento, que se repete. O discurso monológico impossibilita a experiência viva. De acordo com Ponzio (2010, p.59), a palavra “parece perder sua possibilidade de questionar o que parece sólido e definitivo, quase que como se naturalizasse”.

Na concepção discursiva de linguagem, na qual se calca a pesquisa-formação que desenvolvemos, o sujeito só pode existir pela linguagem, não há como separá-los. Os EPELLE foram tecidos com os fios das vozes docentes em interação, resgatando a importância de suas trajetórias situadas em um contexto histórico, político, social e ideológico para a produção do conhecimento. Acreditávamos que quanto mais espaços de diálogo conseguíssemos criar, cientes de que seriam permanentemente ajustados, mais os professores envolvidos nos encontros poderiam se colocar e falar sobre suas práticas que guiariam os caminhos a serem percorridos.

Consideramos que há uma homologia de processos entre as discussões ocorridas nas cenas formativas e as ações realizadas pelos professores em sala de aula com alunos da educação básica. Essa homologia afasta-se da ideia de um paralelismo, - ancorada em modelizações - e aponta para a experiência, no sentido larossiano, que desloca o sujeito de seu ponto de vista. Os atores que constituem

tanto a formação continuada, quanto a atividade docente em suas escolas são os mesmos, porém, mudam seu protagonismo, seu foco, seu excedente de visão, dependendo do espaço em que se encontram e das interações possíveis. Ao se disporem a dizerem o que pensam, ao concordarem ou refutarem as teorias propostas, estabelecendo relações com as questões vivenciadas no espaço escolar, deslocam-se em relação a sua posição original.

A professora Natasha, no EPELLE realizado no dia 27 de agosto de 2014, em que ensaiava com os seus pares a apresentação que realizaria no III Seminário de Escrita Docente e Discente, deixa claro esse movimento de deslocamento que lhe permitiu um novo olhar sobre seu objeto de pesquisa, a questão da leitura e da escrita na educação infantil:

O que eu trouxe aqui tem a ver com uma história minha, eu sempre quis, sempre foi um desejo pesquisar a questão da leitura e da escrita na educação infantil, qual seria o espaço, buscando pensar mais no sentido das práticas. Mergulhando nesse espaço, aproveitando a deixa do EPELLE, que partia do que as professoras falavam, do que nós falávamos para problematizar e pesquisar a partir disso, eu fui sensibilizada a olhar e dar ouvido ao que as crianças diziam, já que a princípio meu olhar era pesquisar práticas de leitura e escrita na educação infantil, teve uma mudança de foco, uma mudança de olhar, agora, a partir do que as crianças falam, o que as crianças trazem, o que as crianças pensam, como elas significam a leitura e a escrita, na educação infantil, desde pequeninhos, eu trabalho com crianças de 3 e 4 anos e nessa pesquisa, eu trago cenas de brincadeiras desse ano que passou, de 2013 e 2012 para pensar essa relação da criança bem pequena com a escrita e a leitura. (Natasha, EPELLE, 27/08/2014)

No relato da professora Natasha é possível perceber o quanto as experiências vivenciadas nos EPELLE, relacionadas à voz docente, possibilitaram uma mudança de foco em relação ao olhar para sua prática, a sua pesquisa. A oportunidade de narrar a sua prática no espaço formativo e a responsividade da escuta por parte dos formadores e de seus pares dessas narrativas, fez sentido para Natasha, que pôde afirmar suas escolhas como próprias, como constituição de sua autoria. De acordo com Andrade (2011, p. 91):

Mais importante do que mudarem suas práticas, é perceber que mudam de postura em relação a sua própria prática, em função das concepções que lhes são oferecidas. Além disso, as mesmas práticas às vezes ganham novos sentidos, mas o fato de poderem

ser afirmadas pelos próprios praticantes as faz mais interessantes, por serem mais autorais.

O movimento homológico na pesquisa-formação que realizamos relacionava-se com os processos de aprendizagem vividos pelos professores na cena formativa, que alterados pelo contexto, também são vivenciados em suas salas de aulas. Segundo Bakhtin, (2011, p. 401) “O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo”. Dessa maneira, para que ocorra homologia de processos no espaço da formação continuada docente é preciso que o sujeito saia da imersão, do local onde está mergulhado, para que possa mostrar-se em outro contexto, no caso, o espaço escolar, alterando reciprocamente, seus saberes e os saberes de seus alunos.

De acordo com Andrade (2010, p.5), a pesquisa-formação que desenvolvemos teve como proposta:

[...] tomar por seu ponto de partida e pressuposto uma perspectiva radicalmente compreensiva, constituindo um olhar do pesquisador *na* escola, *com* o professor que, por sua vez, estará *com* seu aluno, numa homologia de processos que inaugure a possibilidade de dialogias entre os atores da escola.

No discurso da professora Naara, abaixo transcrito, também é possível observar o movimento de homologia de processos. Na ocasião, discutíamos acerca de análises de textos infantis, que faziam parte de leituras teóricas²⁹ realizadas no encontro anterior. Indagada sobre os aprendizados que aquela leitura provocou, revela:

Essa leitura acrescentou muito na nossa visão de como avaliar também, as perspectivas que você pode olhar... Depois daquela 4ª feira turbulenta, de pensamento, não de ser negativo, eu voltei, eu tinha muitos registros e fui fazer esse exercício como se fosse a pesquisadora e consegui visualizar, olhar mais como pesquisadora, olhar pontos naquelas imagens, avaliar pontos ali que antes passavam despercebidos. Acho que foi um exercício também, como pesquisadora, que é professora-pesquisadora, eu pelo menos sou, até chamo meus alunos de cobaias, não pra eles, tá? Informal, pra gente... mas eles são minhas cobainhas. Então eu peguei os vídeos

²⁹ “A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e processos de ensino”, de Leiva Leal e “O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança”, de Glayds Rocha.

deles e comecei a exercitar isso, sabe? “Peraí, deixa eu pensar como uma pesquisadora, deixa eu avaliar aqui o que eles trouxeram nesse olhar de pesquisadora...” esse exercício dessa leitura do livro abriu os horizontes, visões e perspectivas que eu não tinha... (Naara, EPELLE, 09/04/2014)

Ao iniciar seu relato, a professora Naara evoca uma voz coletiva, na qual ela também se inclui, representada pelo pronome “nossa”. Como muitos professores ao enunciarem seu discurso, se coloca dessa maneira, provavelmente, em busca de um coletivo que legitime o que está sendo dito, ao dizer *nós*, diz “eu e os Outros”. Em seguida, passa a narrar seu movimento enquanto docente, em que busca se aproximar dos procedimentos da pesquisadora ao analisar textos infantis.

É importante ressaltar que a palavra só ganha sentido quando relacionada ao seu contexto e, como “há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009, p.109), a análise realizada pela professora Naara de sua prática docente, baseada na reflexão do texto lido, difere-se desta, ou seja, é outra análise, nova, deslocada, possível de acordo com o contexto. A aproximação da prática docente à leitura de textos teóricos, sempre foi o foco do EPELLE. O que a professora Naara chama de “um olhar de pesquisadora” foi sendo construído e estimulado nos encontros. Um olhar docente sobre a escrita discente, buscando o encontro de saberes, o encontro de perspectivas que ampliassem a possibilidade de os alunos avançarem em seu processo de escrita infantil. Não apenas em uma perspectiva sistêmica, mas dialógica, discursiva, compreendendo a escrita como posicionamento no mundo.

O movimento de estudar a teoria, relacionando-a com a prática que possibilita deslocamentos dos sujeitos, está contemplado na afirmação de Andrade, (2011, p.91):

Os professores que são convidados e se dispõem a dizer o que pensam, a refutar criticamente ou afirmar reconhecidamente a importância das teorias que anunciamos como formadoras, relacionando-se com suas preocupações de cunho prático, originadas nas realidades de suas salas de aula, abrem-se a deslocamentos de sua posição original. Mais importante do que mudarem suas práticas, é perceber que mudam de postura em relação a sua própria prática, em função das concepções que lhes são oferecidas. Além disso, as mesmas práticas às vezes ganham novos sentidos, mas o fato de poderem ser afirmadas pelos próprios praticantes as faz mais interessantes, por serem mais autorais.

O encontro com a teoria e as relações teórico-práticas estabelecidas pelos sujeitos, provocam diferentes deslocamentos. Quando Naara se coloca na posição de pesquisadora, não anuncia o que ela desejava encontrar nos textos discentes, em um papel de avaliadora, em busca do que estava certo ou errado. Nessa experiência, o encontro possível foi com o “*que eles trouxeram*”, os saberes e os pormenores que estavam em jogo e foram apresentados pelos seus alunos, detalhes que muitas vezes escapam aos olhos dos professores.

Temos discutido em nosso grupo de pesquisa sobre a possibilidade do trabalho docente estar refletido nas produções discentes, de maneira que quando o professor lê o texto de seu aluno, também lê o seu próprio trabalho refletido – a partir de suas consignas, de seus objetivos - e refratado – a partir da produção de um novo discurso, o de seus alunos. De acordo com Andrade (2014)³⁰:

O professor vai ler/ver a produção de textos escritos de seus alunos como resultado de seu próprio trabalho pedagógico. (Re)escrever suas decisões e planejamentos para implementar espaços e tempos que permitirão aos escreventes aprendizes produzirem. Seus atos e seus textos sobre estes são sempre avaliações dos efeitos de seus atos sobre outros (discentes), uma resposta às respostas.

A professora Natasha, assim como Naara, também faz suas considerações acerca dos textos teóricos discutidos no encontro que ocorreu no dia dois de abril de dois mil e quatorze. Seu olhar centrou-se no processo da criança em interação com a linguagem escrita:

Desse texto todo, o que ficou para mim, é olhar esse processo dessa criança em interação com essa linguagem escrita e que mesmo não sabendo escrever oficialmente, mas que está vivendo aquelas práticas, tá trazendo saberes dela, quando ela dita esse texto, quando ela lê esse texto, quando ela se propõe a escrever esse texto, mesmo sem saber escrever oficialmente, olhar para esse processo... (Naara, EPELLE, 02/04/2014)

Natasha, em 2014, lecionava em uma turma de maternal, com alunos de idades entre 3 e 4 anos. Ao realizar o estudo das análises feitas por Leal e Rocha

³⁰ Esse texto faz parte do Slide 29 do PowerPoint intitulado “As possíveis alfabetizações pela visão dos docentes”, produzido pela professora Ludmila Thomé de Andrade e apresentado no III Seminário de Escrita Docente e Discente, na palestra de abertura, em 18 de setembro de 2014, na UFRJ.

(vide nota 29), encontrou aproximação com suas experiências, já que seus alunos também não sabiam ler nem escrever oficialmente, e sentiu-se instigada a refletir sobre sua própria prática, atribuindo sentido à experiência do Outro.

Além da escuta e do encontro com a teoria, a constituição da autoria docente relacionada à formação continuada também foi apontada pelas professoras participantes deste estudo como um espaço que oportunizava a escrita docente.

Nos relatos das professoras Simone e Giselle, abaixo transcritos, é possível compreender que a formação continuada é concebida como uma possibilidade de buscar novos conhecimentos, novas propostas pedagógicas, de falar sobre o trabalho docente, de escrever:

Quando eu comecei como professora, já tem muito tempo isso, eu nem pensava sobre esse assunto, autoria, falar do meu trabalho, falar... pra quê? Pra quem? Qual o valor disso? Eu nunca pensei sobre isso. Quando eu terminei a faculdade, eu dei um tempo no estudo, parei e aí demorei muito para voltar pra fazer uma pós, mas quando eu voltei, eu já estava cansada do que eu estava fazendo, estava achando que era pouco, “tá pouco”, “não tô dando conta”, “eu preciso de mais conhecimento”, “eu preciso ir em busca disso”... E aí, eu fiquei sabendo da pós que ia ter aqui na faculdade, que era específica sobre alfabetização. E como eu já estava dentro desse tema de alfabetização, apaixonada por esse movimento de alfabetizar as crianças, eu achei que era uma boa para mim. E foi nesse... nessa pós que eu comecei a voltar com essa ideia de escrever, porque eu tinha parado de escrever, né? Quando você é aluno você escreve porque a faculdade manda você escrever, depois que você sai da faculdade, você para de escrever. Se você não tem essa formação de escrita de autoria, tudo..., você para (Simone, entrevista coletiva, 08/07/2015).

É assim, comigo aconteceu dessa inquietação também, de eu achar que faltava alguma coisa em minha sala de aula, faltava mais alguma coisa na minha prática e com essa inquietação eu fui buscando conhecimento, a formação continuada. Eu entrei nessa pós da UFRJ em Alfabetização, Leitura e Escrita, mas eu já tinha feito uma outra que era Políticas Públicas em Ambientes Escolares, e quando eu soube que tinha essa pós mais específica para o meu trabalho de alfabetização, eu fiz a inscrição e dali foi realmente o ponta pé para me ver autora, porque como a Simone falou, a pós nos incentivou muito a isso, falar da nossa prática, escrever a nossa prática, pensar a nossa prática, pensar em cima da teoria e com isso a gente vai mudando, vai reformulando, vai mudando paradigmas, todo dia que você entra em sala de aula, você não entra mais da mesma maneira, você entra com outro olhar e, depois desse processo, desse caminho, eu entrei no grupo de pesquisa do EPELLE (Giselle, entrevista coletiva, 09/07/2015).

As professoras Gisele e Simone afirmam a constituição de sua autoria apoiadas na formação continuada no EPELLE. Ambas consideram que este espaço é uma possibilidade de mudança de prática: Simone, ao declarar que precisava de mais conhecimento que estava “pouco” o que fazia, que precisava ir em busca de mais, e Giselle, ao relatar que falar e escrever sobre a prática, apoiada na teoria faz com que o professor mude paradigmas, seja sempre um outro, com um novo olhar.

A partir dessas afirmações, cabe o seguinte questionamento: em que medida falar e escrever sobre sua própria prática pode contribuir para a constituição da autoria docente?

A constituição da autoria docente ganha contornos quando pensada mais próxima do *como* o professor se constitui autor, por isso interessa-nos refletir de que maneira o professor organiza seu discurso sobre seu fazer pedagógico; de que modo se apropria da teoria e a relaciona com sua prática. O *como* relaciona-se à subjetividade, às experiências de cada sujeito, a suas escolhas, a seus recortes, ao seu posicionamento, aos sentidos já produzidos e à produção de novos sentidos, como pode ser observado no discurso da professora Giselle:

[...] eu tenho que ter a teoria, eu tenho que ter todo um embasamento teórico, eu tenho que saber, mas hoje eu sei dizer o porquê que eu faço isso, porque eu, Giselle, trabalho nesse viés, porque que eu opto a trabalhar com isso e não com aquilo, né? Hoje em dia eu sei o porquê, hoje eu falo o porquê que eu quero fazer isso, antes não... né? (Giselle, entrevista coletiva, 08/07/2015)

Ancorados nos estudos Bakhtin (2011, p.297), em que afirma “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições”, compreendemos que os enunciados dos professores em formação são, portanto, sempre dirigidos ao Outro. Falar e escrever sobre a prática, sobre aquilo que se faz, não basta, se esse discurso não estiver sendo escutado e respondido – no sentido bakhtiniano – pelo Outro.

A formação continuada e a possibilidade de encontro do professor com a teoria e com prática – sua e de outros - contribuem para a autoria docente na medida em que os participantes se sentem empoderados pelo discurso acadêmico, autorizados a dizer o “que” e “por que” realizam em suas ações pedagógicas. Ao fazerem isso, tomam distância de sua própria prática, refletindo sobre ela e

produzindo deslocamentos. O encontro com a teoria fortalece o discurso docente, pois cria possibilidades de novos enunciados, que não apenas refletem o discurso acadêmico, mas refrata-o.

Na próxima seção, tratarei da constituição da autoria docente e a relação com seus pares.

4.2 A constituição da autoria docente e a relação com os pares

Em seu texto “O autor e a personagem na atividade estética”, Bakhtin (2011) distingue o autor-pessoa (escritor) do autor-criador (função estético-formal engendradora da obra). O autor-criador é constituinte do objeto estético, ocupa uma posição estético-formal, numa relação de valor com o herói e seu mundo. É ele quem dá a forma ao conteúdo: não só registra os eventos, mas faz escolhas para isso, a partir de uma posição axiológica, recortando e reordenando esteticamente os eventos da vida (FARACO, 2008).

A professora Natasha, no EPELLE realizado em 27 de agosto de 2014, em ocasião que apresenta para o grupo suas reflexões sobre mediação a partir das provocações feitas pelas formadoras, inicia seu discurso com um trecho do texto literário “A moça tecelã”, de Marina Colasanti, e em seguida justifica sua escolha:

“Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias”. Eu trouxe esse trecho do livro como uma forma de pensar a minha história, essa construção da minha história. História de idas e vindas, de voltas, de diálogos com presente, com passado, pensar nesse processo de formação continuada enquanto professora e também a minha trajetória na escola. Eu entrei no município recentemente, tem três anos. Então é pensar nas minhas brincadeiras de infância, na minha formação inicial, na graduação, nas minhas perspectivas, o que encontrei na escola, quais eram as minhas indagações e minhas questões e o que foi sendo construído com essa continuidade, enfim, o que foi sendo construído e desconstruído (Natasha, EPELLE, 27/08/2014).

Em seu relato, Natasha ilustra esses momentos de recortes e reordenação dos eventos da vida, relacionando a literatura com sua própria história. O conto “A moça tecelã” é um conto de fadas moderno (ESTEVÃO e DUARTE, 2013), em que a

protagonista metafóricamente constrói e reconstrói sua vida no tear. Utilizando-se da metáfora do conto, Natasha mostra que também tece seu caminho de idas e vindas, de diálogos com o presente e o passado. Ao realizar esse movimento, apresenta o que a constitui docente, fazendo referência a diferentes espaços e tempos: suas brincadeiras de infância, sua formação inicial e continuada, sua trajetória escolar.

Possenti (2011, p. 110), afirma que:

As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso. [...] trata-se de fazer com que entidades ou ações que aparecem num texto tenham exatamente historicidade [...] trata-se de eventos e de coisas que têm sentido.

Natasha, quando revela sua constituição identitária, apresentando o trajeto de sua história, o faz a fim de produzir sentido para seus pares e para si, ao se posicionar em relação ao seu discurso, suas escolhas, sua prática. De acordo com Bakhtin (2011, p. 381) “O sentido sempre responde a certas perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós, afastado do diálogo”.

Consideramos que “um dos objetos mais importantes da formação é o fazer docente” (ANDRADE, 2014 p.135), ou seja, a prática docente, por isso, o trilho constituído e constituinte de nossa pesquisa, versou sobre a construção de uma formação em que o professor pudesse (re)encontrar sua identidade e ressignificá-la, assumindo sua posição discursiva “como signo de um fazer autoral” (Idem., p.135).

A professora Jaqueline, no trecho de um relato abaixo transcrito, concebe os EPELLE como um espaço de (re)descoberta de uma identidade, que é influenciado por um olhar mais crítico:

Penso o EPELLE como espaço de interlocução, o professor busca conjuntamente seus conhecimentos, investigando seus saberes... saberes que eu tenho, saberes que os outros têm, que os outros alunos têm... [...] Espaço de uma redescoberta de uma identidade, influenciado por um olhar mais crítico. Então, nesse sentido, o EPELLE é um espaço onde os professores podem visitar suas práticas e ao mesmo tempo conhecer outras, nesse movimento de questionar, os desafios e as possibilidades de suas práticas. (EPELLE, 24/05/2015)³¹

Entendemos esse olhar crítico como o olhar do Outro que, em diálogo com o eu, o ajuda na constituição de sua identidade. Não é “mais crítico” por ocupar uma

³¹ Este relato é o único utilizado nesta dissertação que não faz parte das transcrições dos EPELLE de 2014.

posição hierárquica, repleta de verdades nesse diálogo, mas sim, por ser do outro, por ocupar um lugar externo ao eu, que o completa, o altera.

Ao afirmar os EPELLE como espaço de interlocução, em que os participantes fazem parte da constituição de suas identidades no movimento dialógico, nos remetemos à ideia de interlocutores, de sujeitos interativos, que não são passivos, mas constituintes da dinâmica da interação verbal. Cada enunciação, cada palavra proferida na cena formativa, adquire significação e “transforma-se num espaço de vozes situadas em diferentes posições que se cruzam e se confrontam” (BORTOLOTTI, 2001, p.6).

As várias vozes que se encontram na arena formativa, participam, em diferentes medidas, da orquestração das práticas docentes. Enunciá-las, portanto, atrela-se aos modos, aos motivos, aos espaços, aos tempos de realizá-las, o ritmo é marcado por cada participante do grande diálogo e sendo a escuta, única para cada um, a produção de sentidos também o é.

Ancorados nos estudos bakhtinianos (2009), compreendemos que é a expressão – enunciação - que organiza a atividade mental, modelando e determinando sua orientação. Qualquer aspecto da enunciação será considerado pelas suas condições reais, “pela situação social mais imediata” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009, p.116).

A fala da professora Simone, abaixo transcrita, revela o quanto seus enunciados organizam sua atividade mental:

Hoje em dia, eu não consigo mais me ver sem falar do que eu realizo em sala de aula, porque desse jeito eu posso repensar, rever os conceitos e reformular e ver outra forma de trabalhar, ver um outro jeito, “aqui deu certo, mas com esse grupo não”, “deu com esse”, “por que que deu com esse, mas não deu com esse?”... (Simone, entrevista coletiva, 08/07/2015)

Quando Simone afirma “não consigo mais me ver sem falar do que eu realizo em sala de aula”, apresenta esse “falar”, não como um processo solitário, mas sempre articulado com o Outro, que a auxilia a organizar sua prática em sala de aula, “ver de outra forma”, “tentar de outro jeito”. De acordo com Bakhtin (2009, p. 116):

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.

Os discursos que circularam nos EPELLE, em muitos momentos, afirmavam a importância do Outro, anunciando sua ausência. Comumente, os professores lamentavam a falta de reuniões coletivas com as equipes pedagógicas, com os diretores, com os próprios colegas. Afirmavam que um dos poucos espaços coletivos instituídos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), os Centros de Estudos³², muitas vezes, transformavam-se em espaços monológicos, cuja prioridade estava centrada em dar informes e discutir assuntos relacionados a questões pontuais na escola e mais à atividade administrativa do que à pedagógica.

Um trecho desses discursos, da professora Janete, encontra-se abaixo transcrito:

Eu acho que, assim, são professores desmotivados, completamente desmotivados, é uma junção. [...] que adianta a gente botar a escola linda e continuar sem um projeto político-pedagógico, que toda reunião que tem, a gente pede? Até hoje eu nunca tive uma reunião, uma, um encontro pedagógico com a atual direção. (Janete, Grupo focal, outubro de 2012)

A afirmação da professora Janete faz refletir sobre a importância dos espaços coletivos nas escolas, efetivamente constituídos. A falta de parceria entre a gestão e o corpo docente enfraquece o grupo de professores, que muitas vezes, se vê só no trabalho que realiza. Não tem com quem dividir suas potencialidades, nem suas fragilidades. Suas vozes, nesse contexto, permanecem silenciadas e dificilmente há possibilidades de superação das dificuldades enfrentadas no dia a dia.

A professora Giselle, no trecho abaixo transcrito, relata algumas situações formativas em que o professor ocupa a posição apenas de ouvinte, silenciado por alguém que “vem de fora”. Ressalta que não há muitos espaços para que a prática docente, a partir de suas narrativas, se faça presente:

[...] Na escola, nos cursos de formação é sempre alguém que vem trazer uma teoria, trazer algum trabalho, o professor é mero

³² Os centros de estudos são reuniões, que ocorrem dentro da própria escola, em que participa a equipe pedagógica (professores, coordenadores, diretores) objetivando às atividades de planejamento, avaliação do trabalho escolar e formação continuada dos professores.

ouvinte daquilo ali, às vezes é uma pessoa que não está no chão da escola e fala algumas coisas que você fica assim “poxa, isso não cabe na minha comunidade, não cabe dentro do meu ambiente”, mas você enquanto professor é um mero ouvinte do que o “outro”, que tá com uma voz de autoria, de autoridade, vamos dizer assim, o que ele tem pra falar e a gente tá ali, meramente para escutar. (Giselle, entrevista coletiva, 08/07/2015)

O desabafo feito pela professora Giselle, nos leva a refletir sobre a importância do encontro com o Outro, não no sentido físico, de proximidade, mas de encontrar a voz, as reflexões, a prática de outros professores, que se apresentam no espaço formativo de maneira muito singular, traz à cena ainda, suas próprias reflexões, inundadas de frustrações, enquanto professora, ao sentir que aquilo que está sendo dito, não cabe em sua sala de aula, em sua comunidade e, portanto, não faz sentido.

Diante da dificuldade de discussão coletiva na escola, resta aos professores o desejo de transpor os muros escolares e encontrar espaços nos quais possam discutir, questionar, problematizar suas reflexões, suas indagações e até mesmo suas angústias, ressignificando sua prática. Espaços nos quais não sejam somente pacientes à espera de receitas práticas e teóricas, com ingredientes oferecidos sempre por outros professores, geralmente os universitários, legitimados pela academia, mas que sejam interlocutores em diálogo com seus pares, com a teoria, com seus alunos. Espaços em que o professor diga o que faz e faça o que diz, em que o contexto da sala de aula seja vivo, pulsante, refletido e refratado em seu discurso. Caso contrário, transpor os muros da escola e encontrar espaços externos de formação, tampouco valerão, e ao professor restará:

[...] um fazer sem dizer, a realização técnica de afazeres, tarefas, processos pré-programados, sequências de atividades promulgadas como universalmente adequadas a qualquer contexto situacional escolar. O fazer sem dizer é também resultado de uma saturação de dizeres de tipo dizer como fazer, seja com origem em fontes de pesquisa ou de instâncias oficiais (secretarias, coordenadorias, diretorias, departamentos) (ANDRADE, 2014, p. 135).

A aproximação dos sujeitos participantes da formação continuada – formadores, pesquisadores, professores - possibilita a constituição de uma escuta alteritária que implica, necessariamente, a responsividade dos sujeitos envolvidos na

formação continuada. É em uma relação alteritária que os indivíduos se constituem, em um processo que se concretiza a partir de relações sócio-historicamente situadas. Dessa forma, constituímos-nos e alteramos-nos sempre pela relação com o Outro/Outros. Essa relação – eu e outros - em contextos sócio-histórico-culturais, possibilita a ampliação dos horizontes dos sujeitos, no desdobramento dos lugares enunciativos, na multiplicidade de vozes.

No encontro realizado em sete de maio de dois mil e catorze, a professora Cláudia do Santos Andrade, autora do artigo “A apropriação enunciativa no processo de aquisição da linguagem escrita”³³³⁴, foi convidada a participar do EPELLE trazendo algumas contribuições que abordavam o tema da escrita e reescrita. Durante o debate, a professora Natasha ampliou a reflexão acerca da relação alteritária existente no processo de escrita:

Outra discussão que eu acho que você traz do seu texto é assim, desse conceito de reescrita, que quando eu estou falando aqui, eu estou me apropriando de palavras de outras pessoas, então não deixa de ser... Se eu estou escrevendo um texto, eu tô trazendo a Natasha, mas também tô trazendo palavras de outras pessoas atrás de mim, então mesmo sendo uma criação, essa criação tem bastante do outro, né? Tem sempre essa ação do reescrever, de olhar, de se debruçar sobre o texto... (Natasha, EPELLE, 07/05/2014)

Não somos a fonte de nossos discursos, apesar de provenientes de nossa própria boca. Quando o professor narra sua prática em contextos formativos, ou explica algum conteúdo aos seus alunos, apresenta-se como intermediário de outros enunciados, dialogando e polemizando os discursos existentes em nossa sociedade, em nossa cultura. Sua fala não está carregada somente de crenças e experiências pessoais, mas atravessada e constituída pelo horizonte social e cultural de outros sujeitos.

De acordo com Bakhtin, (2011, p. 294):

Nosso discurso, isto é, todos os enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau variável de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de

³³ ANDRADE, C. S. A apropriação enunciativa no processo de aquisição da linguagem escrita. IN: GOULART, C. WILSON, V. (Orgs.) Aprender a escrita, aprender com a escrita. São Paulo: Summus, 2013.

aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.

O discurso de todo sujeito já traz em seu cerne a antecipação presumida de destinatários e suas respostas. Ao expor aos seus pares suas práticas, suas indagações, suas concepções, os professores esperam respostas que evidenciem adesão, concordância ou, contrariamente, objeção às ideias expostas e não a repetição de seu pensamento.

Segundo Bakhtin (2011, p 297):

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

Em nossas reflexões, temos buscado encontrar um caminho que nos leve à constituição da autoria docente. Já afirmamos anteriormente que Possenti (2011) assegura que um dos indícios de autoria é a voz de outros. Dessa maneira, torna-se interessante pensar em *como* trazer a voz dos outros.

No EPELLE, houve algumas situações que nos possibilitaram discutir a presença do Outro nos discursos dos professores participantes, com o intuito de (re)avaliar a posição dos sujeitos autores em relação aos seus próprios textos.

Em um dos nossos encontros, em que professora Naara apresenta para o grupo sua escrita reflexiva sobre o termo mediação, considerando somente a palavra de outros autores, sem se colocar em seu texto, a formadora Ludmila faz a seguinte colocação:

A escrita, de qualquer escrita que vocês façam, qualquer um faça, é sempre pegar na aba do outro... é (re)dizer e dizer o que eu estou dizendo, ou dizer o que eu não estou dizendo, o que eu estranho, enfim, é se situar em relação ao que a gente possa aprender com o outro, né? Escrever é isso! (...) quando você leu, parecia que estava lendo a palavra do outro, quando foi você que trouxe essa palavra do outro, de alguma forma, poderia ter vindo com esse estranhamento explicitado “ah tá será que dessa forma, nos anos 70?, poderia botar depois um comentário”, entendeu? Como está seu lugar Naara, na palavra que você trouxe como palavra do outro? (Ludmila, EPELLE, 08/10/2014)

A preocupação expressa na fala da professora Ludmila está centrada nos modos de inserção do Outro no discurso docente. O que ela diz não está

relacionado apenas com a marcação das vozes de pesquisadores no texto apresentado (com a escolha de verbos *dicendi*), mas principalmente com a relação entre as vozes escolhidas, recortadas e significadas pelo sujeito produtor do texto.

No EPELLE, o investimento no processo de constituição da autoria docente partiu do estímulo à necessária tomada de posição em relação ao discurso de Outros. A palavra outra tornou-se palavra própria e nesse processo constitui os sujeitos enunciantes, que revelam sua identidade e subjetividade.

Nesse espaço de interlocução, enunciar a própria prática, é também enunciar os sujeitos que dela participam. Na próxima sessão abordaremos a constituição da autoria docente e a relação professor-aluno.

4.3 A constituição da autoria docente e a relação professor-aluno

Não há docência sem discência, (...) quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Paulo freire)

A partir dos sentidos existentes na relação docência e discência, em que um depende imprescindivelmente do outro para se constituir, é possível pensar em outras analogias que constituem a prática escolar: não há ensino sem aprendizagem; não há teoria sem prática; não há reflexão sem ação. Partindo dessas relações, questiono: Há possibilidade de narrativas de práticas pedagógicas sem que o professor traga à cena a presença de seus alunos?

A prática docente é tecida na relação professor-aluno. O professor quando enuncia seus saberes, sua prática, necessariamente, de forma direta ou indireta, o faz relacionando-a com seus alunos. Porém, a partir da concepção de linguagem de cada professor, a relação entre as práticas docentes e discentes pode ser estabelecida de diferentes formas em seu discurso. Com base nos estudos de Bakhtin e Volochinov (2009) e Geraldi (2011) os três eixos abaixo descrevem a concepção de linguagem e a forma como se dá a presença do aluno no discurso docente:

- 1- Concebendo a “linguagem como expressão do pensamento”, compreende-a como um sistema idealizado, em que a expressão é construída no interior da mente e traduzida. Acredita que há uma forma correta de falar e escrever, estabelecida a partir de regras a serem seguidas. Os discursos

sobre a prática estão associados aos conteúdos gramaticais, organizados de forma acumulativa e progressista; às regras e padrões de escrita; ao dialeto social praticado por uma classe de prestígio cultural.

- 2- Concebendo a “linguagem como instrumento de comunicação³⁵”, compreende a língua como um conjunto de símbolos que se combinam entre si e tem regras próprias. Entende-a como um fenômeno externo, que não faz parte da natureza humana e apenas serve de canal para a comunicação entre as pessoas, como um lugar de criação individual. Seus discursos fazem referência a modelos repetitivos de atividades, como forma de internalização de hábitos linguísticos; aos erros gramaticais, estruturais e ortográficos, como fruto da não-aprendizagem dos alunos; à linguagem reproduzida, localizada sempre externa ao sujeito.
- 3- Concebendo a “linguagem como forma de interação”, compreende-a como lugar de interação humana, construída socialmente e marcada pelo seu caráter interlocutivo. A linguagem não é entendida como um código para transmitir informações ou uma forma de exteriorizar o pensamento, mas como um processo de negociação de sentidos e elaboração de conhecimento. Em seu discurso é possível encontrar várias vozes (sua, de seus alunos, de teóricos, da comunidade escolar) ancoradas em contextos históricos, sociais e ideológicos, compostos por situações enunciativas que interferem nas formas de uso da linguagem.

A compreensão e a escolha por uma das concepções de linguagem determina a interação dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. De acordo com Amorim (no prelo)³⁶:

A partir do momento em que eu (re)significo minha ação, percebo que meus discursos são atividades exercidas no diálogo, porque a todo o momento a prática pedagógica está imbuída de várias vozes que circulam na sala de aula e nos espaços da escola, e que minha atuação não é neutra, mas ela se cruza, se aproxima, se distancia e se complementa com outros discursos, num efeito polifônico,

³⁵ Bakhtin/Volochinov (2009) denominam essa tendência como *subjetivismo idealista*.

³⁶ Artigo *no prelo* escrito pela professora Giselle Amorim e apresentado no “III Seminário de Escrita Docente e Discente”, em 2014.

modificando o meu fazer e autorizando-me a falar da minha atividade pedagógica.

As situações enunciativas vivenciadas em sala de aula apresentam como resultado a significação linguística, em que a linguagem tem um caráter essencialmente dialógico. No discurso de Amorim (no prelo) encontramos afirmações que vão ao encontro da concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2011), em que a língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizado através das enunciações que compõem o diálogo, que não se pretende ausente de conflitos, sob pena de ser ingênuo (FREIRE, 2005). O confronto de vozes situadas em tempo e lugar, sócio-históricos determinados, assevera a não neutralidade dos sujeitos envolvidos, pois, assim como afirma o autor, suas vozes se cruzam, se aproximam, se distanciam e se completam. A interação com outros sujeitos modifica o fazer docente e o autoriza a falar sobre sua prática.

De acordo com Bakhtin/Voloshínov (2011, p. 117):

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. (grifos do autor)

Amorim utiliza a expressão “efeito polifônico”, apresentando-o como um efeito das várias vozes que constituem seu discurso. De acordo com Bortolotto (2001, p. 5) “Ao enunciar-se, no sujeito fala a multiplicidade de ‘vozes alheias’ (polifonia)”. A partir dessas vozes Outras como constituintes do sujeito, parece-nos produtivo buscar, na visão bakhtiniana de polifonia, substrato para a compreensão da relação professor-aluno.

Bakhtin (2013) emprega o conceito de polifonia na análise da obra de Dostoiévski – depois estendida para todos os romances – que se configura por sua multiplicidade de vozes ideologicamente distintas, inacabadas, que não se fundem com a voz autoral. A palavra do autor sobre o herói é “*palavra sobre alguém presente, que o escuta (ao autor) e lhe pode responder*” (BAKHTIN, 2013, p. 72, grifos do autor), sendo assim, não é um objeto mudo do discurso do autor.

A partir da relação autor-herói, podemos pensar a relação professor-aluno. A orientação dialógica defendida por Amorim leva em conta a palavra do Outro como

outro ponto de vista, porém, sem se fundir com ela, sem absorver seu valor, sem apagá-la, pelo contrário, conserva a sua inteireza e sua autonomia enquanto palavra. São os interlocutores que instituem o sentido de seus discursos na interação verbal. Não sujeito exclusivamente passivo, nem ativo, mas sim interativos.

Na constituição da autoria docente, os alunos não são objetos mudos dos discursos dos professores. São agentes do discurso autêntico, de sua própria palavra. Ao discursar sobre sua prática, os professores não falam dos alunos, mas com os alunos e é somente essa relação que instaura a polifonia como parte essencial de toda enunciação, visto que a palavra adquire significação a partir do contexto interindividual e transforma-se no espaço onde as vozes se cruzam e se confrontam (BORTOLOTTI, 2001).

As vozes dos alunos que circulam em sala de aula podem ser escutadas de diferentes maneiras pelos professores, dependendo de suas concepções de escola, de criança, de ensino-aprendizagem, entre outras. Essa escuta, ganha vida no discurso docente, por isso temos insistido que o professor quando fala sobre sua prática, sobre seu trabalho, necessariamente fala sobre seu aluno e as relações com eles estabelecidas.

No trecho abaixo transcrito, a professora Simone, ao ser questionada sobre a relação professor-aluno e a possibilidade de enxergar os educandos como autores, relata um dos movimentos de ensino-aprendizagem que ocorre em sua sala:

Hoje, por exemplo, eu estava corrigindo as provas deles e dei uma atividade que eles eram perfeitamente capazes de fazer sozinhos. Dei a orientação e falei “olha gente, eu preciso corrigir, eu só tenho esse tempo aqui, eu tenho que entregar hoje e eu preciso que vocês façam a atividade com mais desenvoltura, sem a minha intervenção”. [...] Fizeram a atividade, os que demoraram um pouco mais eu pedi pra quem tinha acabado pra auxiliar e aí eu só falei assim “Gente, olha só... auxiliar não é fazer pro outro, só lembrem disso!” [...] Teve uma hora que eu parei assim, olhei pra eles, eles estavam em duplas, um explicando pro outro, e eu via que os que estavam ajudando, ajudavam como eu ajudo. “Lê a pergunta”. “O que que ele tá querendo saber?”. “Qual é a parte do texto que ele tá dizendo isso?” Aí a criança apontava. “Então, agora você procura onde tá essa informação”... Eu falei, “não é possível gente, não é possível que ele tá explicando do mesmo jeito que eu explico”. E olhava pra um, olhava pra outro e o outro já estava assim “eu não posso fazer pra você, mas ó, você tá errando, a palavra tá aqui! Olha aqui! Olha o que que você tá errando!” [...] É... Perfeito, o jeito que você explica, que você fala. (Simone, entrevista coletiva, 08/07/2015)

O movimento descrito por Simone traz à cena os discursos e gestos de seus alunos imbricados com seus próprios gestos e discursos. Freire (2005, p. 47) afirma “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção”. Ao solicitar que seus alunos realizem uma atividade com “mais desenvoltura”, sem a sua intervenção, a professora demonstra respeito e confiança pelos saberes dos educandos, que têm a possibilidade de ocupar diferentes posições na relação de ensino-aprendizado, aprendem ensinando e ensinam aprendendo.

De acordo com Simone, esse movimento só é possível devido ao trabalho que ela realiza, que tem como premissa o desenvolvimento da autonomia de seus alunos. Nesse contexto, os papéis sociais marcados pela tradição escolar do professor que ensina e do aluno que aprende são desestabilizados. O aluno sai da posição de ouvinte, que está sempre pronto a receber conteúdos e passa a posição de interlocutor, participando da negociação de saberes com seus pares. Professores e alunos são, ao mesmo tempo, produtores e aprendizes de conhecimentos.

No trecho abaixo, dando prosseguimento a sua reflexão acerca da relação ensino-aprendizagem e à autonomia de seus alunos, a professora Simone, afirma:

As crianças que passam por mim, eu sinto que têm diferença em relação a outras crianças na mesma escola. Assim... na forma como eles se comportam, na forma que eles falam, na forma em que eles se posicionam, eles questionam as coisas... E eu acho que isso tudo é por causa do trabalho que eu realizo em sala de aula. Entendeu? Porque eu estou o tempo todo questionando, perguntando e pedindo para que eles leiam o material e pedindo pra que eles falem sobre eles, que eles escrevam, que eles produzam, que tenha sempre essa autonomia pra fazer as coisas que são necessárias na vida, não na escola. Na vida você tem que ter autonomia. (Simone, entrevista coletiva, 08/07/2015)

O respeito à autonomia do educando não é um favor que o professor concede a seus alunos. A professora Simone deixa claro em seu discurso que o modo que ensina, perguntando, questionando, solicitando que seus alunos falem e escrevam, possibilita que eles se posicionem, questionem e tenham autonomia, não só para realizar as atividades escolares, mas para “fazer as coisas que são necessárias na vida”. Os diálogos possíveis na relação professor-aluno permitem que os sujeitos

aprendam e cresçam na diferença e no respeito a ela e se posicionem diante dos acontecimentos da vida.

A professora Giselle, em seu artigo intitulado “Produção de texto coletivo e reescrita”, apresentado no III Seminário de Escrita Docente e Discente, demonstra, assim como Simone, preocupação com a questão da autonomia, relacionando-a ao professor e ao aluno.

A cada dia imersa no meu trabalho com as crianças da Maré percebo que a escola deve ir além de um espaço físico onde iremos aprender conteúdos que futuramente serão cobrados em algum lugar específico. A escola é um espaço de formação, de indivíduos que são autores de sua própria história, lugar que deve ter práticas dialógicas e reflexivas para se estabelecer novas relações com as informações e com o saber culturalmente sistematizado, dando autonomia a estes sujeitos. Espaço este, onde o professor atua como colaborador e mediador, sabendo do seu papel político e da função social da escola em um contexto sócio-político. Paulo Freire, no seu livro *A Importância do Ato de Ler*, destaca que o ato de ler possibilita ao homem a leitura crítica do mundo, contribuindo para o processo de humanização no qual esse sujeito está inserido. (AMORIM, no prelo)

Suas reflexões impulsionam sobre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizado. Ao afirmar que “(...) a escola é um espaço de formação de indivíduos que são autores de sua própria história”, concebe os agentes que fazem parte do ambiente escolar como sujeitos ativos, que trazem à sala de aula uma bagagem repleta de experiências escolares, culturais, familiares. É interessante notar que Giselle afirma a autoria de seus alunos e a sua também, está inserida nesse processo formativo, que também a constitui professora.

A autoria discente ancorada na autoria docente foi, por diversas vezes, afirmada pelas professoras participantes desta pesquisa, que relacionavam a mudança de postura, a aprendizagem e o sucesso de seus alunos a sua própria mudança que ganhava relevância diante de sua própria posição autoral. Assim como revela a professora Simone, no trecho abaixo transcrito:

As primeiras turmas que peguei lá no início tinha outra formação e hoje em dia, com esse processo de autoria, de escrever, de me debruçar sobre aquilo que faço, das minhas práticas em sala de aula, falar sobre isso, escrever sobre isso me dá um embasamento melhor para que eu trabalhe melhor com eles. Então, hoje em dia, eu tenho muito mais sucesso com as minhas turmas do que eu tinha anos atrás, quando eu comecei e não tinha esse trabalho e esse processo

de autoria da minha própria prática.(Simone, entrevista coletiva, 08/07/2015)

A professora Jaqueline também afirma a relação existente entre a sua formação e a formação de seus alunos:

Eu vejo que o que falta às vezes, lembrando da minha retrospectiva de professora, anterior aos cursos de extensão, ao EPELLE e a pós graduação, é essa formação. Eu vejo como eu aprendi, a partir de tudo que tenho vivido a trazer esses momentos para prática, de refletir, de pensar e de fazer, eu acho que aprendi muito a fazer. Eu ficava muito insegura antes, porque eu não sabia direito o que fazer, eu não tinha essa noção das coisas importantes e dessas possibilidades que podia trazer... eu levava o livro, mas eu não sabia ao certo, como era pra fazer e tal, e eu não chamava muita atenção e na medida em que eu fui, nesse espaço de formação, não só nesse mas em todos esses outros que eu falei, como que fui agregando em mim conhecimentos e significando esses conhecimentos... E hoje eu consigo, eu vejo assim de um modo positivo, tocar as crianças, que eu acho que isso é o mais importante, a forma como a gente toca, então eu costumo dizer que esses momentos literários para mim, não passam só sobre a linguagem, sobre essas coisas que vocês estão falando, mas sobre esse tocar o Outro, como eu toco o Outro e ao mesmo tempo esse Outro me toca e eu sinto que nesses momentos literários eu tenho conseguido fazer isso, nesses e em outros momentos e eu tenho ficado bastante feliz com as coisas que eu venho fazendo, mas eu ainda tenho muito a aprender..." (Jaqueline, EPELLE, 04/06/2014)

Jaqueline apresenta em sua fala alguns pontos importantes para reflexão da relação professor-aluno: (i) a importância da formação continuada para a sua ação pedagógica; (ii) de que maneira a mudança de sua prática aproximou-a de seus alunos, no que diz respeito a forma como toca o Outro e o Outro a toca.

Deter-me-ei no segundo ponto, na mudança de prática que aproximou professor e alunos. Jaqueline afirma que a partir dos espaços de formação de que já participou pôde agregar conhecimentos e significá-los de tal maneira, que hoje consegue tocar as crianças e sentir-se tocada por elas.

Larrosa (2002), em seus estudos sobre o saber da experiência, propõe um novo ponto de vista para pensar a educação. A partir do par experiência/sentido, o autor define a experiência como o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A professora Jaqueline revela em seu discurso a possibilidade de experiência provocada pelos momentos literários.

O par experiência/sentido possibilita a reflexão existente na dicotomia existente na relação ensino/aprendizagem, em que, tradicionalmente, as

informações e os conteúdos, na formação de professores e alunos, são lançados e esmiuçados, trabalhados arduamente, mas nada acontece ou toca os professores, nada acontece ou toca os educandos. Os professores e os alunos tornam-se reprodutores de informações e conteúdos descolados de sentidos. Não há lugar para reflexão, não há espaço para a criação, apenas reprodução e vazios de experiências.

A relação criadora é marcada pelo princípio de exotopia, pelo fato de uma consciência estar fora da outra, de uma consciência dar acabamento à outra. Na cena abaixo transcrita, a professora Naara relata o movimento coletivo de construção do conhecimento:

Naara: Na hora de fazer a correção coletiva, eu ponho os textos escritos, coloco os textos antes de corrigir e pego as dúvidas daquele grupo e vou discutindo com todos os grupos e vou saber que grupo estava com dúvida.

Ludmila: Você bota a filmezinho? Esse que você botou pra gente, você bota pra eles verem?

Naara: Boto... por isso eles estão muito acostumados, desde o começo do ano (...) Depois eu pego as dúvidas daquele pequeno grupo, pego os vídeos deles, coloco para eles e o grupo inteiro, a sala inteira comenta, que a dúvida daquele grupinho, pode ser a dúvida daquele grupão, aí eu paro, antes deles chegarem a conclusão, eles ficam pensando (...) aí eu falo: “aquele grupo lá não pode falar, porque eles já sabem, eu já mediei com eles...”

Beatriz: Essa é uma estratégia muito sensível, sua, enquanto professora, que vale a pena ser compartilhada!

Naara: [...] a gente debate o tempo todo. Eles adoram se avaliar, ver o texto deles, “Ah, não! O que ele está falando?”. Tem hora que eles não sabem mediar, parece grosseiro, né? “Nossa, o fulano não sabe de nada!” “Lógico que não é o ‘qui’”. Mas esse movimento tá dando muito certo sim, porque eu não tenho tempo de parar um a um, não dá! Eu não consigo sentar individualmente com cada aluno e negociar, não consigo fazer essa correção. Então as correções lá, ou são os alunos se apresentando e na própria apresentação deles a gente vai mediando, ou levo o telão e eles pensam juntos. Eu sempre digo assim: “Será que é isso mesmo?” “ Eu tento me colocar no papel de ignorante também, de fingir que não sei, de que tenho dúvida também: “será que é isso?” e sempre tem um ou outro que se coloca. O ambiente é ótimo, a gente conversa o tempo todo na sala, não tem uma característica “aula”!(...). É igual vocês viram ali, é aquilo ali, eu chego lá e pergunto o que eles estão pensando. Na verdade eu to pensando na minha mediação agora, que vocês me fizeram pensar.

A professora Naara, ao relatar sua própria prática, reflete sobre aquilo que já foi feito, buscando entender seu papel na relação de ensino-aprendizagem. Quando a professora Naara diz: “Na verdade eu estou pensando na minha mediação agora, que vocês me fizeram pensar”, revela o quanto a reflexão coletiva, o julgamento, a crítica, o pensar junto, possibilita a alteração dos sujeitos.

A voz do aluno, presente em seu discurso, apresenta-se viva, considerada, respeitada, discutida nos momentos de negociação de sentidos e necessária para a construção do conhecimento. Quando Naara diz “eu sempre digo: Será que é isso mesmo?”, coloca-se, na relação de ensino-aprendizado estabelecida, como parceira nas discussões e na construção do conhecimento, em diálogo com os saberes de seus alunos. No discurso da professora, a voz discente é constituinte do processo de ensino-aprendizagem, são enunciados que fazem parte do tecido interdiscursivo, carregados de valores.

Esses enunciados, segundo Bakhtin (2009, p. 99):

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. [...] A palavra está sempre carregada de um discurso ideológico e vivencial.

A dinâmica proposta por Naara possibilita que os debates realizados em pequenos grupos sejam ampliados e compartilhados com os outros alunos da turma, com a finalidade de que todos possam, a partir de diferentes olhares em relação à discussão inicial, construir conhecimentos.

Consideramos que é nessa relação com o *Outro*, a partir do seu olhar externo, que os sujeitos se constituem e se completam. De acordo com Bakhtin (2011), o *Outro*, que está fora de mim, é quem pode ter acesso à inteireza da minha imagem a partir do seu olhar distanciado, extra-localizado, que permite a visão daquilo que não enxergo do meu lugar. De sua posição, ele me vê e me completa e dá acabamento aquilo que, por meio de seu excedente de visão, permite enxergar e compreender. Exotopia “é antes uma busca de completude” (GEGe, 2009, p.47).

A partir desses enunciados e da compreensão de que o professor se constitui autor na relação com o *Outro* é que podemos afirmar que a constituição da autoria

docente está necessariamente relacionada com seus alunos. Os enunciados docentes, apresentados neste trabalho, dialogam *com* seus alunos e não sobre eles. Esse movimento de reflexão, constituído dos sujeitos de sua prática, é o que fortalece o professor a dizer o que, como e porque realiza suas ações pedagógicas. A constituição da autoria docente, revela-se, assim, *com* os seus alunos.

5. REVISITANDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS: A FORMAÇÃO CONTINUADA E A AUTORIA DOCENTE

*Cá dentro a gente está sempre a mudar.
Eu vejo em mim alguém que nunca vi
Cada instante que passo a meditar,
E já não sinto alguém que já senti.*
(Mário de Sá Carneiro)

Os versos do poema de Mário de Sá Carneiro que escolhi para abrir a escrita de minhas considerações finais, inspiram-me a dizer que como professora, formadora e pesquisadora, já não sou a mesma que iniciou este trabalho e certamente, em breve, também não serei a mesma que escreve neste momento. Isso por que “*Cá dentro a gente está sempre a mudar*”.

Esta pesquisa foi trilhada a partir de questionamentos advindos de minha experiência enquanto professora, formadora e pesquisadora. Refazer o percurso que trilhei, revisitando os lugares por onde passei, as experiências que vivi e os sujeitos com os quais encontrei, permitiram que eu compreendesse que as questões relacionadas à autoria docente, acompanham-me desde o início de minha formação, quando, nos momentos de estágio, vivenciei diferentes experiências relacionadas à ação docente. Observava que cada professor, ainda que fizesse parte da mesma rede de ensino, da mesma escola, que utilizasse o mesmo material e lecionasse para a mesma série, tinha uma prática única e singular.

Recompôr os passos desta escrita, a partir dos questionamentos que motivaram sua realização, fez com que eu compreendesse que nem todas as questões de pesquisa podem ser debatidas e elucidadas em um único trabalho. Já que o caminho se faz ao caminhar, muitas rotas apresentaram-se como novas durante este processo e enquanto pesquisadora, tive que realizar escolhas que exigiram deixar de lado algumas questões para que outras tantas ganhassem contorno.

O questionamento acerca de como as professoras reconhecem e assumem em seus discursos a autoria docente, pôde ser ampliado a partir do mergulho nos enunciados das professoras, concebidos nesta pesquisa como vozes circundantes

que fazem parte de uma cadeia de responsividade, como produção e circulação de conhecimentos.

No encontro com os discursos docentes, escutados durante o trabalho de campo, reescutados, ao realizar as transcrições e lidos por diversas vezes depois de transcritos, pude reafirmar seu caráter polifônico, permeado por múltiplas vozes. Foi a partir dessa escuta, da interlocução com as professoras desta pesquisa, que encontrei o Outro nos enunciados dos professores, representado pela teoria (formação continuada), por seus pares, por seus alunos.

O modo único e singular com que cada professora trouxe seus interlocutores para a cena formativa, ajudaram-me a compreender que a dimensão da autoria docente está imbricada com a subjetividade de cada sujeito, com sua palavra, com suas escolhas que se apresentam sempre relacionadas ao Outro, numa relação alteritária.

A metáfora da rede, utilizada como possibilidade de entender os encontros e deslocamentos dos participantes da pesquisa, auxiliou-me a entender que as vozes docentes, interconstituídas no espaço formativo, formaram “nós”, fundamentais para a sustentação da formação continuada que propusemos. A palavra “nós” devido ao seu caráter polissêmico, é tomada nesse contexto como os nós - laços dados nas cordas que compõem essa rede a fim de prendê-las, uni-las umas as outras – e “nós” – a relação entre mim e os outros. Dessa maneira, os sujeitos envolvidos que ocupam determinados “nós”, portanto, em posições diferentes, são tensionados, uns aos outros, de modo que o deslocamento de um, altera a posição do Outro, em um movimento constante, a partir do qual, necessariamente, todos os sujeitos estão em movimento de alteridade.

Refletir acerca da relação alteritária, na condução da pesquisa-formação que desenvolvemos, orienta-nos a pensá-la a partir da subjetividade dos sujeitos, heterogêneos entre si, e que apresentam deslocamentos distintos a partir da resignificação dos diálogos travados nesse processo.

Acredito que são as vozes, as experiências e os sujeitos envolvidos no processo formativo que produzem sentidos que só podem se constituir se houver a interação entre os sujeitos. Por isso, não há possibilidade de realização de propostas sem o professor: há que se considerar tanto os conteúdos programados, quantos os modos como o docente os implementa. As possibilidades de práticas

educacionais inovadoras não se concentram em métodos, materiais didáticos ou espaços formativos que pretendem “formatar” os saberes docentes, pelo contrário, essas possibilidades se fazem presentes a partir da reflexão/ação do professor junto ao seu coletivo, de um olhar exotópico sobre sua prática, de enxergar-se como sujeito potencialmente responsável por suas escolhas didáticas, teóricas e metodológicas.

5.1 As trilhas, os caminhos, a chegada

Iniciar esta pesquisa a partir de um texto memorialístico, ajudou-me a compreender que “a História é feita com o tempo, com a experiência do homem, com suas histórias, com suas memórias” (PRADO e SOLIGO, 2005, p.47). Os levantamentos de pesquisas no campo educacional, acerca da autoria e escrita docente, permitiram-me afirmar que o campo de pesquisa relativo à autoria docente de professores alfabetizadores apresentava-se como um terreno fecundo para novas discussões que poderiam ser incorporadas para alcançar o objetivo desta pesquisa.

No capítulo dois - “A formação continuada docente: existe lugar para a autoria do professor?” -, ao fazer um levantamento das concepções, temáticas e paradigmas que se sucederam historicamente, configurando-se como diversas possibilidades de compreensão do sujeito professor, busquei dar alguns contornos para delimitar o conceito de autoria docente que venho desenvolvendo.

As discussões sobre o professor reflexivo e o professor pesquisador colaboraram para um importante debate no campo da formação docente, ampliando as discussões que vão na contramão de modelos baseados na racionalidade técnica, que atribuíam ao docente apenas o lugar de executor. A partir das críticas a essas categorias, tecidas ao longo do segundo capítulo deste trabalho, levanto alguns questionamentos: Qual é o objeto de reflexão do professor? Sua própria prática? Para quais sujeitos é apresentado o fruto dessa reflexão? A dimensão do coletivo é prescindível para a reflexão? Existem caminhos de pesquisa na escola? É possível fazer pesquisa sem socialização dos resultados? Esses e outros questionamentos levaram-me a traçar algumas ponderações a respeito do professor-pesquisador e do professor reflexivo.

Quando pretendemos definir o professor como pesquisador ou profissional reflexivo, corremos o risco de produzir um estereótipo das relações entre concepções e práticas profissionais em determinados contextos de atuação. Essas adjetivações, afastadas de conteúdos para a reflexão, são esvaziadas de sentido, distantes da real preocupação do encontro do sujeito com outros sujeitos e seu contexto de atuação. Encontro que só é possível por meio da linguagem.

Durante a escrita deste trabalho, Bakhtin (2009, 2011), ajudou-me a pensar o homem enquanto sujeito de linguagem. De acordo com o autor (2011), a produção de sentidos só é possível a partir de construções discursivas, constituídas dinamicamente na relação entre os sujeitos de linguagem, entre o eu e o Outro, em uma determinada esfera da atividade humana.

Segundo Bakhtin (2011), a linguagem constitui-se como uma resposta dialógica em uma dada interação e possibilita a interlocução do locutor com os enunciados do Outro, que se projeta a partir de discursos variados (presentes, passados, presumidos). São as outras vozes discursivas - posições sociais, opiniões – que constituem, de diferentes formas o discurso em construção.

Na concepção de linguagem proposta pelo círculo de Bakhtin (2011), tomada como aposta da pesquisa-formação realizada, o ouvinte ocupa uma posição responsiva no discurso, que se forma ao longo do processo de escuta e compreensão, desde a primeira palavra do falante.

De acordo com Andrade (2011, p. 89):

Pela concepção discursiva de linguagem, não há separação entre a compreensão de sujeito e a compreensão do que seja linguagem, pois só há um pelo outro: o sujeito somente pode existir, ter uma realização efetiva, se for 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.

Assim, o desenvolvimento profissional do professor, considerado como sujeito de linguagem, desenvolve-se na medida em que o professor busca compreender com responsividade as situações que ocorrem no seu cotidiano e investiga sua própria atuação, não se limitando, porém, a estar solitário nessa tarefa, pois reflete e discute com seus pares, com o coletivo escolar, seja no próprio ambiente da escola, seja em universidades, cursos de extensão oferecidos pelos estados e municípios, entre outros. Nessa perspectiva, conforme Sobral, (2005, p.23):

A proposta do Círculo de não considerar os sujeitos apenas como biológicos, nem apenas como seres empíricos, implica ter sempre em vista a situação social e histórica concreta do sujeito, tanto em termos de atos não discursivos como em sua transfiguração discursiva, sua construção em texto/discurso.

Indagar sobre o trabalho docente na perspectiva do professor autor de sua prática significa e implica compreender os professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional, constroem sua vida e sua profissão. Segundo Bakhtin (2011, p. 10): “o autor é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta”. Como destacam Tardif e Lessard (2005, p.38), os professores são atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

No terceiro capítulo - “Percursos teórico-metodológicos” - procurei dar relevo à questão da autoria docente que se faz presente a partir do processo de constituir-me: (i) professora dos anos iniciais de uma escola pública federal; (ii) formadora de professores em formação continuada; e (iii) pesquisadora, na qualidade de mestranda.

O trabalho como pesquisadora exigiu-me um exercício de estranhamento, de distanciamento do que me é tão familiar – o exercício da docência – para construir uma escuta da alteridade e poder dialogar com os sujeitos envolvidos.

É importante ressaltar que o EPELLE, enquanto campo da pesquisa-formação “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classe populares pela visão de docentes na escola pública”, já foi analisado por outros pesquisadores. Cada um, a partir de sua lente, focalizou seu olhar para as questões que mais lhe interessaram. Movida pelo poema “A lição de pintura”³⁷ de João Cabral de Melo Neto, tendo em vista que o objeto do discurso do falante não é inaugural (Bakhtin, 2011), compreendo “que quadro nenhum está acabado”, que há novas miradas, outras

³⁷ *Quadro nenhum está acabado,/ disse certo pintor;/ se pode sem fim continuá-lo,/ primeiro, ao além do quadro/ que, feito a partir de tal forma,/ tem na tela, oculta, uma porta/ que dá a um corredor/ que leva à outra e a muitas outras. (João Cabral de Melo Neto)*

formas ver um mesmo objeto, uma vez que não sou a primeira pesquisadora a dialogar com os sujeitos que constituem os encontros.

A escuta da alteridade, que materializa o trabalho do pesquisador, proporciona o encontro com a palavra do Outro, encontro possível em razão do excedente de visão (BAKHTIN, 2011), ou seja, da possibilidade que o sujeito tem de ver mais do outro sujeito do que a si mesmo.

Amorim (2004) ajudou-me a compreender a alteração recíproca existente na relação pesquisador e sujeito de pesquisa. Durante o caminhar deste trabalho, meu ponto de vista, enquanto formadora, foi alterado pelos sujeitos com os quais dialoguei, deslocando-me em direção ao Outro.

A análise dos enunciados docentes permitiu que eu me deparasse com afirmações explícitas ou implícitas sobre autoria docente e a partir dessas, elaborar três eixos para a análise: (i) A constituição da autoria docente e a formação continuada; (ii) A constituição da autoria docente e a relação com os pares – o Outro; (iii) A constituição da autoria docente e a relação professor-aluno.

Nesta pesquisa, a formação continuada é afirmada como constituinte da autoria docente visto que as discussões teóricas auxiliam o professor a enunciar o “que” e o “por que” de suas ações pedagógicas, fortalecendo seus discursos, criando novos enunciados, que não apenas refletem o discurso acadêmico, mas refratam-no.

O encontro com outros professores, revelado nos enunciados docentes, levou-me a refletir sobre a importância das vozes que se apresentam, de maneira singular, no espaço formativo. Visto que são as várias vozes que se encontram na arena formativa na orquestração das práticas docentes, enunciar-las atrela-se aos modos, aos motivos, aos espaços, aos tempos de realizá-las; o ritmo é marcado por cada participante do grande diálogo e sendo a escuta única para cada um, a produção de sentidos também o é.

Diante dos enunciados em que as professoras apresentam suas práticas, trazendo à cena seus alunos, e da compreensão de que o docente se constitui autor na relação com o Outro, posso afirmar que a autoria docente está necessariamente relacionada com os alunos. Os diálogos *com* os alunos, e não sobre eles, fortalecem o discurso acerca de sua própria prática.

A reflexão proposta sobre o professor autor, em situações de formação continuada, torna-se profícua se o objetivo não for encontrar o que determina um professor autor, mas como esse sujeito se constitui – social, cultural e historicamente – e assume o seu discurso, refletindo sobre a sua prática, individual e coletivamente, nunca descolado de um Outro - teoria, professor, aluno, formador - e que, a partir dos debates, (re)pensa suas concepções, (re)significa a sua prática, desloca-se e altera-se, produzindo sentido para si e para esse Outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, G. **Uma Experiência de Reescrita na Alfabetização**. Práticas de Linguagem. No prelo.

AMORIM, M. **O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

_____. Cronotopo e exotopia In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

ANDRADE, L. T.; DONDA, B.; LANZILLOTTA, A. S. **Apresentação de práticas: (im)possibilidade de formar professores autores?**. In: 19 COLE - Congresso de Leitura do Brasil, 2014, campinas / SP. Caderno de Atividades e Resumos 19º COLE Leituras sem Margem, 2014. p. 440-440.

ANDRADE, L. T. **As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares na visão de docentes da escola pública**. Projeto de pesquisa, 2010.

_____. Uma proposta discursiva de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 1, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2012/02/Fale-para-o-professor-Uma-proposta-discursiva-de-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-C%C3%B3pia.pdf> > Acesso em jan/2016.

_____. de “Escolhas do professor: fonoletra com ciência ou letramento sem letra?” in: ZACCUR, E. (org.) **Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovellet, 2012.

_____. **A circulação de receitas de alfabetização entre formadores e alfabetizadores**. In: RevistAleph. Dezembro 2014.

_____. **A escrita de textos em processos de formação: o autor professor e as alteridades discentes**. Projeto de pesquisa, 2016.

ARAÚJO, E. R. **Efeitos de um programa de intervenção precoce baseado no modelo mais que palavras – Hanen, para crianças menores de três anos com risco de autismo**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012.

BAKHTIN, M. V e VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BITENCOURT, L. **Formação de professores: contrapontos e paradoxos no PROINFANTIL/Bahia 2010 – 2012**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.

BORTOLOTTI, N. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CANDAU, V.M.F. e LELIS, I.A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V.M. F. (org.) **Rumo a uma nova didática**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G, FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. de A. (Orgs). **Cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

ESTEVÃO, A. G.; DUARTE, P. C. de O. **Uma proposta de análise dialógica do conto a moça tecelã, de Marina Colasanti**. X Seminário de Iniciação Científica SóLetras – CLCA – Jacarezinho/PR, 2013.

FARACO, C. A. Autor e Autoria. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

FERNANDES, F. **A formação política e o trabalho do professor**. In: Catani, Denice Bárbara et al. (org). Universidade, escola e formação de professores, 2ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1987.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não** – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

GATTI, B. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37, p. 57 – 70. jan./abr. 2008. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> > Acesso em março/2014.

GERALDI, J.W. Alteridades, espaços e tempos de instabilidades. In: L. Negri e R. P. de Oliveira (Orgs.). **Sentido e significado em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA,

Solange; KRAMER, Sonia. (Org.): **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula; leitura e produção**. São Paulo: Ática, 2011.

GUILHERME, S. **A responsividade do leitor que emerge das anotações em livros de estudos**. Dissertação de mestrado. Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2013.

HYPOLITO, A. M. **Processo de Trabalho na escola**: algumas categorias para análise. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

KRAMER, S. **Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder nas ciências humanas**. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.): Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAYER, A. P. F. **As relações entre família, escola e o desenvolvimento do sobrepeso e obesidade infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2010.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores entre saberes e práticas. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo, v. 22, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: SOUZA, D. T. R. de, SARTI, F. M. (Org.). **Mercado da formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

POSSENTI, S. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R.. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação**. In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (Org.) Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, 2005.

ROCHA, M. R. de S. **Perspectivas de uma educação dialógica na creche: a co-autoria da criança na construção da prática educativa.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

ROSSETO, M. E. A. **O planejamento educacional e a construção teórico-prática da autonomia do educador.** Dissertação de mestrado. Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, 2012.

SANTOS, R. dos. **A tessitura do conhecimento via mídias digitais e redes sociais: itinerâncias de uma pesquisa-formação multirreferencial.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, D. D. **Bakhtin e Paulo Freire: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática de liberdade.** UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos, 2012.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, D. T. R. de, SARTI, F. M. Mercado simbólico da formação docente. In: SOUZA, D. T. R. de; SARTI, Flavia (Orgs.) **Mercado de Formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOUZA, K. C. O. **Ressonância de uma ética da escuta: no entremeio da formação docente e sala de aula.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2008.
ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C.M.G, FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado das Letras, 2000.

ANEXOS

Anexo 1 – Currículos do EPELLE

Currículo EPELLE 2011/1					
Datas	Temas Trabalhados	Leitura Literária	Leituras Teóricas	Solicitações de Escrita	Apresentação de prática
16/03	Alfabetização	Mania de Explicação (Adriana Falcão)	Receita de Alfabetização (Marlene Carvalho)	Memorial de formação	
23/03	Representações docentes sobre crianças de classe popular	Mania de Explicação (Adriana Falcão)	Quem é o ignorante? Trecho da pesquisa de Inês Signorini	Retrato das crianças de classe popular, de seus alunos de escola pública, em relação a experiência com leitura e escrita	Tema: produção de escritas infantis a partir de projetos
06/04	O conhecimento docentes e discentes sobre alfabetização, leitura e escrita	Asa da palavra <i>Adriano Bitarães Netto</i>	Os ingredientes estão lá? (Patrícia Corsino) Alfabetização não tem receita, mas tem princípios. (Marlene Carvalho)	Ingredientes de alfabetização. Concepções sobre alfabetização.	Tema: projetos no espaço escolar/alfabetização
13/04	Concepções de Leitura	A pobretona que virou rainha. Livro: "Volta ao mundo em 52 histórias" (Neil Philip)			Tema: Leitura literária/Contos de fadas
20/04	Literatura infantil Intertextualidade	Fita verde no cabelo (Guimarães Rosa) Chapeuzinho amarelo (Chico Buarque)		Relação intertextual: o que cada autor vai buscar na fonte tradicional?	
27/04	Alfabetização: Ingredientes imprescindíveis pela visão dos docentes			Registro das discussões em grupos sobre os princípios de alfabetização elencados pelo coletivo. Associa-los às práticas docentes.	
04/05	Houve EPELLE, mas não houve pauta				
11/05	Letramentos de crianças das classes populares	A casa da madrinha (Lygia Bojunga)	Linguagem e escola (Magda Soares) Pedagogia da alfabetização (Eglê Pontes Franchi)	Em grupos, escrever as dificuldades do professor relacionadas ao dialeto dos alunos.	
18/05	Teorias da linguagem das classes populares	Poesia de cordel, Patativa do Assaré. Livro: Inspiração Nordestina	Linguagem e escola (Magda Soares) Pedagogia da alfabetização (Eglê Pontes Franchi)	Oficina: leitura crítica do livro "Por uma vida melhor" análise: conteúdo trabalhado, encaminhamento pedagógico, posição ideológica e linguística em relação ao dialeto popular	
25/05	Oralidade/Interação	"Quando eu voltar a ser criança" Jarnusz Korczak	O trabalho com a linguagem oral na educação infantil (Dania Monteiro Vieira Costa)	Análise das rodas de conversa relatadas nos textos lidos: aparecem as vozes das crianças? Há espaço para produção e negociação de sentidos? Como você analisa as intervenções da	

				professora?	
01/06	Leitura	Leitura de poesias, realizada por alguns professores da universidade	É possível ler na escola? (Délia Lerner)	Refletir e registrar sobre diversas maneiras de ler um mesmo texto, conforme os objetivos do leitor, a partir de textos dados.	
08/06	Houve EPELLE, mas não houve pauta				
15/06	Memorial de Formação	Lembranças Adelia Prado	Memorial de formação: quando as memórias narram a história de formação. (Guilherme do Val Toledo Prado e Rosaura Soligo) A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. (Ana Luiza Bustamante)	Memorial de formação (continuação, revisão finalização do que foi pedido no primeiro encontro.)	
22/06	Memorial de Formação		Continuação da leitura e discussões anteriores.	Anotações de destaques e (des)entendimentos da leitura do livro de Ana Luiza Smolka.	
29/06	Concepções e práticas de linguagem na fase de alfabetização	Extratos – Bartolomeu Campos de Queiroz	A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. (Ana Luiza Smolka)	Discussão e registro em grupos de casos estudados e trazidos no livro Ana Luiza Smolka	
06/07	Jogos de linguagem: oralidade, escrita, leitura, alfabetização.	Que história é essa? Flávio de Souza		Questionários passados no final de 2011.1	
Currículo EPELLE 2011/2					
10/08	Alfabetização			Registrar: Alfabetizações que existem, alfabetizações que não existem.	
17/08	Houve EPELLE, mas não houve pauta				Tema: relato de experiência em uma turma de alfabetização
24/08	Concepções de alfabetização	Com a pulga atrás da orelha, de Christiane Gribel	- O professor alfabetizador imantado entre propostas teóricas: o letramento e a metodologia do fônico. - Novos espaços discursivos na escola (Ludmila Thomé de Andrade)	Registrar: Alfabetizações que existem, alfabetizações que não existem.	Tema: Materiais apostilados/Alfa e Beto
31/08	Concepções de alfabetização		Alfabetização hoje: onde estão os métodos? (Isabel Frade)		Tema: experiência em sala de leitura
14/09	Concepções de alfabetização	A redação, de Antonio Skármeta	Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular (Maria Rosário Longo Mortatti)	Análise e registro de livros de alfabetização	
21/09	Alfabetização:		Análise de textos de	Registro em dupla da	

	elementos que compõem o processo de alfabetização (linguagem, fonemas, letra, sílaba, palavra, frase texto, discurso)		crianças – baseado em Leiva Leal.	discussão sobre um dos elementos que compõem a alfabetização	Tema: Os espaços discursivos na educação infantil
28/09	Alfabetização: concepção discursiva de alfabetização	O Dariz, de Olivier Douzou O Nariz, de Nikolai Gogol	Apresentação do quadro matriz: Dimensões da alfabetização	Registro das análises de escrita infantil: Diagnosticado/ planejado/ avaliado	Tema: jogos, brincadeira e recontos
05/10	Literatura/gêneros literários	Primeiras estórias, de Guimarães Rosa As margens da alegria, de Guimarães Rosa	Letramento literário (Rildo Cosson)	1º produzir um título para uma história que tenha a palavra margem 2º relacionar o texto lido com os títulos propostos 3º Em grupo divididos a partir dos sentidos inicialmente produzidos pela palavra "margem", planejar uma apresentação pelo gênero que planejar.	
19/10	Alfabetização/escritas infantis	Minhas férias, pula uma linha, parágrafo, de Christiane Gribel		Análise de escritas infantis: o que pode ser diagnosticado, planejado e avaliado.	
09/11	Linguagem e produção de texto	"Uma didática da invenção", de Manoel de Barros	A linguagem nos processos de constituição da subjetividade (João Wanderley Geraldi)		
16/11	Linguagem e produção de texto		A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. (Leiva Leal)	Análise do texto de uma criança de 10 anos, baseando-se nas questões levantadas no texto de Leiva Leal	
30/11	EPELLE: devolução de pesquisas		O perfil de um grupo de docentes em processos de formação continuada (Valdiceia Meireles e Jéssica Silva) Gêneros docentes em formação: refletindo sobre a leitura e escrita na Educação Infantil (Bruna Molisani Alves)		Tema: O cotidiano na Educação Infantil
07/12	EPELLE: devolução de pesquisas		Os letramentos de crianças de classe popular: diálogos entre as vozes de seus professores e		

			familiares (Patrícia Costa e Letícia Catete) Infância cultura e educação na cidade do Rio de Janeiro: os discursos orais e escritos produzidos por crianças em seu processo de alfabetização (Cristina Lima) A produção de gêneros discursivos a partir do dialogismo entre crianças alfabetizadas e docentes em formação (Joana Varejão)		
14/12	Oficina de leitura e escrita. Encerramento das atividades: amigo oculto de livro.				
Currículo EPELE 2012/1					
Datas	Temas Trabalhados	Leitura Literária	Leituras Teóricas	Solicitações de Escrita	Apresentação de prática
14/03	Concepções de alfabetização		PPT - Perspectiva de alfabetização do LEDUC	Ata do encontro	
21/03	Currículo/Alfabetização	A história do leão que não sabia escrever, de Martin Baltscheit		Ata do encontro Discutir e descrever atividades relacionadas à consciência fonológica	
28/03	Concepções de Alfabetização	A revolta das palavras, de José Paulo Paes	PPT Eglê Franchi	Ata do encontro	Tema: práticas alfabetizadoras
04/04	Fonemas/Alfabetização	Barulho, barulhinho, barulhão, Artur Nestrovski	Quadro de Fonemas	Ata do encontro	Tema: Alfabetização EJA
11/04	Teorias construtivistas de alfabetização	Feijoadá dinâmica, de Gabriel Perissé	Quadro Síntese elaborado por Patrícia Corsino	Análise de escritas infantis: o que as crianças sabem sobre a escrita?	
18/04	Alfabetização	Vídeo: Pequenas histórias	Quadro Síntese elaborado por Patrícia Corsino	Análise de escritas infantis: o que as crianças já sabem? O que podemos propor para que avancem? De que serve conhecermos/classificarmos as hipóteses das crianças?	Tema: construção de saberes da escrita e da leitura nas práticas de letramento.
25/04	Alfabetização e Ortografia	Cornita, de Luis Fernando Veríssimo	Guia prático do alfabetizador (Marlene Carvalho) Guia teórico do alfabetizador (Miriam Leme)	Ata do encontro	Tema: construção de saberes da escrita e da leitura nas práticas de

			Ortografia: ensinar e aprender (Artur Gomes de Moraes)		letramento.
02/05		A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho, de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini O Carteiro Chegou, de Janet e Allan Ahlberg		Escrita da Ata	Tema: leitura
09/05		Cores das cores, de Arthur Nestrovski			Tema: alfabetização - Receitas em sala Tema: Projeto: Monteiro Lobato e o Sítio do pica pau amarelo
16/05	Segmentação de escrita/ortografia	A onda, A sombra, REM	Alfabetização de escrita espontânea (Ademar da Silva)	Escrita da ata	
23/05	Alfabetização e Leitura	Minha mãe é grande como uma torre, de Brigitte Schar e Jacky Gleich	Tempo de aprender a ler: a alfabetização narrada por escritores (Marlene Carvalho)	Escrita de ata	Tema: parlendas e cantigas
30/05	Alfabetização/Ortografia Uso do WORD, como ferramenta da escrita	História de sacudir o esqueleto, de Angela Lago	Ortografia: ensinar e aprender (Artur Gomes de Moraes)	Escrita da ata	Tema: análise das escritas infantis
06/06	Alfabetização/Ortografia	Uma palavra só, conhece?, de Angela Lago	Ortografia: ensinar e aprender (Artur Gomes de Moraes)	Escrita de ata	Tema: alfabetização
13/06	Finalização do semestre				
Currículo EPELLE 2012 /2					
12/09	Apresentação do programa do semestre	Tatu bota tumati, de Marildes Marinho		Planejamento: Leitura e discussão – Paula Gomes	
19/09	Alfabetização, leitura e escrita e ensino de português.	ABC3D, de Marion Bataille Les (vraies!) histoires de l'art	Discussão final sobre o texto: Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares, de Antonio Augusto Batista,	Planejamento da Tatiana. Discussão sobre suas propostas.	
26/09	Currículo e alfabetização Planejamento docente	Primeiras anotações feitas em meu diário, de Alan Pimenta	Correio pedagógico sentimental (Simone Lime Brantes) Cadernos pedagógicos utilizados no município do RJ.	Discussão em grupos sobre planejamento de Verônica, Caroline e Renata Questões para discussão:	

				O que é planejamento? Para que se escreve? Quem lê? Por que fazê-lo? Em que sentido o professor precisa desse gênero textual profissional?	
03/10	Currículo e alfabetização Planejamento docente	O comedor de livros, de Comotto O Ramo e o vento, de Octaviano Paz	É possível ler na escola? (Délia Lerner) Cadernos pedagógicos utilizados no município do RJ.	Apresentação dos planejamentos pedagógicos discutidos na aula anterior.	
10/10	Currículo e alfabetização: materiais estruturados	Equipament o escolar, de Carlos Drummond de Andrade	Sistemas apostilados e ensino de leitura para as crianças de 2º ano nos municípios paulistas. (Clécio Buzen)	Escrever uma reflexão sobre sua própria prática em relação aos cadernos pedagógicos. Escrita coletiva do texto "Equipamento escolar" pelos professores, com foco em equipamento escolar para os professores	Tema: escrita
17/10	Currículo e alfabetização: materiais estruturados	Pato Coelho, de Amy Krouse Rosenthal O menino que aprendeu a ver, Ruth Rocha (filme)	Sistemas apostilados e ensino de leitura para as crianças de 2º ano nos municípios paulistas. (Clécio Buzen)	Em grupos, análise e sugestões de interpretações de materiais estruturados. (caderno pedagógico SME/RJ, PNLD, apostila SP)	
24/10	OFICINA: Uso de jornal na escola			Em grupos, discutir sobre a circulação, a composição e o uso pedagógico dos jornais.	
31/10	Materiais estruturados e ensino de leitura: Qual criança leitora queremos formar?		Sistemas apostilados e ensino de leitura para as crianças de 2º ano nos municípios paulistas. (Clécio Buzen) Análise da provinha Brasil	Em duplas, apontar habilidades de leitura identificadas no texto lido.	
14/11	Apresentação de prática - Tema: alfabetização				
21/11	Apresentação de prática – Tema: projetos				
28/11	Apresentação de prática – Tema: Literatura e gêneros discursivos Tema: Práticas de leitura e escrita na EI				
05/12	Encerramento do semestre				
Currículo EPELE 2013/1					
Data s	Temas Trabalhados	Leitura literária	Leituras Teóricas	Solicitações de Escrita	Apresentação de prática
13/03	Formação do professor	O catador de pensamentos, de Monika Feth	Textos do livro "Cartografias do trabalho docente" - Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio (John Elliott) - Para além da	O desafio de escrever sua própria prática	

			divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico (Keneth Zeichner) -Discutindo a formação de professores com Donald Schon (Silmara Campos e Valda Pessoa)		
20/03	Concepções de alfabetização	Uma letra puxa a outra, de José Paulo Paes	PPT – As ondas da alfabetização Concepções presentes nas práticas de alfabetização	Projetos de escrita de artigos.	
03/04	Concepções de alfabetização	História meio ao contrário, de Ana Maria Machado	PPT – As ondas da alfabetização Concepções presentes nas práticas de alfabetização	Projetos de escrita de artigos.	
10/04	Produção de texto	Tá vendo uma velhinha de óculos, chinelo e vestido azul de bolinha branca, no portão daquela casa? de Ricardo Azevedo		Projetos de escrita de artigos.	
17/04	Produção de texto coletivo nas turmas de alfabetização			Projetos de escrita de artigos.	Tema: o caminho se faz ao caminhar, Paulo Freire
24/04	Espaços Discursivos		“Novos espaços discursivos em sala de aula” (Ludmila Thomé de Andrade)		Juliana Tema:
08/05	Avaliações diagnósticas				Tema: literatura
15/05	Houve encontro, mas não houve pauta.				
22/05	Apresentação de prática – Tema: literatura				
05/06	Houve encontro, mas não houve pauta.				
03/07	Houve encontro, mas não houve pauta.				
Currículo EPELLE 2013/2					
11/09	Projetos docentes Objetivos para o segundo semestre de 2013		PPT – Perspectiva discursiva de formação docente e do conceito de gêneros discursivos		

18/09	Artigos docentes Gêneros discursivos	Quando o segredo se espalha, de Alaíde Lisboa de Oliveira	Estudos de conceitos de alfabetização a partir do estudo do conceito de gêneros discursivos	Escrita dos artigos em processo	
25/10	Houve encontro, mas não houve pauta				
09/10	Escrita docente Artigos Projetos	Abrindo caminho, de Ana Maria Machado	"Estética da criação verbal – Os gêneros discursivos" (Bakhtin)	Escrita dos artigos em processo – apresentação de esquemas e discussões para debate coletivo.	
16/10	Debate	Carioca ao largo, de Roberta Thomas Schultz	"Estética da criação verbal – Os gêneros discursivos" (Bakhtin)	Resumo do capítulo "Os gêneros discursivos"	
23/10	Houve encontro, mas não houve pauta				
06/11	Houve encontro, mas não houve pauta				
13/11	Houve encontro, mas não houve pauta				
27/11	Gêneros discursivos	Nós, Eva Furnari		Análise de situações didáticas envolvendo gêneros do discurso	
04/12	Encerramento do semestre				

Currículo EPELE 2014/1

Datas	Temas Trabalhados	Leituras literárias	Leituras Teóricas	Solicitações de Escrita	Apresentação de prática
12/03	Escrita docente – produção dos artigos	O Pote vazio, de Demi			
19/03	Produção de texto na escola. Reescrita	"A infinita fiandeira", de Mia Couto	A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e processos de ensino (Leiva Leal) O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança (Glays Rocha)	Escrever sua concepção de reescrita.	
26/03	Reescrita	"Angélica" Lygia Bojunga	Trabalho pedagógico de reescrita: reescrita, revisão, adaptação, paráfrase, paródia, criação, escrita	Produzir um planejamento de uma atividade que envolva reescrita	
02/04	Análises de escritas infantis: oralidade de crianças sobre um texto escrito	"Delícias e gostosuras" de Ana Maria Machado	Receitas e regras de jogo (Maria Costa Val)	Registrar o que mais lhes chamou a atenção nas análises feitas pelas pesquisadoras.	
09/04	Reescrita e Planejamento	"As aventuras de Pinóquio", de Colodi		Planejamento de reescrita – discussão e registro	
30/04	Mediação e aquisição da escrita inicial	"A descoberta", de Jonas Ribeiro			Tema: mediação
07/05	Reescrita	"O pintor de lembranças", de Jose Antonio Del Canizo	A apropriação enunciativa no processo de aquisição da linguagem escrita (Claudia Andrade)	Preenchimento de um currículo para fins de pesquisa.	

21/05	Produção de texto/leitura literária	"Nove Chapeuzinhos", de Flávio de Souza		Relato de uma situação de uso da leitura literária em sua prática.	Tema: Produção de texto coletivo e Reescrita
07/06	Reescrita e Leitura literária	"A vaca", de Flávio de Souza		Em duplas, escolham uma história clássica e reescrevam-na, utilizando como narrador, um personagem dessa narrativa.	
Currículo EPELLE 2014/2					
20/08	Escrita docente – artigo			Apresentação de PPT – Preparação para apresentação no seminário	
27/08	Escrita docente – artigo			Apresentação de PPT – Preparação para apresentação no seminário	
03/09	Escrita docente – artigo			Apresentação de PPT – Preparação para apresentação no seminário	
10/09	Escrita docente – artigo			Apresentação de PPT – Preparação para apresentação no seminário	
24/09	Mediação/intervenção/correção			Preencher – roteiro de registros de interações	
01/10	Avaliação dos encontros	"Apertada e barulhenta" – Margot Zemach "Asa da palavra" – Adriano Bitarães Netto.		Planejamento de atividade sobre interações	
08/10	Mediação/intervenção/correção Avaliação dos encontros			Apresentação e planejamento de atividade sobre interações	
22/10	Mediação/intervenção/correção			Conceituar INTERAÇÃO, MEDIÇÃO, INTERVENÇÃO na visão de outros autores.	
05/11	Mediação/intervenção/correção Avaliação dos encontros				
12/11	Mediação/intervenção/correção Avaliação dos encontros	ELMER, O ELEFANTE XADREZ, de David Mckee,			
19/11	Mediação/intervenção/correção Avaliação dos encontros				



EPELLE

Encontros de Professores para Estudos Sobre Letramento, Leitura e Escrita

Leduc

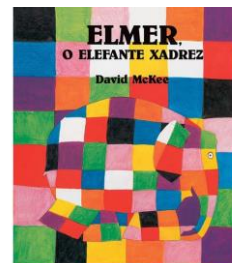
Dia 12/11/2014

18:30 às 21:00

“Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza subsequente resposta em voz real alta.” (Bakhtin, 2011, p. 271)

1- Leitura Literária (20min)

Mckee, DAVID. ELMER, O ELEFANTE XADREZ. Ed. Martins Fontes,



2- Leitura e avaliação do currículo 1/2013 (30min)

**Observar os temas propostos/discutidos/debatidos, refletindo sobre o que foi positivo e aquilo que precisa/gostaria que fosse revisitado.*

3- Mediação e Interação – Lu e Jaqueline. (30 min)

4- Apresentação de prática da professora Natasha. (30 min)

Bumba meu boi, boi bumbá, boizinho e boi de mamão e, ainda o boi da cara preta e os outros bois: seriam eles o mesmo boi, primos, irmãos? É touro ou é boi? Será que o boi ataca quando vê vermelho?

Anexo 3 – Roteiro da entrevista coletiva

Entrevista coletiva – autoria docente

Professoras participantes:

- 5 professoras que participaram do EPELLE durante os anos de 2011 e 2014, mesmo que por períodos intermitentes, que ainda continuam frequentando os encontros no ano de 2015, que realizaram “apresentação de práticas” e apresentaram o “artigo docente” no III Seminário. (Giselle, Naara, Simone, Natasha e Jaqueline)

A ideia dessa roda de conversa com algumas professoras participantes do EPELLE é dialogar sobre o que é ser *professor autor*. Pretendo ouvir um pouco do que as professoras que já participaram do EPELLE pensam sobre a autoria docente, sobre sua própria constituição de professor autor, tendo em vista o seu trajeto formativo e como esta autoria pode estar desdobrada na autoria discente. O objetivo da roda de conversa é que se crie uma rede de diálogos em que todos os participantes possam apresentar suas reflexões e elaborações acerca da temática, mesmo que sejam contraditórias, sendo que cada pessoa instiga o outro a falar, ao mesmo tempo em que elaboram suas reflexões, buscam compreendê-las por meio da partilha com seus pares, sem perguntas e respostas lineares. Por apresentar esse caráter não linear, há um pergunta norteadora, que serve como “start” e as questões subsequentes, apesar de programadas, podem ser que sejam realizadas ou não, isso dependerá do andamento da roda de conversa e do envolvimento dos participantes.

Pergunta norteadora: *Para você, o que é um professor autor?*

Perguntas subsequentes: *Você se considera um professor autor? O que te constitui professor autor? Você considera a autoria docente importante para o desenvolvimento do seu trabalho? Existe uma relação entre a sua autoria docente e os trabalhos realizados pelos alunos? Qual?*

<i>Perguntas</i>	<i>O que desejo compreender, entender...</i>
Para você, o que é um professor autor?	Desejo nesse momento que as professoras coloquem em jogo o que pensam sobre autoria docente, que já apresentem nesse momento uma relação da autoria docente com sua própria prática, com o uso de material pedagógico, Acredito que já se colocarão se considerando um professor autor de sua prática.
<i>O que te constitui professor autor? Você considera a autoria docente importante para o desenvolvimento do seu trabalho?</i>	As duas questões estão relacionadas. Busco compreender quais foram/são os espaços que contribuíram/contribuem para os professores sintam-se autores de sua prática, possam refletir sobre os acontecimentos de sala de aula em pares

	e que essas reflexões, de alguma maneira, produzam novos sentidos no fazer docente.
<i>Existe uma relação entre a sua autoria docente e os trabalhos realizados pelos alunos? Qual?</i>	Compreender em que dosagem as professoras participantes consideram que a autoria docente desdobra-se em autoria discente, na medida em que propõem determinadas atividades, em que não optam por obter respostas prontas, decalques, colas, tanto nas atividades orais, quanto nas escritas.

Reflexões minhas: Existe prática sem autoria? Será que todos os professores não são, em dosagens diferentes, autores de sua prática, mesmo os que utilizam materiais estruturados, pré-formatados?

Possível data para roda de conversa: 08/07/2015, quinta-feira, às 18h30.