



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

**ALINE SOUZA OLIVEIRA LANZILLOTTA**

**Autoria docente (e discente) na formação continuada de  
professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

**Rio de Janeiro**

**2018**

**ALINE SOUZA OLIVEIRA LANZILLOTTA**

**Autoria docente (e discente) na formação continuada de professores dos  
anos iniciais do Ensino Fundamental**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ludmila Thomé de Andrade

Rio de Janeiro

2018



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada "AUTORIA DOCENTE (E DISCENTE) NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL"

Doutorando(a): Aline Souza Oliveira Lanzillota

Orientador(a) pelo(a) Prof(a). Dr(a). Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ)

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

**DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 26 de março de 2018.

Banca Examinadora:

Presidente

Prof(a). Dr(a). Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Teresa Paula Nico Rego Gonçalves (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). André Bocchetti (UFJF)

Prof(a). Dr(a). Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho (UNIRIO)

## CIP - Catalogação na Publicação

Sa

Souza Oliveira Lanzillotta, Aline

Autoria docente (e discente) na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental / Aline Souza Oliveira Lanzillotta. -- Rio de Janeiro, 2018.

140 f.

1. Autoria docente. 2. Formação de professores.
3. Homologia de processos. I. Thomé de Andrade,

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Para Luisa Guedes, por compreensões e afetos  
derramados em palavras;

Para Thales Rafael, por segurar minhas mãos e me  
fazer autora, pelos olhos mais lindos que me  
enxergam;

Para os estudantes, meus alunos antigos e futuros,  
que, na minha atividade docente, ensinam-me a  
cada instante.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais José Carlos e Namar, meus caminhos de segurança e fé, meus exemplos de força e luta, meus amores;

Ao Thales Rafael, meu poeta e companheiro;

À minha irmã, Ana Carolina, parceira de tanta vida;

À professora Ludmila, minha orientadora, pelos anos de trabalho e aprendizado no doutorado;

Aos professores que compõem a banca deste estudo, referências para meus aprendizados:

À professora Ana Maria Monteiro, por compor os exames desta tese e por suas contribuições valiosas;

À professora Lígia Martha Coelho, por percorrer comigo os caminhos do mestrado e integrar, com tanto carinho, a banca deste texto;

Aos professores André Bocchetti e Teresa Nico, pelas presenças no momento tão importante da defesa;

Às professoras Giseli Cruz e Andréa Fetzner, pelos aceites como suplentes;

Às professoras que se tornaram sujeitos da minha pesquisa, pelos nossos diálogos e por tudo que aprendi;

Aos integrantes que estiveram no grupo de pesquisa durante os cinco anos que o frequento;

Ao Colégio Pedro II, pelo afastamento para estudos concedido no último ano deste trabalho;

Ao coletivo docente, denominado Trincheiras, que me acolhe e abraça, renovando minha esperança no magistério público e na amizade privada;

Ao Guilherme Gonçalves, meu amigo sempre presente, por viver comigo todos os conflitos;

À Fabiana Gonçalo e Lorraine Greco, minhas amigas queridas e incentivadoras;

À Marcela Braga e Isis Couto, pelo carinho e esforços em ajudar;

À Mariana Saldanha, professora, amiga.

Resíduo

De tudo ficou um pouco.  
Do meu medo. Do teu asco.  
Dos gritos gagos. Da rosa  
ficou um pouco.

Ficou um pouco de luz  
captada no chapéu.  
Nos olhos do rufião  
de ternura ficou um pouco  
(muito pouco).

Pouco ficou deste pó  
de que teu branco sapato  
se cobriu. Ficaram poucas  
roupas, poucos véus rotos  
pouco, pouco, muito pouco.

Mas de tudo fica um pouco.  
Da ponte bombardeada,  
de duas folhas de grama,  
do maço  
— vazio — de cigarros, ficou um pouco.

Pois de tudo fica um pouco.  
Fica um pouco de teu queixo  
no queixo de tua filha.  
De teu áspero silêncio  
um pouco ficou, um pouco  
nos muros zangados,  
nas folhas, mudas, que sobem.

Ficou um pouco de tudo  
no pires de porcelana,  
dragão partido, flor branca,  
ficou um pouco  
de ruga na vossa testa,  
retrato.

Se de tudo fica um pouco,  
mas por que não ficaria  
um pouco de mim? no trem  
que leva ao norte, no barco,  
nos anúncios de jornal,  
um pouco de mim em Londres,  
um pouco de mim algures?  
na consoante?  
no poço?

Um pouco fica oscilando  
na embocadura dos rios  
e os peixes não o evitam,  
um pouco: não está nos livros.

De tudo fica um pouco.  
Não muito: de uma torneira  
pinga esta gota absurda,  
meio sal e meio álcool,  
salta esta perna de rã,  
este vidro de relógio  
partido em mil esperanças,  
este pescoço de cisne,  
este segredo infantil...  
De tudo ficou um pouco:  
de mim; de ti; de Abelardo.



Cabelo na minha manga,  
de tudo ficou um pouco;  
vento nas orelhas minhas,  
simplório arrote, gemido  
de víscera inconformada,  
e minúsculos artefatos:  
campânula, alvéolo, cápsula  
de revólver... de aspirina.  
De tudo ficou um pouco.

E de tudo fica um pouco.  
Oh abre os vidros de loção  
e abafa  
o insuportável mau cheiro da memória.  
Mas de tudo, terrível, fica um pouco,  
e sob as ondas ritmadas  
e sob as nuvens e os ventos  
e sob as pontes e sob os túneis  
e sob as labaredas e sob o sarcasmo  
e sob a gosma e sob o vômito  
e sob o soluço, o cárcere, o esquecido  
e sob os espetáculos e sob a morte de escarlate  
e sob as bibliotecas, os asilos, as igrejas triunfantes  
e sob ti mesmo e sob teus pés já duros  
e sob os gonzos da família e da classe,  
fica sempre um pouco de tudo.  
Às vezes um botão. Às vezes um rato.

Carlos Drummond de Andrade

## RESUMO

LANZILLOTTA, Aline Souza Oliveira. Autoria docente (e discente) na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A pesquisa apresentada nesta tese investiga os Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE), espaço empírico da pesquisa-formação “As impossíveis alfabetizações de alunos das classes populares pela visão de docentes da escola pública”, coordenada por Ludmila Thomé de Andrade. Inscrevemo-nos no campo de estudos sobre formação de professores, em uma perspectiva discursiva de linguagem (BAKHTIN, 2011; GERALDI, 2013; SMOLKA, 2008), a partir da qual apresentamos a dimensão autoral docente – de um professor autor – por meio de uma análise do campo da formação de professores. Detivemo-nos sobre as perspectivas conceituais de professor pesquisador (STENHOUSE, 1976) e de professor reflexivo (SCHÖN, 1992) pela importância e valorização das duas teorias nos estudos na área de Educação. Destacamos nosso interesse pelo viés autoral docente, considerando-o como alteridade, nos discursos de professores. Compreendemos a autoria a partir de nosso olhar acerca da escrita docente, ao entender o lugar de autor pelos modos como o professor apresenta, elabora, especifica, relata e compreende seu fazer proposto em função de seu aluno, alteritariamente, o que vislumbramos conceituar através da noção formulada de *homologia de processos*. Para isso, investimos na formação de professores escritores – profissionais autores – e analisamos um conjunto de textos docentes. A teoria da linguagem bakhtiniana permite criar critérios que podem ser traduzidos em categorias para analisar artigos de professores em uma perspectiva autoral. Discutir a autoria docente, nesse sentido, ao compreender os textos de professores, vislumbra perceber efeitos constitutivos da formação continuada na enunciação de cada escrevente, entretecendo suas escritas de palavras alheias que passam a pertencer aos sujeitos da pesquisa, tornando-se palavras próprias. Acreditamos que a escrita tem potencial de reelaborar os discursos docentes, na medida em que dá novos significados aos saberes e aos modos de fazer profissionais, impregnados pelo jogo das alteridades em formação.

**Palavras-chave:** autoria docente; formação de professores; homologia de processos.

## ABSTRACT

LANZILLOTTA, Aline Souza Oliveira. Professors' (and students') authorship in the regular training of teachers from the initial years of elementary schools. Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The research presented in this thesis investigates the Teachers' Meetings for Studies in Literacy, Reading and Writing (EPELLE), empirical space of the research-formation "The impossible literacy of lower class students in the vision of public school teachers", coordinated by Ludmila Thomé de Andrade. We took part in the field of the teacher education studies, from a discursive perspective of language (BAKHTIN, 2011; GERALDI, 2013; SMOLKA, 2008), from which we present the authorial dimension of teaching – of a teacher-writer – through an analysis of the field of teacher education. We focused on the conceptual perspectives of research professor (STENHOUSE, 1976) and reflective professor (SCHÖN, 1992) due to the importance and appreciation of these two theories of studies in the field of Education. We emphasize our interest in its own teaching nature, considering it as peculiar, in teachers' discourses. We understand authorship from our perspective on teacher's writing, by understanding the author's place by the ways in which the teacher presents, elaborates, specifies, reports and understands his / her proposed assignment according to his / her student, in a distinct manner, what we glimpse to conceptualize as the notion of *homology of processes*. For this purpose, we invested in the training of teachers-writers, professional authors, analyzing a set of teaching texts. The theory of Bakhtinian language allows us to create criteria and categories to analyze teachers' articles in an authorial perspective. To discuss teacher writing, in this sense, while understanding the texts of teachers, we begin to understand to perceive the constitutive effects of the continuous formation in the enunciation of each writer, connecting his/her writings to other people's words that come to belong to the subjects of the research, becoming their own words. We believe that writing has the potential to reproduce the teaching discourses, as it gives new meanings to knowledge and ways of making professionals, saturated by the game of peculiarities in formation.

**Key words:** Professors' authorship; teacher education; homology of processes.

## RESUMEN

LANZILLOTTA, Aline Souza Oliveira. Autoría del profesor (y del estudiante) en la formación continuada de profesores de los años iniciales de la enseñanza fundamental. Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

La investigación presentada en esta tesis investiga los encuentros de profesores para estudios de alfabetismo, lectura y escritura (EPELLE), espacio empírico de la investigación-formación "Las imposibles alfabetizaciones de estudiantes de las clases populares por la visión de profesores de la escuela pública", coordinada por Ludmila Thomé de Andrade. En el ámbito de los estudios sobre formación de profesores, en una perspectiva discursiva del lenguaje (BAKHTIN, 2011, GERALDI, 2013, SMOLKA, 2008), a partir de la cual presentamos la dimensión autoral del profesor – de un profesor autor – por medio de un análisis del campo de la formación de profesores. Enfocamos en las perspectivas conceptuales de profesor investigador (STENHOUSE, 1976) y de profesor reflexivo (SCHÖN, 1992) por la importancia y valorización de las dos teorías en los estudios en el área de Educación. Destacamos nuestro interés por el sesgo autoral del profesor, considerándolo como diversidad, en los discursos de los maestros. Comprendemos la autoría a partir de nuestra mirada acerca de la escritura del profesor, al entender el lugar de autor por la manera como el profesor presenta, elabora, especifica, relata y comprende su hacer propuesto en función de su alumno, de una forma distinta, lo que vislumbramos conceptualizar a través de la noción formulada de *homología de procesos*. Para eso, invertimos en la formación de profesores escritores, profesionales autores, analizando un conjunto de textos de profesores. La teoría del lenguaje bakhtiniano nos permite crear criterios y categorías para analizar artículos de profesores desde una perspectiva autoral. Discutir la autoría del profesor, en este sentido, al comprender sus textos, vislumbra percibir los efectos constitutivos de la formación continuada en la enunciación de cada escribiente, entrelazando sus escrituras de palabras ajenas que pasan a pertenecer a los sujetos de la investigación, convirtiéndose en palabras propias. Creemos que la escritura tiene el potencial de reelaborar los discursos de los profesores, en la medida en que da nuevos significados a los saberes y a los modos de hacer profesionales, impregnados por el juego de las diversidades en formación.

**Palabras clave:** autoría del profesor; formación de profesores; homología de procesos.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 – Contexto de pesquisa: as densidades de uma formação continuada em processo....	28
2 – Concepções de formação docente: a discursividade na cena do EPELLE .....	46
2.1 As autorias da proposta discursiva em formação.....	58
2.2 Autoria e professor autor .....	61
3 – A língua que se aprende na escola .....	70
4 – Da autoria pedagógica ao estilo de escrita docente .....	83
5 – Metodologia.....	106
6 – Por dentro dos textos docentes: as formações autorais em análise.....	111
6.1 Os autoquestionamentos docentes .....	111
6.2 Os conselhos docentes .....	115
6.3 As vozes teóricas alteritárias.....	118
6.4 As vozes discentes alteritárias .....	121
6.5 Autoria marcada explicitamente .....	128
Considerações finais .....	131
REFERÊNCIAS .....	134

## INTRODUÇÃO

Drummond, no poema que descortina este estudo, desvela memórias humanas, atravessadas por suas remanescências. Compreendemos que os restos e sobras que existem em cada sujeito refazem suas experiências no mundo. Os “ratos” e “botões” presentes nas relações tecidas na vida estão em cada um de nós. Estas metáforas do poema podem ser compreendidas como memórias que compõem a história dos sujeitos, seus pertencimentos sociais e culturais, perpassados pelos resquícios propiciados nas relações humanas. Veremos, ao longo deste texto, as vozes dos outros construindo singularidades, ao fomentar alteridades na constituição dos sujeitos.

Em movimentos de rememorações a partir deste encontro com o texto literário, percebo<sup>1</sup> que minhas primeiras relações com a leitura e a escrita não equivalem às minhas memórias mais remotas da escola. Esses movimentos de letramento vieram de casa: das histórias contadas, da ansiedade de ouvi-las antes de dormir, do desejo de vivê-las. Minhas lembranças mais afetivas da infância resgatam aproximações com a leitura e a escrita anteriores à sala de aula. Embora repleta de experiências letradas, vivi, na escola, práticas castradoras de alfabetização. Experimentei um processo de ensino de língua alicerçado em uma concepção que não me considerava sujeito escrevente de meus próprios textos.

No decorrer de minha trajetória escolar, mesmo entusiasmada pela leitura – principalmente de poesia –, as práticas de escrita pouco contribuíram para desenvolver um texto próprio. Uma escrita ensinada a partir das técnicas de redação para elaborar textos corretos na perspectiva das avaliações formais tornou-me escritora de textos aprovados em vestibulares e concursos. Mas, em contextos não escolares, escrevia o que nunca consegui divulgar: os meus poemas, os meus contos, os meus textos fantásticos, que, mesmo engavetados, dão mais autoria e sentido à minha voz, àquilo que queria dizer, ao meu desejo autoral escrevente.

Práticas escolares com a escrita foram pouco significativas em minha formação. Lembro-me, somente, de uma troca de cartas e cartões postais com estudantes de outra instituição escolar que me marcou como discente. Apesar disso, na escola, fui apresentada à Literatura Brasileira de uma forma instigante e apaixonante. Vivi experiências de leitura que

---

<sup>1</sup> A primeira pessoa do singular será utilizada quando houver referências às experiências “individuais” da autora que assina esse texto. No decorrer da leitura, porém, optamos pela primeira pessoa do plural, por entender que a escrita é coletiva, já que reúne discussões presentes nos encontros com o grupo de pesquisa, com os professores sujeitos da pesquisa, com a orientadora.

ampliaram meus conhecimentos e, embora escrever na escola fosse insuficiente, as duas perspectivas imbricadas – leitura e escrita – faziam-me perceber, por um lado, a potência e importância do texto escrito e, por outro lado, a complexidade de formulações, a dificuldade de alcançar na escrita tudo que se quer, como autora.

Nesse sentido, venho percebendo que o exercício da escrita incita o imponderável. Isto porque ela não é dada ou finalizada nas versões de textos produzidos, mas feita, principalmente, de reelaborações na tentativa de alcançar algum significado. No entanto, ainda que o autor se dedique a um projeto de dizer, na medida em que a escrita atinge o outro, ela pode ganhar infinitos tons, cores, formas. Assim, escrever é atividade muito árdua, complexa. A escrita não se encontra encerrada nela mesma, mas pode ganhar compreensões distintas na potência do enunciado, ou seja, no interior de uma dada situação linguística.

A narrativa acima, refletindo sobre minha vida e relação com a língua através da escola, demonstra que o ensino de língua portuguesa se tornou meu objeto privilegiado de estudos e pesquisas, desde a minha formação inicial. Consideramos o ensino de Língua Portuguesa a partir de uma concepção ampla, que inclui os estudos em alfabetização. Acreditamos que alfabetizar é ensinar Língua Portuguesa. Por isso, entendemos os dois campos em aproximação teórica. As concepções sobre linguagem, sujeito, com a teoria discursiva de Bakhtin, norteiam o que chamamos de ensino de língua, constituindo os estudos em alfabetização.

Destacou-se, ao longo desta trajetória meu interesse pela concepção discursiva de linguagem formada principalmente a partir da teoria enunciativa bakhtiniana. Referimo-nos aos estudos de Bakhtin e seu círculo que consideram a linguagem como prática social e dialógica, ou seja, por meio de situações enunciativas e nos usos da língua. Esta concepção histórico-discursiva de linguagem altera os modos de compreender sujeitos, nas interlocuções. Na educação, podemos dizer que as subjetividades de alunos/professores em formação são importantes para o reconhecimento da linguagem como prática social. Adiante, apresentaremos esta concepção, em contraste com aquela que me formou.

A fim de situar minha trajetória acadêmica e de lançar desde já um olhar biográfico, de experiência vivida, traço um breve memorial como um caminho que me fez buscar o atual grupo de pesquisa, coordenado pela professora doutora Ludmila Thomé de Andrade.

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO, 2010) e em Letras (Português/Literaturas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2010), busquei na formação inicial a oportunidade de conciliar as duas grandes áreas mencionadas, dando enfoque ao ensino de língua portuguesa. Fui bolsista de Iniciação

Científica na UNIRIO, com orientação da professora doutora Carmen Sanches Sampaio, e desenvolvi um estudo denominado “Alfabetização, leitura e escrita: alfabetizar para além das letras”, premiado em duas Jornadas de Iniciação Científica.

Na graduação, participei de um grupo de pesquisa que discutia a formação de professoras alfabetizadoras. Nesse período, contribuía na organização do FALE – Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita –, coordenado por Carmen Sanches Sampaio, e, desde lá, ouvia, com encantamento, as professoras compartilharem suas práticas. Nesses encontros, promovíamos debates acerca de diversos temas entre professoras da universidade e professoras da escola de ensino básico, em uma perspectiva dialógica, pensando na complementaridade dos conhecimentos. Percebia, assim, distintos modos de compartilhar experiências, num mosaico de diferentes perspectivas docentes. Seriam autorias?

Ainda nos estudos da formação inicial, vi emergir a palavra “autoria” designando práticas docentes pouco generalizadas e dedicadas às realidades dos alunos. Essa ideia, porém, não era localizada em textos acadêmicos: partia de uma compreensão que se difundia paulatinamente, através de reflexões feitas em fóruns de debates sobre o professor e sua formação. No entanto, o que comumente chamávamos “professor autor” não vinha acompanhado de uma definição. Este termo, enunciado sem especificação teórica, abria margem para duas possibilidades de compreensão, no mínimo: ser autor era algo tão evidente no campo que prescindia de definições mais precisas ou sua definição era tão complexa e sofisticada que exigia um esforço mais profundo de estudo e pesquisa. Pensamos que a última possibilidade pode ser mais coerente, e assim torna-se necessário explicitar nossas concepções, nesta produção de conhecimento acadêmico.

Motivada por uma perspectiva discursiva de alfabetização<sup>2</sup> (ANDRADE, 2007; GOULART, 2013; SMOLKA, 2008) e interessada por compreender a(s) autoria(s) de alunos e professores, estudei, no mestrado em Educação da UNIRIO, o conceito de autoria na formação de professores a distância, especificamente em curso de Licenciatura em Pedagogia, com orientação da professora doutora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Continuamente em sala de aula, fui professora contratada do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental do

---

<sup>2</sup> Destacamos o livro *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, de Smolka, publicado no ano de 1988, em sua primeira edição. A autora elege a teoria bakhtiniana de linguagem para compreender a alfabetização como um processo discursivo de ensino de língua. Desse modo, propiciam-se formas diversas de aprender relações linguísticas, ao indicar distintas interações das crianças, vistas pelas lentes de sujeitos aprendizes.



Colégio Pedro II, docente da prefeitura do Rio de Janeiro e, atualmente, trabalho no Colégio Pedro II, tendo ingressado, desta vez, por concurso.

Almejando destacar minhas ideias iniciais acerca da autoria docente, relato um interessante caminho que percorri e que me possibilitou ingressar no doutorado em Educação. Durante este tempo de experiências de vida e de pesquisa, passei a vislumbrar a compreensão de relações entre as autorias docente e discente, ao debater como os modos de compreensão/diálogo/interação dos professores com seus alunos podem ser relacionados com os estilos discentes de compreender/dialogar/interagir, o que denominamos homologia de processos e sobre o que nos deteremos e aprofundaremos as compreensões neste trabalho.

Ao rever os modos como fui alfabetizada em um exercício de me tornar professora alfabetizadora, percebi uma força de métodos e livros didáticos que pouco relacionam a experiência linguística na escola com as vivências sociais e culturais experimentadas de diferentes formas pelos estudantes. De acordo com Smolka,

o livro didático é apresentado para o aluno como uma ‘fonte de conhecimento do mundo’, ao invés de ser um dos objetos de conhecimento no mundo. E as atividades de leitura e escrita, baseadas no livro didático, são totalmente desprovidas de sentido, e totalmente alheias ao funcionamento da língua, contrastando violentamente com as condições de leitura e escrita das sociedades letradas e da indústria cultural de um final de século XX. (2008, p.17).

A disparidade entre o que se vive na escola e o que se apresenta no mundo como leitura e escrita torna, muitas vezes, os processos formais de ensino e aprendizagem deslocados das experiências plurais da língua na vida. A escola parece eximir-se de apreender modos reais de existência em sociedade da leitura e da escrita.

Enquanto no mundo a criança desafia-se a ler porque deseja compreender o que está à sua volta, constituindo sua vida, atividades com o livro didático reforçam práticas de ensino de língua que não correspondem a este dinamismo. Nesse sentido, muitas tarefas de leitura na escola parecem descoladas da perspectiva discente: jogos sintáticos forjam rimas com pouco sentido ou palavras descontextualizadas apenas sugerem memorizações de sons repetidos ou de famílias silábicas. Esses modos de compreender a língua – os mesmos que conheci como aluna da escola da educação básica e como estudante do ensino superior – diferem-se das formas de lidar com ela socialmente. De um lado, a obrigação e execução de tarefas com a língua na escola e, de outro lado, as possibilidades vivas de se relacionar com as linguagens fora dela.

Hoje, como docente, uma questão me acompanha, a partir de minha vivência discente: como podemos tornar a relação com a escrita, na escola, autoral? Para respondê-la, tenho

aprendido que “a produção de textos (orais e escritos)” (GERALDI, 2013, p. 135) constitui “o ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua.”<sup>3</sup>.

Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 2013, p. 135).

Dessa forma, compreender a língua como discurso significa constantes refações e movimentos, a partir de relações entre sujeitos de determinado meio social. Este processo de reelaboração é histórico, cultural e ininterrupto. Dele participam os sujeitos usuários da língua, que não a reinventam com base no léxico disponível, mas pelas trocas entre indivíduos, pela forma como interagem com outros.

Vemos com Geraldi que trazer textos para a escola, além de considerar a língua viva, pode desencadear experiências enriquecedoras de trabalho com a linguagem: textos informativos, jornalísticos, literários, artísticos assumem importância coletiva, já que são a língua em sua materialidade. Estes circulam socialmente, derivam de discursos culturalmente construídos, são entretidos a partir de diálogos sociais. Assim,

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados [...] é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade [...]. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos, reacentuamos (BAKHTIN, 2011, p.294 - 295).

Bakhtin considera a língua como discurso e elabora determinados conceitos norteadores de seu pensamento, tais como: polifonia, dialogia e enunciado, por exemplo. É a partir destes conceitos, que se constelam ainda com outros a serem elencados, que nos permitiremos também compreender os espaços da formação de professores, bem como seu tema principal tratado como objeto de discurso, o da alfabetização, ou da apropriação da língua escrita pelas crianças nas escolas, de uma forma abrangente e complexa. No trecho acima, destacamos a alteridade: os sujeitos são constituídos de outros, formados por relações alteritárias, ou seja, a partir de

---

<sup>3</sup> Ibidem, p.135

interações diversas. Estas trocas com os infinitos outros afetam e constituem cada sujeito, a partir de múltiplas alteridades.

Aprendemos a língua, ou imergimo-nos nela, pelas vozes dos outros, pelas experiências idiossincráticas de sujeitos. As palavras alheias que constituem discursos individuais serão reelaboradas, reacentuadas, ressignificadas quando compreendidas em materialidade, temporalidade e circularidade específicas, porque as relações sociais se constituem nas alteridades, ou seja, pela experiência com outros, e então relacionamo-nos com a língua, aprendendo que esta não existe isoladamente. Como língua é discurso, está em uso, ela vai acontecer na vida, na real situação linguística e enunciativa, na interlocução, no diálogo entre locutores:

Definido o discurso verbal [...] como fenômeno de comunicação cultural, ele [Bakhtin] observa que esse discurso deixa de ser auto-suficiente [...], não podendo ser compreendido independentemente da situação social que o engendra. É uma forma de comunicação e, portanto, não existe isoladamente, pois participa do fluxo social e se envolve em processos de interação, de troca, com outras formas de comunicação. [...] E é justamente [...] que ele vai, de maneira pioneira, analisar o discurso verbal, flagrado num momento de conversação cotidiana [...]. A pergunta que Bakhtin se faz [...] é: ‘Como o discurso verbal se relaciona com a situação extraverbal que o engendrou?’. Essa pergunta [...] traduz uma preocupação específica pelas características marcantes do discurso enquanto linguagem em funcionamento (BRAIT, 2011, p.18).

Ao revelar uma compreensão de linguagem em funcionamento, Brait relata o pioneirismo de Bakhtin quando traz o extraverbal, aquilo que engendra o discurso verbal. As duas perspectivas estão imbricadas de tal modo que o verbal necessita do extraverbal para ser pleno de significação, discursivamente. Nessa concepção de língua, a cena discursiva em que a linguagem acontece é indispensável para compreensão do ato linguístico. Cada detalhe significa. Uma situação enunciativa se dá de forma única, irrepetível, marcada por determinada temporalidade. Nesse sentido, a produção de linguagem se faz no acontecimento. Mais do que preencher tarefas escolares cotidianas, a produção de textos inscreve os sujeitos nos movimentos discursivos que a própria vida engendra. Ancorada nessa perspectiva discursiva de linguagem, Brait a exemplifica a partir de uma simples situação conversacional:

[...] duas pessoas estão sentadas numa sala, ambas em silêncio. De repente, uma delas diz: ‘Bem!’. A outra não responde. Segundo Bakhtin, para as pessoas que estão de fora, esse processo conversacional é inteiramente incompreensível. Tomado isoladamente, o enunciado ‘Bem!’ é vazio e ininteligível. Entretanto, esse colóquio peculiar entre duas pessoas, constituído de uma única palavra – que foi certamente pronunciada com

entonação expressiva – faz sentido, é completa e plena de significação (BRAIT, 2011, p.18).

O “contexto extraverbal”, desse modo, faz-se necessário para a análise do sentido, a significação produzida por cada enunciado. As circunstâncias em que o discurso acontece são imprescindíveis para compreendê-lo. No exemplo acima, a palavra enunciada ganha sentido e significação no momento em que apresentam-se a situação discursiva, o acontecimento, a manifestação enunciativa e os locutores que produzem discurso. O contexto extraverbal, assim, engendra a produção discursiva. Ele se torna compreensível por três fatores:

- A extensão espacial comum aos interlocutores (a unidade do visível, que no caso citado seria a sala, a janela etc.).
- O conhecimento e a compreensão comum da situação existente entre os interlocutores.
- A avaliação comum dessa situação (BRAIT, 2011, p.19).

De acordo com os princípios de uma teoria discursiva bakhtiniana, torna-se insuficiente listar os usos de qualquer enunciado, como, por exemplo, o curto enunciado “Bem!” em situação dicionarizada, inferindo-se, a partir disso, o que ele poderia significar. Sem o contexto extraverbal, esvazia-se o discurso, porque o sentido vale mais na língua: a interlocução, a situação específica e irrepetível na qual o enunciado – um acontecimento – foi dito, na produção de significados.

Nesse sentido, seria necessário saber que, no momento da conversação, os interlocutores olhavam para a janela, viam que começava a nevar; ambos sabiam que já era maio e era hora de chegar a primavera, e estavam ambos cansados do inverno. E é desse conjuntamente visto, conjuntamente sabido e unanimemente avaliado que o enunciado depende diretamente. Mas tudo isso, no caso escolhido, permanece sem articulação ou especificação verbal. Tudo parece estar presumido na palavra bem. Portanto, além do posto, existe, no processo de comunicação, e por força do processo interacional, elementos pressupostos e que fazem parte da construção da significação (BRAIT, 2011, p.19).

Elementos presumidos, como sugere a autora, participam do extraverbal e, portanto, da comunicação, da interlocução. O que é “conjuntamente sabido” e “conjuntamente visto” pelos interlocutores interfere na situação interativa, pertence ao ato enunciativo. Há um compartilhamento de sentidos na produção de discurso. Afirmar que elementos pressupostos compõem a língua significa compreendê-la para além de seu sentido metalinguístico – quando ela se refere a si mesma, no dicionário, por exemplo – como se dá, hegemonicamente, o seu ensino.

Ao considerarmos o ensino de língua portuguesa, avaliamos que os modos tradicionais distanciam as múltiplas possibilidades linguísticas vividas pelos discentes das tarefas escolares. Diante disso, perguntamo-nos: se a língua é viva e constantemente atualizada por seus falantes, por que ocorre o “fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa”? (GERALDI, 2006, p. 39). A quem devemos atribuir esta responsabilidade?

Nóvoa (2014), referindo-se aos professores nos discursos atuais, afirma que “[...] há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da ‘sociedade do futuro’” (p.23). Desse modo,

Um pouco por todo o lado, políticos e intelectuais juntam as suas vozes clamando pela dignificação dos professores, pela valorização da profissão docente, por uma maior autonomia profissional, por uma melhor imagem social etc. Nos programas de ação política ou nos discursos reformadores, nos documentos dos ‘especialistas’ da União Europeia ou na literatura produzida pelos investigadores, reencontramos sempre as mesmas palavras, repetidas uma e outra vez, sobre a importância dos professores nos ‘desafios do futuro’. [...] Os professores voltam a estar no centro das preocupações políticas e sociais. (NÓVOA, 2014, p.23).

O pesquisador português analisa a situação atual dos professores pelo par “excesso-pobreza”, ao entender que o excesso dos discursos esconde a pobreza das políticas de formação docente. Essa contradição, muitas vezes, fica perceptível para quem conhece o campo, principalmente para professores. O autor aponta que a intencionalidade declarada pelas figuras públicas – o discurso entusiasmado da valorização docente – não corresponde às propostas políticas a respeito da formação de professores que, segundo ele, são incoerentes, contraditórias e ambíguas.

Além disso, o bombardeamento de chavões sobre a figura docente – cabe ao professor “formar as gerações do século XXI” (NÓVOA, 2014, p.23), o professor deve “preparar os jovens para a sociedade da informação e globalização”<sup>4</sup> – atribui ao professor responsabilidades sociais. Nesse sentido, a ambiguidade reside na “aposta” de missão redentora pela via da educação, descreditando, ao mesmo tempo, nos professores.

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. (NÓVOA, 2014, p.25).

---

<sup>4</sup> Ibidem, p.23.

Nesse jogo de contradições, o professor, rebaixado e considerado incompetente, vê-se encarregado de educar crianças capazes e aptas para enfrentar os problemas do país. A oposição entre as duas ideias aponta uma “lacuna” na formação de professores, muitas vezes preenchida por um “mercado” rentável para empresas e órgãos privados. Nessa perspectiva, comercializar pacotes de “formação de professores” tem sido um negócio lucrativo. Isto porque, socialmente, entende-se que

Do mito da incapacidade da criança começou a surgir o mito da incompetência do professor: era ele, então, o malformado, mal-informado, desatualizado e, ‘por isso’, mal pago. Para ‘compensar’ novamente essa deficiência, era necessário implementar os cursos de treinamento e os manuais para o professor. Nesse contexto, o livro didático passou a ser um recurso imprescindível, indispensável: virou programa e, mais do que programa, virou método. Como método, adquiriu o ‘estatuto da cientificidade’; e, como ciência, sua utilização passou a ser inquestionável. (SMOLKA, 2008, p. 16).

A partir do que vimos até então, os docentes nas décadas de 60 e 70 foram responsabilizados pelo cenário de fracasso escolar, instaurando-se o mito da incompetência do professor. Para “resolver” esta questão, investiu-se na perspectiva do treinamento. O verbo “treinar”, em simples definição dicionarizada, significa “tornar hábil por meio de instrução, disciplina ou exercício; adestrar”. Enquadrar docentes em uma lógica deficitária e adestradora aparenta necessidade de treiná-los, já que lhes faltam, a partir desse olhar, formação e informação.

Esta perspectiva de treinamento torna-se precursora das atuais capacitação e reciclagem. Tais termos, emprestados do vocabulário empresarial, sugerem concepções: capacita-se quem é incapaz, e é necessário treinar, formatar, aprimorar, reciclar, enquadrar o professor dentro de teorias mercadológicas, que pouco podem expandir seus horizontes. Nesse sentido, tanto naquelas décadas mencionadas quanto agora, o método ganha notoriedade e o professor, rebaixado, passa a executor, tarefeiro, cumpridor de exercícios preestabelecidos. Dessa forma,

A pobreza atual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas, é a outra face do excesso do discurso científico-educacional, tal como ele se produz nas comunidades acadêmicas e nas instituições de ensino superior. (NÓVOA, 2014, p.28).

Questionando o cenário apresentado, apostamos em outra possibilidade de se investir na formação docente. Nossa abordagem considera o professor em positivo, ao enfatizar o quanto são valiosos seus saberes e potentes seus interesses e desejos de mais aprendizados.

Esta pesquisa está vinculada ao projeto “As (im)possíveis alfabetizações de alunos das classes populares pela visão de docentes da escola pública”. Nele, realizamos os Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita: EPELLE, que hoje se tornou um curso de extensão. Acompanho-os desde 2013 e vejo, ao longo deste tempo, quantos sujeitos distintos passaram por esta formação, compreendo-a como plural, já que é significativa nas constituições de diversos docentes. Durante quatro anos, este espaço de formação continuada foi financiado pela CAPES/ OBEDUC. No momento, os encontros continuam por desejo de professores e formadoras, numa aposta de investimento dialógico que temos produzido.

Toda semana, os professores compartilham suas experiências, a partir de diversos temas de interesse e estudo, tais como: preconceito linguístico, reescrita, literatura infantil, alfabetização em uma perspectiva discursiva, a leitura de Bakhtin. Aquilo que os docentes sugerem dialoga com o que vimos conversando e estudando. Assim, tais temas são incorporados às discussões. No EPELLE, estudamos com referenciais teóricos, com problematizações entre pares, com apresentação de práticas numa didática da formação que experimenta trabalhar na perspectiva da alteridade, da polifonia, da dialogia (BAKHTIN, 2011). No próximo capítulo, aprofundamos o tema do EPELLE como campo empírico privilegiado desta pesquisa.

Entendemos a formação de professores através de um viés discursivo, como um processo de trocas e deslocamentos entre sujeitos, irrepetível, a partir de relações dialógicas nos discursos. As trocas com pares, com formadoras e com discursos teóricos proporcionam formações plurais, em que os aprendizados incluem tensões, passos atrás, embates, contrapontos, argumentos; produção de conhecimentos e sentidos para repensar o trabalho com a língua na escola, alterando professores e formadoras a cada novo encontro. Nesse sentido, perguntamo-nos: formações enformadas contribuem para a autoria do professor? Nesse contexto significativo dialógico, como entender a autoria docente?

Tendo em vista a perspectiva autoral em Bakhtin, apresentada com maior rigor mais adiante, há um problema que desejamos enfrentar: como pensar a autoria dos professores alteritariamente? Será que esta autoria envolve a autoria discente?

Até agora, vimos afirmando que diversas alteridades constituem diferentes sujeitos. Relações alteritárias, acreditamos, podem provocar deslocamentos nas constituições dos sujeitos. A partir das interações, os indivíduos aprendem, significam, deixam um pouco de si, levam um pouco do outro. Nos debates proporcionados nos encontros, vemos acontecer trocas potentes entre pares docentes, gerando novas compreensões, novos olhares, possibilidades de distintos caminhos.

Em outras palavras, a partir da experiência alheia, o professor pode deslocar-se sobre sua própria prática, burilando seu trabalho e suas escolhas por meio do compartilhamento de saberes e fazeres. Aquilo que o seu par pode dizer a respeito de determinada prática nutre de sentidos as próximas práticas, alimenta as reflexões acerca das escolhas didáticas, levando em conta os sujeitos do processo pedagógico: os alunos.

Se acreditamos que o movimento de formação continuada do professor pode gerar novos caminhos de autoria/atuação pedagógica – porque, a partir de relações alteritárias, o docente vai também se tornando outro –, seus alunos, que também estão em pleno processo de aprendizado, poderão ser beneficiados. Se o professor, enquanto formador, ressignifica seus conhecimentos da formação inicial e se inscreve em experiências de trocas e compartilhamentos acerca de sua prática, isto, como consequência, pode vir a ressignificar também os conhecimentos de seus alunos, que – transformados a partir da transformação docente – também podem criar movimentos autorais, isto é, alteritários. Buscamos construir uma elaboração caracterizada por meio desta relação de alteridades. Procuramos conceituá-la como “homologia de processos”.

Entre professor e alunos, a partir de diversas alteridades constitutivas de cada sujeito, constituem-se relações de ensino-aprendizagem. Considerando que elas não são lineares, pensamos que podem repercutir por meio de múltiplos efeitos de sentido, ou seja, aquisições de conhecimentos em produção acontecem de diferentes modos. Acreditamos que a homologia de processos possibilita efeitos da formação continuada do professor nas escolarizações dos alunos.

Nesse sentido, destacamos como homólogos os processos alteritários vivenciados por docentes e discentes. No entanto, nossa formulação conceitual entende o heterogêneo como premissa de cada percurso de sujeito: alunos e professores possuem identidades e particularidades. Apreendemos esta homologia como trajetórias de interlocuções – variáveis entre sujeitos – que se deslocam em processos semelhantes. A homologia pressupõe um comum partilhado: possíveis formações autorais docentes provocando possíveis autorias discentes. Nesse sentido, processos homólogos tornam-se distintos e heterogêneos entre sujeitos que o experimentam.

Em outras palavras, pensamos que a homologia de processos evidencia relações processuais, isto é, experiências constitutivas de alteridades. Nesse sentido, acreditamos que processos distintos de alunos e (seus) professores correm alicerçados. Mas não são independentes, já que as relações entre docentes/discentes se constituem mutuamente,



necessariamente. O produto do trabalho escolar acontece entre ambos, interferindo-se, desse modo, os sujeitos uns nos (trabalhos dos) outros. Acreditamos que docente e discente se aproximam na experiência autoral: na possibilidade discursiva de uso linguístico de formas mais abrangentes. Desse modo,

Pelo princípio que imaginamos da homologia de processos, para que o professor torne-se um escritor autor, seu texto profissional terá como tema principal os textos infantis, de seus próprios alunos. A análise dos textos das crianças constitui de forma muito prioritária o texto do professor, pois tratá-lo e analisá-lo significa tratar e analisar seu próprio trabalho. O texto infantil é a culminância de qualquer trabalho com a linguagem, revelando a singularidade da produção responsiva de cada aluno, que por sua vez terá na análise feita pelo professor, uma escuta e uma resposta, em uma dimensão ampla (ANDRADE, 2015, p. 14).

Ao considerarmos o viés autoral docente como alteridade que provoca os sujeitos envolvidos no processo pedagógico, pode haver uma infinita continuidade de efeitos constitutivos sobre aqueles que são interlocutores dos professores: formadoras, outros docentes que participam da formação, alunos da escola básica, família dos estudantes, equipe pedagógica da escola em que cada docente atua. Especificamente, por se tratar de relações de ensino/aprendizagem de forma mais profunda, interessa-nos a interação professor/aluno.

A partir de tais reflexões, o movimento de autoria docente, apresentado neste estudo pelo viés bakhtiniano, é entendido por esse grupo como alteritário. Então, em primeiro lugar, na análise de textos de professores, consideramos suas autorias pelas suas percepções sobre seus próprios trabalhos, na medida em que são tecidos no bojo de relações com outros. O professor analista de seu trabalho – pela via da análise dos textos discentes – compreende-se no exercício da docência, trazendo em suas escritas, de diferentes formas, as alteridades constituidoras do seu saber docente. Nossos desafios, nessa perspectiva, são materializados nas seguintes questões: Em que medida podemos compreender o professor como autor? O sujeito discente é tematizado no conteúdo do texto docente, provocando entre eles uma relação de alteridade? Que lugar os textos dos alunos ocupam nos textos das professoras?

A justificativa deste estudo centra-se na possibilidade de contribuir com o campo de pesquisa de formação docente, trazendo para o debate duas questões ainda pouco estudadas: a autoria e a homologia de processos. Veremos, mais adiante, contribuições de nosso grupo de pesquisa no desenrolar do texto. Isto porque germinam neste grupo e fecundam este trabalho os ecos de outras pesquisas, por meio do que vem sendo plantado por integrantes autores do grupo. Aprofundar o meu estudo de mestrado, vislumbrando as várias faces de autoria (discente e

docente) é uma possibilidade de investigação. Olhando para a autoria do professor e a de seu aluno, entendemos que elas são diferentes, mas complementares na medida em que uma pode influenciar a outra. Além disso, estudar os processos de aquisição de escrita dos alunos, considerando, ao mesmo tempo, a formação do professor – que se reinventa alteritariamente – é apostar na possibilidade de vivacidade da cena, de nascimento de textos autorais docentes e discentes.

Inscrevemo-nos, assim, neste campo de pesquisa sobre formação de professores que concebe a alfabetização na perspectiva discursiva: formar pela via do professor, apostando no processo autoral de formação docente, que se constitui pelo diálogo.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desse estudo é:

- analisar a formação continuada, levando em consideração os processos de construção das autorias dos professores e dos alunos.

Em relação aos objetivos específicos, define:

- a) reconhecer na escrita docente autorias de professores;
- b) analisar efeitos de leituras docentes como acontecimentos da formação continuada do EPELLE, a partir do conceito de homologia de processos;
- c) interpretar os textos das professoras sobre suas práticas, ao compreender o lugar que ocupam os textos infantis.

Acreditamos que estes objetivos podem impulsionar nossa investigação: compreendemos que o professor, ao interpretar a produção de seu aluno, tratará de sua prática, nomeando-a teoricamente.

A seguir, apresentamos os capítulos que constituem esta tese. No primeiro deles, incorporamos nosso campo empírico, o EPELLE, trazendo ao diálogo as teses e dissertações do grupo de pesquisa que o analisam. Entendemos que ele é constituído por diferentes vozes de formadoras e docentes, engendrando pluralidades na cena formativa.

No seguinte, trazemos as concepções que subjazem aquilo que conceituamos como formação de professores, em diálogo com teorias importantes para os estudos em Educação, como a do professor pesquisador e professor reflexivo. Aprofundamos, adiante, uma pesquisa bibliográfica sobre a autoria, ao identificar diversas acepções para o termo em diferentes referências. Dessa forma, justificamos nossa escolha teórica com base em outras propostas possíveis.

No próximo capítulo, destacamos três concepções de linguagem elencadas por Geraldini (2006), afirmando nossa perspectiva teórica bakhtiniana, vislumbrando entender a língua que

se faz na escola, com os professores, com os alunos. Intentamos ampliar as relações que os estudos da análise do discurso bakhtiniana trazem ao conceito de autoria, principalmente pela lente da escrita de professores.

Em seguida, traçamos uma discussão sobre estilos de textos, valorizando as subjetividades docentes para conceber o agenciamento de suas escolhas e seleções discursivas, compreendendo, desta forma, a noção de estilo com proximidade das autorias que buscamos engendrar.

A parte metodológica busca focos de aproximações e categorias que nos permitem olhar para uma coletânea de textos docentes, com o objetivo de analisá-la. Para isso, criamos critérios, tais como: *as recorrências discursivas*, *as alteridades constituidoras dos textos* e *a autoria marcada explicitamente*. Estes critérios de análise possibilitam pensar o texto docente a partir das alteridades postas em jogo na cena da formação.

Por último, analisamos, com base nos critérios elencados, uma coletânea de textos docentes a partir dos princípios teóricos eleitos e assumidos nesse estudo, compreendendo as subjetividades docentes e os modos como, nutrindo-se de palavras alheias, o professor vai-se alterando.

## **1. Contexto de pesquisa: as densidades de uma formação continuada em processo**

Na introdução deste estudo, mencionamos o EPELLE, apresentando-o brevemente. Este espaço tem funcionado como nosso campo de pesquisa sobre formação de professores, onde implementamos os princípios teóricos discutidos sobre formação de professores, especialmente voltados para o tema da alfabetização. Da forma como o concebemos, é um espaço de formação que pressupõe o diálogo constante com os professores e constitui-se pela produção de conhecimento docente sobre suas práticas profissionais. No EPELLE, os professores se encontram, realizam seus estudos, ali orientados, propostos, dialogados, em conversas sobre práticas pedagógicas docentes, resgatando as teorias que as subjazem. Estas atividades são privilegiadas como formadoras, em coerência com nossa perspectiva defendida.

Os encontros surgiram como campo empírico do projeto de pesquisa que investiu na formação docente – pensando-a como uma pesquisa-formação – intitulado “As (im)possíveis alfabetizações dos alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública”, coordenado por Ludmila Thomé de Andrade e financiado pelo edital do Observatório da Educação (OBEDUC), da CAPES, no período de 2011 a 2014. A partir deste momento, desde 2011, a formação passou a acontecer nestes moldes, com encontros semanais de três horas na Universidade. Após o término da pesquisa, depois de 4 anos e meio, tornou-se um espaço proposto como curso de extensão, tendo em vista seus resultados muito positivos. Por desejo de investimento contínuo em interlocuções com docentes, os formadores se inscrevem no movimento de formação continuada em constante discussão e questionamento: fomentando, assim, a nossa pesquisa e ação de divulgação de produtos de escrita docente.

Nos quatro primeiros anos de projeto, a instituição escolhida para investir-se foi a Escola Municipal Cândido Guararapes, por diversas razões, dentre elas devido ao seu baixo desempenho na alfabetização. Os professores da escola foram convidados a participar de um espaço de formação e recebiam uma bolsa para integrar o projeto de pesquisa, a partir de sua colaboração e desenvolvimento de atividades na escola, em suas turmas. Este espaço foi ganhando um desenho ao longo dos anos, que se configura a cada ano, até hoje. Terminada a fase de foco da pesquisa original, o número de inscrições foi constantemente ampliado e passaram-se a selecionar professores que desejassem debater questões relativas à alfabetização e ao ensino de Língua Portuguesa, inclusive os que atuavam na Educação Infantil.

Vemos acorrerem professores de diversas escolas públicas e em minoria absoluta também particulares, além de coordenadores e professores remanejados temporariamente à

instância central da secretaria de educação do Rio de Janeiro, que se reúnem e compartilham saberes docentes. Constantemente, incitamos os participantes a produzirem relatos de suas práticas, incentivando-lhes às trocas de experiências e crendo que assim possam-se alterar suas concepções sobre os conteúdos escolares e o que desejam trabalhar em suas salas de aula.

As relações de interlocução poderão interferir na constituição identitária dos professores, pelo exercício constante de trocas, pois se tocam nas alteridades postas em diálogo entre pares profissionais. O processo formador não se atém aos modos didáticos da formação em articulação com conteúdos ou temas tratados, estritamente, mas subsidia-se imprescindivelmente destes processos subjetivos constantemente avaliados pela equipe de formadores pesquisadores.

Exercitam-se assim, nessa relação dialógica, os excedentes de visão (BAKHTIN, 2011) entre pares que projetam possibilidades de transformação, em espaços de deslocamento instigados por diversas alteridades. O conceito bakhtiniano se relaciona à posição exterior (exotópica) de um sujeito em relação a outro, possibilitando ver modos distintos de quem enxerga a si mesmo. O excedente de visão faz-se possível porque, pelo olhar exotópico para situar o outro, constrói-se algo além daquilo que o próprio sujeito vê. O fato de mestrandas e doutorandas atuarem frequentemente como formadoras, promovendo debates e guiando leituras, imbrica, nesta posição ocupada, seu papel desempenhado na escola. Em outras palavras, nossa atuação em sala de aula nos faz pares das professoras integrantes do EPELLE, ao mesmo tempo em que ocupamos a posição de formadoras. O ambiente formador, desse modo, torna-se ainda mais instigante e denso de alteridades em jogo.

Lugares de formadoras em distintas trajetórias de pesquisadoras, de professoras entre si, no diálogo com professoras que se tornam formadoras, alternam-se em nossos debates, observações e análises, de parte a parte, produzindo uma densidade discursiva bastante interessante, amálgama para que novos discursos emergjam, tanto de pesquisa, como de formação, quanto ainda de escritas docentes.

Ocupar o lugar de formadora, para mim, foi um grande desafio, uma experiência vivida que integro à escrita deste trabalho de pesquisa, na medida em que, muitas vezes, olhava-me como docente das séries iniciais, vivendo em contextos semelhantes àqueles apresentados pelas professoras participantes do EPELLE. Meu olhar de pesquisadora somava-se, também, à rotina da sala de aula e às difíceis condições de trabalho, elencadas por elas.

Desde 2013, frequento os encontros do EPELLE. No primeiro ano, conheci as professoras que lá estavam, participei de suas angústias, discussões de questões suscitadas e

dos debates que aconteciam. Minhas observações, registradas desde o meu primeiro caderno de campo, consideram a existência de muitas vozes, de muitos enunciados, de muitas idiossincrasias nos modos de ser docente.

Meus registros contêm observações individuais sobre as professoras nos encontros, além de anotações relevantes para o meu exercício profissional, como, por exemplo, a apresentação de um livro literário antes desconhecido por mim. Na didática da formação, a leitura literária integra-se aos encontros, como aposta nos efeitos estéticos que a literatura pode provocar. Assim, os livros de literatura infantil, contados para as professoras durante os primeiros anos de EPELLE, eram propostos pelas formadoras, planejados conforme suas escolhas.

Eu, professora iniciante, chegava aos encontros também para conhecer os conteúdos compartilhados e sentia desejo de levá-los para os meus alunos. Em outras palavras, eu, como professora, apropriava-me das discussões, se as julgasse impactantes, e as levava para minha sala de aula. Nesse sentido, o EPELLE possibilita uma enriquecedora troca de saberes e experiências. No dialogismo com os professores, hibridizadamente, tornei-me professora, pesquisadora, formadora em constituição a partir destas diversas posições.

Fui lançada ao EPELLE como pesquisadora e tornei-me formadora, em diálogo com as professoras em formação. Porém, como professora da prefeitura do Rio de Janeiro, à época, em 2013, apenas meu segundo ano de docência, fui interpelada a uma nova posição, e percebi que passei a sentir necessidade de dialogar com as professoras acerca de meus próprios estudos, sendo que também entendia que era importante ouvi-las e aprender com seus diversos saberes. Isso me levou ao registro detalhado dos encontros, cujas anotações iniciais datam de 12 de março de 2013, meu primeiro contato no EPELLE.

Destaco um roteiro de produção de artigo que transcrevi logo quando foi escrito no quadro pela formadora Ludmila. Em conversa anterior com a coordenadora da pesquisa, fui informada de que havia, no EPELLE, a intenção de promover, como metodologia e resultado de pesquisa, a escrita docente. Isto implica apostar em camadas de formação, ao conhecer a prática docente por meio da escrita de professor. Não objetivamos, com isso, observar, apreender ou julgar a prática presencialmente, mas, para nós, somente o professor poderá afirmar aquilo que faz, ao buscar inscrever-se no discurso profissional docente. Além disso, a escrita impulsiona a indagação teórica e, acreditamos, a partir de Corrêa (2013) que “a prática, com reflexão teórica, é outra.” (p.481).

Na perspectiva da formação que vimos construindo, as docentes foram desafiadas a recortar instantes de suas práticas, conforme considerassem adequados à exposição entre pares.

Com frequência, as professoras questionavam, avaliavam, comentavam de diversos pontos de vistas as práticas alheias, expressando suas compreensões sobre os trabalhos apresentados, que variavam, ora com justificativas mais consistentes, ora de maneiras menos aprofundadas. Apresentamos abaixo o texto escrito no quadro, que buscava dar parâmetros às professoras de um modo de se situarem como autoras e produtoras de conhecimentos.

Roteiro para o artigo:

1 – situar o tema; 2 – dizer se já foi apresentado no EPELLE, se tem relação com a apresentação de práticas; 3 – destacar conceitos e teorias que norteiam o artigo.

(Caderno de campo, 12/03/2013).

Este roteiro foi significativo para as integrantes do EPELLE. Ele constitui um impulso para a escrita de artigos docentes que, ao longo do intenso processo de reescritas da formação, foram analisados nesta tese. No roteiro destacado, as professoras deveriam considerar três objetivos. O primeiro diz respeito ao tema de cada artigo. Desse modo, as docentes eram convocadas a definir aspectos de suas práticas que as levariam à escrita, propondo um tema de interesse. Em segundo lugar, elas foram desafiadas a destacar a influência do EPELLE nos seus trabalhos, indicando se as ideias iniciais já tinham passado por uma exposição no grupo. Por último, as professoras foram levadas à reflexão teórica, pensando nas aproximações entre prática e teoria, imprescindíveis ao trabalho docente.

Somente estando imersa no campo, dentro do contexto do EPELLE participando dos momentos de produção, passando a frequentar o EPELLE, sentia-me constantemente surpresa, desde o meu primeiro dia, percebendo como se desenrolava o processo de um coletivo de professores que estava se preparando para compor artigos. Por um lado, a proposta acentuava a circulação de vozes docentes, dinamizando-as e fazendo ver a pluralidade de perspectivas, saberes e identidades de que são constituídos um coletivo de professores e que se inter-relacionam num processo assim desencadeado. Por outro lado, o projeto revela-se ousado, na medida em que faz emergir com a força necessária o que as políticas desejam silenciar: as potências criadoras docentes, seus saberes, seus movimentos de escrita profissional.

A formação de que comecei a participar ativamente, desta maneira tão múltipla, passou a germinar, em diversos aspectos, a partir da beleza que via surgir de cada um dos encontros e dos acontecimentos que nestes se desenrolavam. O projeto era engendrado pelas produções coletivas, programadas por formadoras atentas às questões trazidas pelos sujeitos professores. O processo que visava valorizar positivamente o professor, seus saberes e as contribuições nesse

grupo parecia ganhar formas a serem identificadas em seus contornos, que cabia a mim descrever, compreender, aprender também com o que visse ali emergir.

A proposta didático/metodológica dos EPELLE, desde o seu início, em 2011, até hoje, em 2014, aposta em um movimento que não prevê a oferta de conceitos teóricos prontos e sistematicamente planejados, de forma monológica, afirmando ou negando ideias, mas em um constante movimento dialógico entre pesquisadores/formadores e professores, em que todas as vozes discursivas constituem-se e alteram-se numa relação de igualdade como participantes do ‘grande diálogo’. (ANDRADE; DONDA, 2014, s/p).

Andrade e Donda anunciam que a didática da formação inclui repensá-la a todo instante, em *moto continuo*, *work in progress*, no exercício dialógico entre formadoras e professoras. Por isso, em 12 de março de 2013, meu primeiro dia no EPELLE, senti a surpresa de uma novidade vindoura, a ser descoberta ainda. Era certamente uma definição de formação diferente daquelas que eu já tinha frequentado e pude perceber que pesquisa-formação em que universidade e escola formam-se em parceria gera deslocamentos nas duas esferas, afetando-as.

Depois de uma explicação sobre o roteiro para a confecção de artigos, houve um momento planejado em que se solicitou e incitou às docentes a formularem o que tinham intenção de tratar nos seus respectivos textos. Os motes para suas escritas eram aqueles apresentados no roteiro, principalmente o segundo tópico, referente às apresentações de práticas, gênero do discurso criado nesse coletivo, como veremos adiante. As cenas de práticas selecionadas pelas professoras passaram a ser agendadas com maior frequência. Os debates acerca dessas práticas ganharam, ao longo das apresentações, mais densidade, tornando discussões teóricas mais profícuas à troca entre pares. Nesse percurso, um movimento inicial da formação – o compartilhamento de relatos de práticas – foi-se tornando um gênero discursivo tipicamente docente, concebido deste modo, nesta pesquisa.

Em minhas observações, via ideias surgirem dos debates docentes, tais como a proposta pela professora Natasha de “investigar práticas de leitura e escrita na Educação Infantil em contextos reais ou simulados”. A docente destacava, como material de sua própria análise, cenas de brincadeiras nas interações com crianças pequenas. Percebia, também, professoras que preferiam uma conversa particular com a formadora, antes de se apresentarem ao coletivo, como era o caso de Mônica e Gisele.

Observava e registrava a grande diversidade de formas encontradas por cada docente de se inscrever nos debates. Lidavam de maneiras particulares com a formação (comum a todos) que se ofertava ali, abrindo-se para cada um como espaço de possibilidades. Nestes diálogos, reconstruíam suas atividades profissionais, retomando suas atitudes, enquadrando com suas



posições políticas, visões sobre a infância e, sobretudo, ideias sobre alfabetização, sempre a partir de seus próprios sentidos, extraídos de suas experiências docentes. Pautadas nas práticas, instigadas a apresentá-las, as professoras eram desafiadas a falar de si para escrever sobre si.

Criou-se nesse contexto o gênero *Apresentação de Práticas*, que consistia em solicitar e agendar com os integrantes do grupo que se sentissem aptos a colaborar a prepararem uma apresentação de algum processo pedagógico vivido, que considerassem se articular com algum tema que tivesse sido discutido na formação do EPELLE. A liberdade para se agendarem era total, deixando-lhes margem para a pluralidade de suas escolhas. Estas escolhas se davam, além do tema, também pela forma escolhida para montarem a apresentação, os modos de se enunciar, o tempo dedicado às suas falas, os recortes do que viviam no chão da escola, com seus alunos, em suas salas de aula. Estes elementos que compunham suas falas eram preparados para serem comunicados a seus pares, decidindo o mais importante de se compartilhar, elaborando na medida do olhar de cada docente.

A proposta da “apresentação de práticas” pretende um caráter autoral, visto que o professor é quem faz suas escolhas, faz o recorte de sua prática a partir do que considera importante para o debate. Ele delimita o início e o fim de sua fala, organizando seu saber já lá em palavras, escolhidas como propícias à comunicação aos pares e aos demais membros do grupo de formação e expõe a identidade de seu trabalho aos seus pares, se abrindo à possibilidade de diálogos. (ANDRADE; DONDA, LANZILLOTTA, 2014, s/p).

Tentava compreender diferentes potencialidades do grupo que emergiam, entendendo um movimento muito particular nos modos como esse coletivo produz conhecimento e partilha prática e teoria. Os professores debatem suas ideias sobre elementos pedagógicos que podem produzir a escrita de seus alunos e os motivos que levam os discentes a escrever, por meio das interações que propõem. O nosso desafio (posterior a este processo) – de lidar com escritas docentes produzidas a partir de processos dialógicos em que desenrolam-se respectivamente estilos singulares decorrentes de trabalhos subjetivos com a linguagem – espelha-se indiretamente pela compreensão de que diferentes sujeitos escreventes compõem turmas de alfabetização e produzem escritas diversas.

Brevemente contextualizadas estas minhas primeiras experiências no EPELLE, retracei o início de um caminho até este grupo, em meu processo de pesquisa como doutoranda. A fim de compreendê-lo em uma perspectiva longitudinal, avaliando seu percurso cronológico, considerei que pudesse ser elucidativo propor um histórico das produções de nosso grupo de pesquisa sobre o EPELLE. A produção do próprio grupo de pesquisa pode contribuir com este

estudo, ao caracterizar diferentes olhares sobre o EPELLE, na perspectiva de uma investigação que se constitui em seu fazer.

Apresentamos, a seguir, um quadro em que se pode visualizar as teses e dissertações que foram sendo produzidas por autoras participantes deste grupo de pesquisa. Destacamos, nele, abaixo, cinco trabalhos que se detiveram focalizadamente sobre os encontros de formação continuada, a saber, pelos seus autores: VAREJÃO (2014), MONTEIRO (2014), ALVES (2015), LUCIO (2016) e DONDA (2016).

Dissertações	Teses
<b>2012</b>	
1. Adriana Barbosa Soares. <i>Tecendo tramas com os fios das práticas de formação de professores</i> . 2012. Dissertação	
2. Luciana Alves de Oliveira. <i>Saberes da formação continuada nos centros de estudos de professores alfabetizadores no município do Rio de Janeiro</i> . 2012. Dissertação	
<b>2014</b>	
3. Leticia Santos da Cruz. <i>Formação continuada: a constituição de um gênero a partir das escritas docentes</i> . 2014. Dissertação	1. Joana d'Arc Feitosa Varejão. <i>Formação Continuada e Ensino de Língua Materna às Crianças de Classes Populares do Dialogismo aos Gêneros, a Responsividade Docente</i> . 2014. Tese
4. Fábria Ribeiro Santos. <i>A resignificação da prática docente de professores alfabetizadores na prefeitura municipal de Duque de Caxias</i> . 2014. Dissertação	2. Maria Cristina de Lima. <i>Gêneros discursivos produzidos por crianças em seus processos de alfabetização numa escola pública carioca: a circulação entre o oral e o escrito</i> . 2014. Tese
5. Fernanda Monteiro. <i>Professor alfabetizador: identidades, discursos e formação continuada</i> . 2014. Dissertação	
<b>2015</b>	
	3. Bruna Molisani Ferreira Alves. <i>Discursos de professores sobre leitura e escrita na educação infantil: construindo possibilidades para a prática pedagógica e a formação continuada</i> . 2015. Tese
<b>2016</b>	
6. Renata Rezende Gondim. <i>Escrita infantil: entre palavras, gestos e respostas</i> . 2016. Dissertação	4. Elizabeth Orofino Lucio. <i>A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes da/na formação continuada de professores de leitura e escrita</i> . 2016. Tese

7. Fernanda de Araújo Frambach. <i>Entre urdiduras e tramas: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professoras alfabetizadoras</i> . 2016. Dissertação	5. Denise Rezende Barboza. <i>As novas formas de ler e os multiletramentos na escola pública</i> . 2016. Tese
8. Beatriz Donda. <i>A autoria docente em um processo de formação continuada de professoras alfabetizadoras</i> . 2016. Dissertação	

Todas estas pesquisas, defendidas como teses ou dissertações, tiveram por ninho incubador de suas ideias e teorias apresentadas as reflexões do campo de nossa pesquisa à época, cujo foco sobre o EPELLE ressaltava de forma viva e significativa para todas as discussões travadas, sobre formação de professores e sobre escrita infantil, nas alfabetizações desenroladas em processos escolares. A pesquisa-formação não se descolava de seu campo, abordando as ideias separadamente da prática que instituíamos, enquanto a modificávamos dinamicamente pela teoria que estudávamos. Buscamos, entretanto, apenas elencar, dando mais detalhes aos trabalhos cuja empiria deteve-se estritamente ao EPELLE, de modo a mostrar como as reflexões se irradiaram de forma tão vigorosa e diversificada.

A primeira tese sobre o EPELLE é produzida por Varejão (2014). Nela, a pesquisadora investiga a prática de duas professoras integrantes dos encontros, com seu objetivo principal de destacar “eventos dialógicos ocorridos em sua primeira fase, em 2011, para problematizar os lugares discursivos do pesquisador-formador, do professor e do aluno de camadas populares [...]” (p.7).

A pesquisadora busca entender o EPELLE como uma aproximação entre universidade e escola da educação básica, considerando “os EPELLE como uma teia do interdiscurso entre universidade e escola básica, e observando a dinâmica discursiva desse espaço, dos diferentes níveis de participação enunciativa” (VAREJÃO, 2014, p.141). Para fazê-lo, em relação à metodologia do estudo, propõe “um zoom exotópico-metodológico a duas professoras colaboradoras-bolsistas da escola locus da pesquisa-formação *locus* [...], tanto no contexto do primeiro polo discursivo-formador quanto na sala de aula.”<sup>5</sup>.

O olhar longitudinal permite compreender uma diferença entre o que vimos ser produzido mais adiante, pelas outras pesquisas realizadas posteriormente, em que travamos uma discussão importante acerca da presença do pesquisador na sala de aula do professor em foco. O olhar do pesquisador enfaticamente detém-se sobre o professor, buscando que este produza

---

<sup>5</sup> Ibidem, p.141.

um discurso sobre seus atos, seus gestos, seu fazer, sua prática. Como autor em desenvolvimento, o professor usar o espaço da formação para se exercitar, autorizadamente, permite-lhe imergir na prática discursiva de falar de si profissionalmente, relatando seu fazer enredado em pontos de vista que se entrecruzam, argumentando sua defesa, acreditando no que diz e apostando na tentativa de convencimento de seus pares sobre suas defesas assim tecidas na interlocução oral. De fato, a crença é que falar sobre a prática implica necessariamente distanciar-se em relação a esta. Tomando distâncias escolhidas, há deslocamentos subjetivos que se produzirão a respeito dela. Neste sentido, para se ver a prática do docente, consideramos que mais do que observá-lo e anotar o ponto de vista de um pesquisador exterior, o melhor caminho é escutá-lo ou lê-lo. Mais valiosa como elemento de pesquisa, para se compreender as ações docentes, seus gestos profissionais, imbuídos de seus saberes, é a prática que é enunciada pelo próprio docente, a partir de seus pontos de vista ressaltados, relacionados a uma formulação própria. Pode-se ter em vista o quanto os mesmos gestos em sala de aula, na relação com os alunos, podem ter significados muito diferentes, de acordo com a interpretação de quem os nota.

Varejão decidiu-se, entretanto, por ir à sala de aula, porém eximindo-se de assumir a postura de verificação dos saberes do professor, mas buscando compreender que esta ação legitimava a pesquisa universitária sobre o docente da escola de educação básica. De acordo com as conclusões de pesquisa mais recentes, conforme explicitamos, o pesquisador não “desvenda” a sala de aula simplesmente comparecendo nela. As práticas não possuem “nítidas” entoações e, muitas vezes, apenas um indivíduo diferente numa atividade pedagógica pode mobilizar ações diversas em um coletivo discente. Sabemos, também, que o professor, numa situação de observação, pode se distanciar de sua postura mais cotidiana. Desse modo, a formação entendida de acordo com o momento mais recente desta pesquisa não prevê o que Varejão realizou metodologicamente. À época, tal discussão metodológica acontecia fortemente no grupo de pesquisa, de acordo com depoimentos dos membros que o integravam neste momento, tendendo a ser descartada a possibilidade da observação como uma necessidade de procedimentos metodológicos recomendados para nossos objetivos. Joana Varejão, porém, ainda experimentou insistir em contar com as observações.

Além disso, a autora pontua, tratando sobre uma didática da formação do EPELLE, sobre as leituras literárias pautadas nos encontros. Conforme citamos acima, elas não necessariamente são relacionadas diretamente ao que será discutido no dia do encontro, nem podem por isso mesmo ser consideradas um dispositivo didático, mas, como uma forma de

conhecimento, a literatura funde-se com a vida, podendo provocar os professores pelos acontecimentos recriados na estética literária.

Procurando ‘transver’ a intencionalidade dos pesquisadores-formadores, o lugar da leitura literária nos EPELLE superou o mero objetivo de ampliar o conhecimento do professor acerca das obras literárias ou de convencê-los de que é possível um trabalho com a literatura na escola que vá além de interesses didatizantes, cujo pretexto não seja a simples interpretação de textos ou exercícios gramaticais. (VAREJÃO, 2014, p.185).

Nessa perspectiva, a tese de Varejão faz compreender a formação continuada de professores considerando, também, suas experiências leitoras e escritoras. No EPELLE, vemos nascer, nos momentos literários, além de discussões importantes, as próprias escolhas docentes. Entendemos, com base nestas reflexões, que o professor pode defender pedagogicamente os motivos de suas concepções de trabalho, direcionado aos seus alunos.

O trabalho de Monteiro (2014) segue perspectiva semelhante a esta considerada, tornando-se a primeira dissertação sobre o EPELLE. Em seu estudo, a autora analisa “marcas identitárias de docentes alfabetizadores em seu discurso sobre a prática”. Esta pesquisadora explora discursos de duas professoras a partir de entrevistas semiestruturadas e apresentações de suas práticas. Enfatiza a busca pela formação continuada como um movimento importante, contribuindo para o exercício da docência, e aposta nos profícuos diálogos formativos desenvolvidos num espaço configurado como alteritário e situado.

(...) tomamos como eixo de análise a busca docente por formação continuada na área de alfabetização, partindo da hipótese de que tal busca se justifica pela necessidade de legitimar o seu fazer cotidiano profissional e que, para além desse ponto, tenta alterar uma realidade posta de desvalorização desse fazer. (p.10).

A perspectiva identitária considerada a partir da análise dos dados de pesquisa produz a compreensão das interlocuções propiciadas nos encontros entre pares. A formação é assim vista como sucessivas apostas nas trocas entre docentes, considerando que há deslocamentos alteritários produtores de identidades, em plena constituição. As diferenças de idade, de formação e as características profissionais dos sujeitos são marcas identitárias movidas nos debates.

A participação no EPELLE como mestranda integrante do LEDUC durante dois anos suscitou o surgimento de várias questões, tais como de que maneira traços identitários são enunciados no discurso das professoras alfabetizadoras ao falar de sua prática no espaço da formação continuada, e de que maneira a permanência nesse espaço afeta a identidade docente. Assim, é necessário

analisar o espaço produzido na interdiscursividade da formação docente, posto que esse professor e essa formação constituem-se como um dos pontos inerentes para conhecer esse sujeito e seu lugar de fala. (MONTEIRO, 2014, p.21)

O estudo de Monteiro propõe uma análise do espaço formativo para compreender o sujeito docente e seu discurso. Nessa perspectiva, a autora trata o EPELLE como um espaço de alteridades postas em diálogo, contribuindo na alteração identitária de sujeitos docentes.

Abrindo outro caminho de reflexão a partir do mesmo campo empírico, a tese de Alves (2015) situa a educação infantil no EPELLE. A autora defende a análise do discurso docente, porque a enunciação das professoras é “mais do que um discurso autobiográfico, um ‘falar de si’, o investimento realizado na pesquisa-formação [...] foi encontrar um discurso profissional, permeado de saberes que possam ser compartilhados.” (p.8).

Ela caracteriza o estudo com a educação infantil a partir de um interesse crescente desse segmento no EPELLE, pensando em que medida o trabalho com a linguagem precisa ser considerado, desde a infância. Seu foco de pesquisa são os “discursos de professoras de educação infantil sobre oralidade, leitura e escrita” (ALVES, 2015, p.21) e ele “está voltado para o trabalho de autoria das professoras, de escolha e assinatura de seus discursos em meio aos diferentes discursos que circulam no cenário da educação infantil e da formação docente”<sup>6</sup>.

Percebemos a defesa da autora pela escrita docente, ao destacar a necessidade de os professores falarem e escreverem sobre suas práticas, de forma que eles conciliem conhecimentos teóricos do EPELLE com as experiências docentes compartilhadas. A formação pode ser experimentada, dessa maneira, como espaço de troca, “instaurando processos de produção, negociação e compartilhamento de sentidos sobre o trabalho pedagógico na escola e as concepções que o sustentam.”<sup>7</sup>

Alves também destaca a ênfase nos discursos docentes a respeito da disponibilidade de aprender em coletivo no EPELLE. Essa afirmação, revela a autora, evidencia a escassez de possibilidades nas próprias instituições escolares de se conhecer os trabalhos e saberes docentes de professores e seus pares em exercício.

A dimensão da autoria, defendida neste estudo – e principalmente nos de ALVES (2015), LUCIO (2016) e DONDA (2016) – sobre o EPELLE implica numa escolha epistemológica do professor. Diante disso, Alves afirma tratar-se do direito docente de escolher

---

<sup>6</sup> Ibidem, p.21.

<sup>7</sup> Ibidem, p.166.

as bases que sustentam seu trabalho, apostando na autoria de sua prática. “Para ser autor, o investimento no estudo, no conhecimento e aprofundamento de abordagens teóricas é uma exigência.” (ALVES, 2015, p.167).

A implicação política da autoria docente leva Alves à análise de textos a partir do argumento de que escrevê-los é se inscrever neste espaço, estar autorizado a publicar. Dessa forma, ela percebe na escrita docente descrições e enumerações de seus trabalhos, enfatizando a necessidade de os professores argumentarem “sobre o que fazem, produzindo teorias, modos de explicar e justificar suas práticas.” (ALVES, 2015, p.169). Dessa forma, a autora conclui seu estudo reafirmando a necessidade de investimento na escrita docente, tanto na formação de professores quanto nas instituições em que trabalham, a fim de que os textos, em circulação, promovam autores e leitores da produção docente.

Ampliando o debate acerca do EPELLE, Lucio (2016) caracteriza-o apresentando, também, implicações políticas que o configuram. O trabalho desta pesquisadora assume uma abordagem que correlaciona políticas públicas ao campo empírico de investigação. Dessa forma, a autora considera os processos de construção de saberes da formação continuada, buscando elos com as políticas públicas contemporâneas da educação.

A partir da lógica social capitalista, pautada numa organização específica, Lucio (2016) propõe um debate com Leher (2010) acerca da formação de professores nesse cenário.

Segundo Leher, há um movimento paulatino de redefinição da Pedagogia à luz e semelhança do curso Normal Superior, trazendo uma concepção de um profissional que desempenha tarefas, ou seja, o professor é aquele que executa, faz tarefas, logo, se o professor cumpre tarefa, ele não é um intelectual. (LUCIO, 2016, p.52).

A autora apresenta, nessa perspectiva, dois projetos sociais distintos e suas imbricações na formação de professores. O primeiro é de um Estado Gerencialista, que adquire programas de formação de professores preconcebidos. Isto acarreta numa perda de autonomia docente, em relação aos planejamentos pedagógicos e curriculares (LUCIO, 2016). O segundo projeto proposto é o de perspectiva histórico-social e defende a educação pública para todos, como luta política contra as desigualdades sociais, educacionais e econômicas.

Lucio inscreve o EPELLE no segundo projeto, numa crítica aos modos como determinadas pesquisas se relacionam com os professores. De acordo com a autora, nosso grupo rejeita:

a pesquisa que se quer observadora, registradora e anotadora de práticas docentes que tratam os professores como objetos de pesquisa, procurando adquirir conhecimentos sobre eles para construir materiais didáticos

instrucionais, produzir teses e dissertações, fazer livros, tornando-se, de certa forma, ‘extrativista’ dos docentes. (LÚCIO, 2016, p.53).

Em oposição a este cenário, o EPELLE, para ela, “[...] tornou-se um espaço singular, com uma arena da cadeia discursiva entre universidade e escola básica.” (LÚCIO, 2016, p.55). Nesse sentido, este campo se distingue de outras políticas de formação de professores, na medida em que enuncia seu projeto de formação que consiste numa “perspectiva radicalmente compreensiva do pesquisador *com* o professor e a experimentação de um novo currículo teórico-prático de formação continuada.” (ANDRADE, 2010, p.7).

Como experimentação, este projeto aposta no fazer autoral de formadores e professores que se inserem nos debates, provocadores de novos temas e aprofundamentos. Lucio sugere que os professores da escola de educação básica e os da universidade são “artesãos do currículo” do EPELLE. Isto porque os encontros são construídos artesanalmente, a partir das “mãos” de todos os integrantes do grupo. Nessa perspectiva, a autora dimensiona o coletivo das vozes no EPELLE a partir de um “espaço formador, pois formador não é apenas um sujeito, mas um espaço discursivo.” (LÚCIO, 2016, p.147).

Oferecendo novos tons a este cenário discursivo, a dissertação de Donda (2016) busca caráter de autoria docente nos encontros de formação. Ela destaca três espaços em que o formador pode visualizar o professor autor: nos momentos de planejamento em equipe; na cena formativa e na análise dos encontros.

O primeiro espaço de autoria proposto é dedicado à análise de demandas do grupo de professoras frequentadoras do EPELLE. As formadoras vinculadas a esta pesquisa consideram importante promover espaços para pensar a própria formação. Buscam criar encontros de planejamento para, na interlocução, desenvolver diversos aspectos do processo formativo. Neles são propostos, em coletivo, elencar temas de trabalho, listar leituras profícuas ao debate a partir de temas e sugestões trazidas de dentro do EPELLE, elaborar pautas de cada encontro, escolher leituras literárias e discutir estratégias didático-metodológicas. Isto é, o EPELLE, desde o seu planejamento, faz-se pautado no diálogo entre formadoras, que buscam trazer suas observações e visões dos acontecimentos da formação ao debate. Assim, as tarefas são distribuídas entre as formadoras, devendo-se pensar desde as pautas propostas – em que organiza-se o que está previsto para o dia, fornecendo, também, memória ao EPELLE – até as estratégias metodológicas para a promoção dos encontros, como escolher a formadora que guiará o debate, convidar pessoas de fora do grupo para apresentar determinado tema.



O segundo é a exposição docente no ato enunciativo. Os professores contam suas experiências, aprofundam seus estudos, ressignificam suas práticas a partir do discurso alheio: ao concordar, discordar, completar.

O terceiro espaço propõe uma avaliação de nossas práticas como formadoras. Analisamos a interlocução entre os sujeitos, os registros escritos e os caminhos percorridos pelas docentes na produção de seus discursos.

Assim como percebemos nos demais trabalhos, Donda também destaca que os currículos do EPELLE foram se construindo na medida em que se realizavam os encontros. Porém, a autora caracteriza que as escolhas e leituras eram mediadas por nossa equipe de formadoras, isto é, há uma busca de equilíbrio entre o que as professoras traziam como necessidade e nossos princípios, como, por exemplo, o estudo de textos bakhtinianos.

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.” (DONDA, 2016, p.63)

Pensando nas especificidades da formação docente, Donda caracteriza o EPELLE pelo olhar das próprias professoras participantes, como uma oportunidade de escuta, pois as vozes circundantes nesta formação podem engrenar novas reflexões docentes. A “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” (DONDA, 2016, p. 77) forma uma rede de vozes. A cada vez que essas vozes são enunciadas, elas constituem o espaço discursivo, inscrevem-se nos sentidos da enunciação.

Donda afirma que o EPELLE é constituído de fios de vozes docentes em situação de interação. Nessa perspectiva, consideram-se as trajetórias docentes em seus contextos históricos, sociais, ideológicos, políticos como parte dessa produção de conhecimento. Dessa forma, a voz do professor – irrepitível na cena enunciativa – é interpelada por seus pares e por formadores, provocando alteridades.

Em artigo sobre o EPELLE, produzido em equipe, pensamos que este espaço possui a

perspectiva de formação interdiscursiva, em que os participantes lançam seus saberes e dilemas na arena de debates, por meio de enunciados sobre conceitos teóricos e sobre acontecimentos de sua prática, que vão ganhando novas entonações e melodias, à medida em que são (re)significados pela

multiplicidade de vozes que constitui o espaço formativo. [...] para Bakhtin (2003) seria afirmado como o movimento do discurso de cada um que reflete a palavra alheia, retoma o discurso do outro, mas não para repeti-la sem acréscimos de sentido e sim para refratar novos sentidos, provocando a produção de interações entre palavras [...] pela enunciação de sujeitos. (ANDRADE, DONDA, LANZILLOTTA, 2014, s/p).

Estas vozes compartilhadas neste espaço discursivo instauram tomadas de posições. Os professores se compõem, num amálgama da formação, de distintos discursos. Suas palavras, lançadas na arena de debates, passam a palavras alheias no interdiscurso. Dessa forma, a dimensão alteritária é a principal via formativa e é ela quem provoca as relações de autoria dos professores.

O processo de autoria docente constitui-se necessariamente nessa relação de alteridade: falar entoando sua própria voz depende das relações que se possam estabelecer com o Outro. Assim como Bakhtin (2010, p. 297) afirma que ‘é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições’, dessa maneira a construção de identidade do sujeito – pensamentos, opiniões, visão de mundo -, é constituída e elaborada a partir de relações dialógicas com outros sujeitos. (ANDRADE, DONDA, LANZILLOTTA, 2014, s/p).

Vimos, nos estudos apresentados, de modo mais encarnado e aprofundado, que o EPELLE, projeto de formação continuada de professores, busca formular seu currículo a partir do encontro com os docentes. Este caminho de troca é coerente com a teoria em que nos fundamentamos: a concepção discursiva de linguagem. Entendemos, neste olhar para as produções feitas sobre o EPELLE, que a autoria dos professores é um tema enunciado nos trabalhos, destacando a singularidade das práticas realizadas na parceria com os estudantes.

Podemos perceber, também, que diversos recortes de pesquisa foram explorados por dentro do EPELLE. Varejão (2014) busca entendê-lo como uma aproximação entre universidade e escola, valorizando o seu caráter discursivo. Monteiro (2014) explora a perspectiva da identidade docente ao perpassar por dentro dos encontros para encontrar com os sujeitos de sua pesquisa. Lucio (2014) focaliza um viés político e defende uma formação que aposta em movimentos contrários aos do capital, destacando a importância de se investir em espaços discursivos formativos. Alves (2015) enfatiza a inscrição de professoras de educação infantil em um curso sobre questões de alfabetização, leitura e escrita, entendendo a escrita docente como um modo privilegiado de compreender a atividade do professor. Donda (2016) dá ênfase à cena formativa ao buscar compreender autoria nos discursos docentes.

Em todos os trabalhos, vimos a teoria bakhtiniana tecendo os textos, a palavra autoria emergir como uma fabricação artesanal do próprio grupo que criamos. O professor adjetivado

– como autor –, nesta formação, ganha uma dimensão política. É convidado a criar, em parceria entre universidade e escola, espaços de formação que façam emergir a voz docente abastecida de fôlego na luta contra discursos que apontam seus equívocos.

Consideramos, com estas reflexões, que experimentar um espaço artesanal em que formadores e professores podem inventar e fabricar sua formação de maneira dialógica deriva da beleza do acontecimento, de cenas irrepetíveis e repletas de sentido. Este projeto, assim, investe no diálogo entre escola e universidade, em que ambas podem renovar-se por meio de relações alteritárias.

O EPELLE, dessa forma, proporciona diversas reflexões. Destacamos aquelas relativas à escrita docente/discente como profícuas no processo de formação. Nos encontros, professores apresentam suas práticas, debatem temas da alfabetização e ensino de língua, reconhecem a importância de suas vozes nas constituições de suas relações profissionais e são desafiados a escrever sobre o que fazem. As trocas com seus pares são constitutivas para compreender o professor não só que pensa, reflete, mas que também está autorizado a exercer o papel de um intelectual, agente e produtor de conhecimentos.

A fim de demonstrar nossa ideia exposta acima, apresentamos uma cena, no contexto da pesquisa-formação, do dia dezenove de março de 2014, no meu segundo ano de EPELLE. Discutíamos o conceito de reescrita, ao afirmar que ela produz muitos discursos docentes, embora esteja pouco presente em materiais escritos. As formadoras – integrantes do grupo de pesquisa – provocavam as professoras com as questões: “o que vocês chamam de reescrita? O que vocês consideram reescrita? Reescrita pode ser revisada? Pode ter reescrita na Educação Infantil?”

Como este conceito pode envolver múltiplas acepções, com os olhares da formação e os discursos que se situam neste contexto, as professoras significam de acordo com suas próprias compreensões e fazeres:

Ruth afirma que ‘reescrita é uma escrita espontânea individual’. A professora Elaine destaca que a ‘escrita é muito ampla. Reescrever é olhar o texto novamente a cada momento’. Paula diz que trabalha com dois momentos: reescrita e trabalho de autoria. Para ela, situação, problema e desfecho da história precisam ser os mesmos da versão original, na reescrita. Os alunos não estão autorizados a inventar nenhum elemento novo para a história, de acordo com o que a professora concebe como reescrita. Trabalho de autoria, em contrapartida, para essa mesma docente, é criação, escrever livremente. Ela diz que reescrita, revisão e escrita de autoria são momentos distintos. (Registro de Caderno de Campo, 19/03/2014).

Esse pequeno registro da formação propõe diferentes modos docentes de apreensão dos conhecimentos. Na aproximação de conceituar a reescrita, vemos significados díspares, contraditórios nas perspectivas das professoras que participam dos encontros. Suas definições, mais ou menos próximas da teoria discursiva, são potentes na compreensão de seus atos pedagógicos e identitários. A professora Ruth pensa a reescrita a partir de uma prática individual, fazendo refletir sobre a possibilidade de haver reescrita coletiva. Além disso, ela diz que a reescrita é espontânea: o que, pensamos, poderia ser uma contradição, já que, se é uma reescrita, parte de um momento anterior e, por isso, reescreve-se. Desse modo, como reescrever pode ser espontâneo? Somente se compreendermos a escrita como reescrita – pois retoma, sempre, uma palavra alheia – podemos significá-la, talvez, com um caráter mais espontâneo. Nessa medida, a escrita se dá a partir de uma concepção discursiva de linguagem, presente na formação.

A professora Elaine se refere à vasta dimensão da escrita, traçando uma definição de reescrita a partir de diferentes temporalidades – o que podemos aproximar da teoria enunciativa bakhtiniana, já que “olhar o texto novamente” e “a cada momento” exige um esforço de alteridade, de exotopia, de deslocamento do sujeito escrevente com sua própria escrita.

A docente Paula, por sua vez, diferencia suas atividades com as crianças numa perspectiva de trabalho mais estruturado. Seus alunos, orientados por suas concepções, são ensinados a percorrer “momentos distintos” da escrita. A partir de uma compreensão de atividades isoladas, a professora sugere o que os alunos vão fazer: se estão autorizados a criar, se precisam somente reescrever com outras palavras as mesmas ideias do texto “primeiro”. Ainda assim, a professora considera trabalhos de autoria em sua prática, indicando a possibilidade de ecos da formação continuada nessa postura.

No encontro seguinte (do dia vinte e seis de março do mesmo ano), a formadora, depois de retomar o momento anterior – que não contou apenas com as definições apresentadas – questionou a reescrita a partir de três movimentos citados entre as professoras: cópia, decalque, autoria? E continuou, ao escrever:

- 1- Reescrita como revisão;
- 2- Reescrita como adaptação (paráfrase). Versão. Altera-se mais a forma. Núcleo temático se mantém;
- 3- Reescrita como alteração (conteúdo);
- 4- Reescrita como produção, novo, criação. Palavra própria é sempre palavra alheia. (Registro de Caderno de Campo, 26/03/2014).

As professoras, concentradas, copiaram e prestaram atenção. Ruth, ao iniciar suas experiências leitoras bakhtinianas, afirmou: “após ler o Bakhtin, a gente entende tudo diferente.

Muda completamente a concepção da gente”<sup>8</sup>. Percebemos, dessa forma, os efeitos – também teóricos – da formação continuada. As apropriações das leituras colocam as professoras em modos distintos de exotopias, isto é, cada uma das docentes – a partir de suas mundividências – possuem formas de olhar para o outro, seus excedentes de visões. Em outras palavras, o sujeito se constitui a partir das visões que os outros podem lhe proporcionar. Conhecemo-nos, também, pelo olhar alheio.

Como Ruth nos alerta, a própria teorização estudada no EPELLE pode deslocar, de modos diversos, os aprendizados docentes. Nesse sentido, como vimos nas teses e dissertações apresentadas, este espaço de formação configura um contexto significativo de produção de conhecimentos.

A partir desse cenário de debates docentes, elencados pelas vozes do grupo de pesquisa, que também constituem este texto, apresentamos, a seguir, premissas e pressupostos que defendemos na concepção de formação de professores deste grupo. Com Bakhtin, discutimos o EPELLE e a forma como esta pesquisa vem se ancorando teoricamente.

---

<sup>8</sup> Ibidem, s/p.

## 2. Concepções de formação docente: a discursividade na cena do EPELLE

Apresentamos acima resenhas de teses e dissertações que foram elaboradas durante os anos de pesquisa acerca do EPELLE, espaço de formação continuada frequentado por professores no qual se formavam todos, formadores, pesquisadores e professores. Buscamos retrair este levantamento de modo a percorrer diversas facetas exploradas e dessa forma enfatizar os aspectos a serem ainda tratados, destacando-se assim como originais e ainda não aprofundados, relacionados a esta mesma pesquisa, espaço empírico privilegiado desta tese. Vimos que os estudos apresentados estão inscritos em uma concepção discursiva de linguagem, assumida pelo nosso grupo de pesquisa. Assim, neste capítulo, explicitamos nossa perspectiva teórica, relacionando-a com outras visões historicamente construídas nos debates de formação docente. Nosso esforço foi o de justificar a opção teórico-epistemológica assumida e delinear o perfil do que acreditamos como formação.

Lidar com os problemas contemporâneos da educação, na efervescência política em que vivemos, tem sido desafiador para escolas e professores. Elencamos facilmente: Fracasso escolar. Ausência das famílias. Salas de aula lotadas. “Instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.” (OLIVEIRA, 2004, p.1140). Arrocho salarial. Avaliações em larga escala. São algumas questões com as quais o professor convive intensamente nestes tempos. As mazelas de nossa educação têm ganhado notoriedade nos grandes meios de comunicação, revelando, por exemplo, violência nas escolas, estatísticas a respeito do analfabetismo funcional e baixos índices de escolaridade em nosso país.

No imaginário social, circula a responsabilização docente pelas demandas educacionais seja através das grandes mídias, quando apontam professores despreparados para o exercício de sua atividade laboral, seja porque a “profissionalização tem sido acompanhada de políticas baseadas na responsabilização docente”. (MONTEIRO, 2013, p.37).

A política de responsabilização é endossada por uma lógica imposta, de tipo empresarial, que promove a competitividade entre os pares, em vez de apostar na construção de um coletivo na escola.

Temos visto serem implementadas pelos sistemas educacionais brasileiros, inspirados em propostas norte-americanas, políticas de responsabilização e estímulo mediante o pagamento de prêmios em salário e gratificações aos professores (MONTEIRO, 2013, p.21).

Torna-se interessante para as políticas neoliberais que o docente ocupe um lugar de executor de tarefas impostas por secretarias e instituições privadas. Isto porque, nesse panorama, ele fica distanciado da força de seu coletivo e do direito à autonomia pedagógica. Princípios neoliberais como produtividade, eficiência e agilidade parecem permear as propostas do fazer docente. O professor passa a ser relegado à posição de um tarefeiro, um cumpridor de atividades, um transmissor de aulas previamente elaboradas em materiais apostilados. Nessa perspectiva, o docente se afasta de um importante lugar de intelectual e produtor de conhecimentos. O profissional que pode pensar sua prática a partir das relações com seus alunos vai sendo distanciado deste lugar. Por isso,

recentemente, temos acompanhado um processo de esvaziamento do papel do professor como detentor e produtor de saberes. Apostilas e materiais digitalizados são oferecidos para suprir a ‘incapacidade’ ou ‘inconsistência’ teórica dos professores. (MONTEIRO, 2013, p.37).

Nessa lógica, a promoção desta política de responsabilização visa retirar do professor aquilo que acreditamos ser primordial ao seu fazer: a capacidade de poder rever seu próprio trabalho, a autoria pelos conhecimentos que pode produzir em parceria com os estudantes, contrariando o modelo da eficiência e produtividade.

O professor, nesses termos, orientado a seguir práticas elaboradas por outrem, vê-se deslocado da atividade primeira de sua profissão: trazer o seu toque às práticas escolares, pesquisando, buscando e produzindo a partir da presunção de seus alunos como interlocutores.

Vemos acontecer, nesse cenário, com a força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, formações iniciais aligeiradas, possibilitando que o *locus* desta formação do professor aconteça em Institutos Superiores de Educação (IE) e em Cursos Normais Superiores, especificamente para docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

O *locus* universitário, com consolidada produção teórica e de pesquisa, deixa de ser uma exigência na formação do professor que, nesse contexto neoliberal, pode formar-se de outros modos.

Levando em conta o sistema educacional brasileiro, historicamente perpassado por interesses privatistas com o apoio do Estado, a oferta de cursos de baixo custo com curta duração, como o Normal Superior, tornou-se bastante interessante para os empresários que atuam no setor educacional. Busca-se, na lógica do capital, essa modalidade de formação/atuação profissional relativizando a qualidade da proposta oferecida.

A universidade, espaço historicamente privilegiado de formação docente, vê-se também interpelada no campo da formação de professores. “A constatação da dificuldade de interlocução entre universidade, situada na posição de formadora, e professores, na de formados, vem se tornando incontornável” (ANDRADE, 2007, p.92). O diálogo entre universidade e professores, na formação docente inicial, parece, nesse ordenamento, precisar rever-se.

Professores iniciantes relatam, com certa frequência, o “excesso” de teoria posto em sua formação acadêmica e a necessidade de repensar a sua prática, dissociando as duas dimensões. Os cursos de formação continuada parecem suavizar esta lacuna da formação inicial.

Ainda assim, a formação continuada torna-se menos acessível aos docentes, por inúmeros fatores, quando concorre com seus compromissos profissionais. Por isso, no cenário apresentado, o professor corre o risco de perder seu tom, seu toque, o manejo de alguém que produz, a autoria de quem prepara, pensa e faz o seu trabalho. Uma formação aligeirada e uma enorme demanda profissional, além de outros percalços, não impulsionam o docente a pensar em novas possibilidades.

Ao mesmo tempo em que se percebe um esvaziamento do papel docente, Leher (2014) aponta um esvaziamento na formação de crianças e jovens que não pode ser desvinculada da centralização dos grandes meios de comunicação.

Além da intensa e densa formação extraescolar, por meio de novelas, noticiários, programas voltados para a juventude, realities shows, as corporações atuam de modo sistemático nas escolas, vendendo pacotes tecnológicos, como a Fundação Roberto Marinho (tele ensino) e livros didáticos (grupo Abril) e, com o ingresso de outras corporações do setor editorial, apostilas (Pearson, Positivo etc.) e equipamentos. (p.5)

O cenário educacional transforma os sujeitos desse processo – docentes e discentes – em objetos, constrangidos a ensinar/aprender calcados cegamente por apostilas e livros didáticos. Professores podem facilmente perder as chances de fazer suas escolhas para suas práticas, impulsionados a abrir mão dos contornos autorais dimensionados ao seu trabalho, colorido pelas suas interlocuções alteritárias. Em movimento semelhante, percebemos que “a formação cultural da grande maioria das crianças e jovens brasileiros é quase que monopólio dos setores dominantes.” (LEHER, 2014, p.5), o que nos leva a pensar que tanto os professores quanto as crianças, na lógica do capital, são destituídos de suas potências criadoras.

Professores e alunos estão orientados, assim, simultaneamente, numa homologia que podemos traçar, a pensar por meio de material ofertado previamente, que propicia pouco espaço



para suas próprias reflexões, para suas experiências constituidoras de conhecimentos em produção. Tais processos ocorrem de forma equivalente, pois acontecem tanto na escolarização do aluno quanto na formação do professor. O esvaziamento da voz docente, de maneira semelhante, parece abrandar as vozes discentes. Numa lógica aligeirada de saberes, professores e alunos, por processos homólogos, parecem esvaziar-se de suas criatividade e desejos de construção de saberes: significativos nos processos de ensino e aprendizagem.

No debate acerca da formação de professores, Tardif e Lessard (2011) entendem a docência como uma atividade. Assim como qualquer trabalho humano, segundo os autores, “ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.” (p.49).

Tardif e Lessard (2011) consideram dois pontos de vista para sua análise da atividade docente. Por um lado, as estruturas organizacionais em que a atividade é desenvolvida, observando que estas podem condicionar, de diversas maneiras, o trabalho. Nesse caso, focaliza-se o modo como o trabalho é organizado, controlado, gerido, segmentado e planejado. Por outro lado, acentuam o desenvolvimento da atividade, isto é, as interações no bojo do processo laboral: “entre o trabalhador, seu produto, seus objetivos, seus recursos, seus saberes e os resultados do trabalho”. (TARDIF; LESSARD, 2011, p.49).

Em outras palavras, os autores afirmam que se podem privilegiar tanto os aspectos organizacionais como os aspectos dinâmicos do fazer docente. Porém, esses dois pontos de vista são complementares, já que, para os trabalhadores, eles são indissociáveis. “A atividade do trabalho é realizada sempre num ambiente organizado, que é, ele próprio, o produto das atividades anteriores” (TARDIF; LESSARD, 2011, p.49).

Selecionamos estas observações teóricas de tais autores do campo da formação por descreverem o professor como um profissional que realiza um trabalho com suas especificidades. Eles citam, também, dois pontos de vista a respeito do trabalho docente: as estruturas organizacionais e os resultados do trabalho. Ainda que, de acordo com os autores, ambos tenham uma relação indissociável, pensamos que o primeiro se refere às questões mais estruturais da profissão, enquanto o segundo coloca o professor no lugar de realizador da atividade, não somente como um executor, mas no papel de alguém que se responsabiliza pelas interações que promove.

Na profissão docente, lidar com interações humanas, sempre imprevistas, é o desafio da escolarização que, para Tardif e Lessard (2011), “repousa basicamente sobre interações

cotidianas entre os professores e os alunos.” (p.23). Os autores afirmam que sem estas a escola torna-se uma “concha vazia”. Eles percebem, ainda, que estas interações não ocorrem de qualquer modo. “Elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente do trabalho dos professores sobre e com os alunos”. (TARDIF; LESSARD, 2011, p.23). Para os estudiosos, a escolarização pressupõe a institucionalização de um campo de trabalho: a docência escolar. Nela,

os modos de socialização e de educação anteriores serão ou remodelados, abolidos, adaptados ou transformados em função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores na escola. Neste sentido, se as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu ‘objeto de trabalho’. (TARDIF; LESSARD, 2011, p.23).

Diante dessa perspectiva, o trabalho docente só se manifesta na interação entre professor e aluno. Por isso, os autores explicam que essa relação – docente/discente – é de trabalho, faz parte do campo que constitui o professor como profissional, isto é, o aluno potencializa o professor como sujeito docente. Sem aluno não há professor e sem professor não há aluno, discursivamente.

Na especificidade do exercício docente, o “objeto de trabalho” é um sujeito: o discente. Pensamos que os alunos são sujeitos discursivos que interagem na cena pedagógica com o professor e entre eles. Em uma relação de interdependência discursiva, professor e aluno se constituem a partir de suas interlocuções.

Nesse sentido, a perspectiva do aluno interessa aos estudos do campo da formação de professores. Nele, existem diversas teorias que traçam características de um “perfil docente”, ou seja, condições necessárias para o “desejável” exercício da atividade profissional, incluindo, nessas exigências, as relações com os estudantes. Escolhemos duas delas, professor pesquisador e professor reflexivo, pela importância que alcançaram no Brasil, como veremos mais adiante.

Na tentativa de erradicar o fracasso escolar, as duas dimensões se preocupam com a relação docente/discente. Brevemente, apresentamos, a seguir, estas perspectivas que também buscam aprofundar os diferentes modos de aprendizagens discentes.

O conceito de professor pesquisador emergiu diante de reforma curricular nos anos 60, na Inglaterra, nas *secondary modern schools*. Stenhouse defendeu a ideia de professor pesquisador, ao considerar esse contexto de reforma curricular e entendendo que o currículo seria um conjunto de procedimentos hipotéticos experimentados a partir da ação docente. É

nessa perspectiva que se compreendem como inovadoras as escolas que trabalham a partir da vivência discente, abordando temas como: família, guerras, trabalho, relações entre sexos etc. Stenhouse lista contribuições a respeito dessa compreensão curricular e da relação professor/aluno:

1. To initiate and develop in youngsters a process of question-posing (the inquiry method);
2. To teach a research methodology where children can look for information to answer questions they have raised and use the framework developed in the course (eg the concept of the life cycle) and , apply it to new areas;
3. To help youngsters develop the ability to use a variety of first-hand sources as evidence from which to develop hypotheses and draw conclusions.
4. To conduct classroom discussions in which youngsters learn to listen to others as well as to express their own views;
5. To legitimize the search; that is, to give sanction and support to open-ended discussions where definitive answers to many questions are not found;
6. TO: efideurage children-to reflect on their own. experiences;
7. To create a new role for the teacher, in which he becomes a resource rather than an authority (STENHOUSE, 1976, p.8).

Diante destes procedimentos metodológicos sobre o fazer docente, elencados por Stenhouse, – como o preceito de número sete: “criar um novo papel para o professor, no qual ele se torna um recurso em vez de uma autoridade” – toma-se o conceito sociológico “pesquisa-ação”. Esta metodologia de pesquisa é importante para conceber uma educação em que a ação do professor interessa como pesquisa. No Brasil, essa teoria também se fortalece:

A professora inconformada com o fracasso escolar intui que precisa criar alternativas pedagógicas favoráveis aos alunos e alunas que não estão avançando como ela esperava. Ela quer saber o que efetivamente acontece quando ensina e alguns aprendem e outros não. [...] A professora vai assumindo uma postura investigativa, voltando-se para o outro, para melhor compreender o outro em sua diferença e, ao compreender o outro, vai tornando-se mais criativa, vai produzindo novas teorias explicativas que lhe possibilitam interferir no processo pedagógico (ALVES; GARCIA, 2002, p.119).

Ainda na graduação, conheci essa concepção a partir dos estudos de Alves e Garcia (2002) e Esteban (1999), o que representou, na minha formação, uma ruptura com o pensamento tradicional seja de conceber a pesquisa, seja de considerar o docente. O professor, na dimensão da pesquisa, preocupa-se com as aprendizagens de seus alunos, pois estas estão intrinsecamente relacionadas ao exercício do magistério. Assim, o trabalho docente pode ser repensado. O fazer do professor, compreendido dessa forma, torna-se complexo, já que o desempenho discente passa a ser visto também como responsabilidade docente.

O trabalho do professor ganha mais densidade, por assumir novos contornos: a alteridade discente pode ser compreendida como uma resposta à prática docente. Nessa relação imbricada, o professor passa a pesquisar sua própria prática.

Neste processo de tentar compreender o compreender de seus alunos [...], de procurar explicações para a aprendizagem de alguns e a não-aprendizagem de outros, assumem uma postura investigativa, tornando-se professoras-pesquisadoras de suas próprias práticas. Muda o seu olhar, o seu escutar, o seu tocar, o seu provar, o seu cheirar; elas mobilizam todos os sentidos e os seus conhecimentos teórico – práticos para melhor compreender o que agora lhes parece tão complexo (ALVES; GARCIA, 2002, p.119).

A dimensão da pesquisa ganha força e importância para a prática docente, pois entende-se, com ela, que professores podem compreender suas práticas para pesquisá-las, concebendo as escolhas teóricas que subjazem estas atividades. No entanto, há múltiplos conceitos de pesquisa, inclusive entre os pesquisadores universitários. Além disto, nas instituições escolares, a dimensão da pesquisa pode encontrar certa resistência entre os docentes. Tornar-se pesquisador, desse modo, é um desafio na formação do professor.

Reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre a sua prática é para nós um princípio teórico-epistemológico que alicerça nossa postura política e que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução [...]. É no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas [...]. Temos o movimento prática-teoria-prática como critério de verdade [...]. A teoria vai sendo atualizada e ganhando sentido e a prática vai adquirindo maior consistência (GARCIA, 1998, p.21-23).

Paulo Freire nos faz refletir, por outro lado, que a pesquisa é indispensável ao trabalho docente, pois ensino e pesquisa são intrínsecos a este fazer. Nessa perspectiva, o ensino é constituído pela pesquisa e nomear o professor de pesquisador seja, talvez, redundante.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2008, p.29).

Freire enfatiza uma dimensão mais ampla da pesquisa na prática docente, que fundamenta todo o processo pedagógico. Desse modo, ensinar torna-se pesquisar. Por isso, o professor, tendo a pesquisa como aliada do processo educativo, pode alterar sua prática, ressignificando-a e transformando em conhecimento, por meio de um olhar crítico e criativo, o seu trabalho.

É fundamental, também, que o espaço da sala de aula seja lugar de pesquisa e que esta possa fazer parte da vida do professor do ensino básico. Se considerarmos a escola como espaço privilegiado de pesquisa, determinados conhecimentos – antes propostos por especialistas para serem aplicados pelo professor – agora podem ser produzidos nesta instituição.

Porém, as pesquisas de professores (elaboradas nas escolas?), constituídas no pleno exercício docente, possuem especificidades. O rigor científico da pesquisa acadêmica, por exemplo, é diferente do estudo da prática cotidiana de cada professor. De acordo com documento do Conselho Nacional de Educação:

A pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de estudo (CNE/CP n° 1 de 18 de fevereiro de 2002, apud ANDRÉ, 2002, p.67).

O professor pesquisador relaciona cenas de seu cotidiano com indagações teóricas. Os modos como a universidade desenvolve pesquisa acadêmica são diferentes daqueles eleitos pelos professores em suas pesquisas. Isto não significa que o docente está rebaixado ou que ele não é capaz de aprofundar conhecimentos teóricos acerca da própria prática.

Cabe ao docente saber determinados procedimentos para a realização de uma pesquisa, como a observação, a análise, a comparação ou a experimentação. Nesse sentido, o documento diferencia a pesquisa acadêmica e a do professor, deixando subentendido que, para ser sujeito de sua prática, o professor necessita assumir uma postura reflexiva. Para aprender a pesquisar na escola, o professor precisa pensar sobre sua prática, refletir sobre o seu fazer cotidiano, considerando seus alunos.

No entanto, ainda que esta teoria tenha aberto um terreno fértil para o campo da formação de professores, vemos que hoje, nas escolas, ela não se expandiu e pesquisar a própria prática pode parecer pouco para revigorar este cenário. Nessa medida, determinadas questões

ainda aguardam respostas: as escolas possibilitam pesquisas docentes? De que modo elas ocorrem? Como encontrá-las?

A segunda perspectiva aqui destacada, elaborada por Donald Schön, é a de professor reflexivo. Segundo este teórico, há determinados saberes decorrentes da ação docente que são tácitos, intuitivos ou espontâneos, típicos da prática, por ele denominados de “conhecimento na ação”.

O autor desenvolve sua teoria de ação criando, ainda, mais uma categoria, segundo a qual as situações singulares do dia a dia profissional exigiriam do professor uma “reflexão na ação”. Desse modo, o docente repertoriaria ações mobilizadas em situações semelhantes, o que permitiria a “reflexão sobre a reflexão na ação” (SCHÖN, 1992), em que o professor poderia ter um momento retrospectivo para elaboração reflexiva. O profissional, assim, já teria um conjunto de possibilidades para planejar ações futuras.

Essa teoria, embora escrita sobre profissionais de outras áreas, como arquitetura, desenho e engenharia, foi generalizada para algumas profissões e na educação foi bastante difundida pela ideia do professor reflexivo. No artigo *Formar professores como profissionais reflexivos*, Schön (1992) desloca categorias criadas para compreender outras áreas profissionais – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação – para a educação, notadamente para a formação de professores.

Esses conceitos foram incorporados em diversos documentos, mobilizando as pesquisas em Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Desse modo, esta teoria ganha força e destaque, pois valoriza os saberes docentes e as experiências como possibilidades transformadoras das realidades educacionais.

A apropriação do conceito de professor reflexivo pode ser percebida tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (Brasil, 2002), quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio (Brasil, 1999). Encontram-se nesses documentos, respectivamente, as seguintes expressões relacionadas ao trabalho do professor: ‘ação-reflexão-ação’ como estratégia didática privilegiada para resolução de situações-problema (Brasil, 2002, artigo 5o), e ‘uma concepção de professor reflexivo’ indispensável ao questionamento e pensamento autônomo e ético em relação às intervenções no exercício da profissão que é prática e contextualizada (Brasil, 1999, p.30) (FAGUNDES, 2016, p. 292).

O conceito professor reflexivo, dessa maneira, amplia os estudos acerca dos saberes docentes. Compreender que professores possuem conhecimentos específicos de suas ações

promove uma valorização do interior de suas práticas. Os saberes docentes – intuitivos, experimentais, cotidianos – são considerados na profissão, com esta perspectiva.

Em última análise, o professor reflexivo é um sujeito que reflete na sua ação, podendo analisar e interpretar acontecimentos no momento em que ocorrem. E, ainda, tem a possibilidade de refletir sobre a sua ação, mobilizando atenções à cena pedagógica em momento posterior ao vivenciado.

Vemos, dessa forma, que a dimensão reflexiva no trabalho docente ganhou notoriedade no campo da formação de professores e repercute até hoje. Por isso, é inegável o reconhecimento de que os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo, respectivamente, apresentam relevância para compreender as práticas docentes, por valorizarem-nas e entender que elas designam saberes de professores.

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares (NUNES, 2001, p.30).

É importante evidenciar que, embora diferentes entre si, as dimensões pesquisador e reflexivo representam marcos fundamentais para redimensionar a atuação docente na escola. Em especial, destacamos a teoria de Schön como muito significativa para a formação de professores, pois

A reflexão pode levar as professoras, individual e/ou coletivamente, a questionar a leitura reducionista e simplificadora do processo ensino/aprendizagem que historicamente elas vêm sendo ensinadas a realizar, uma leitura que desenvolve um olhar classificador e rotulador; que conduz a compreensão das respostas dadas por seus alunos e alunas, representando um forte articulador do fracasso na e da escola. O confronto da multiplicidade de olhares pode auxiliar a desconstrução deste olhar e a construção de estruturas de compreensão capazes de apreender a complexidade da relação pedagógica e de contribuir para a formulação de alternativas de ação favoráveis aos múltiplos percursos presentes na sala de aula (ESTEBAN, 1999, s/p).

Diante das perspectivas reflexiva e pesquisadora, os professores podem indagar-se a respeito de suas próprias práticas. As formulações teóricas destas perspectivas representam acréscimos ao campo de pesquisa da formação de professores pela notoriedade e expansão que provocaram nos discursos pedagógicos. No entanto, pensamos que as ideias de autoria,

propostas pela cena formativa da prática docente, abrem possibilidades de compreender a formação docente pela via discursiva.

A fim de reequacionar o que já se vem construindo, compreendemos a noção de professor autor. No campo da formação docente, ela representa um termo pouco utilizado. Este vocábulo, acreditamos, ganhou certa expansão na medida de sua circulação social. Queremos propor, acrescentando às noções anteriores, conceituar professor autor para alargar, renovar e reabastecer os paradigmas pesquisador/reflexivo. Na mesma lógica de o professor considerar seus alunos – proposta pelas teorias anteriores – pensamos que a autoria adensa essa possibilidade, trazendo a escrita docente como imprescindível para o que chamamos de autoria do professor, já que “a escrita tomada como modo de enunciação é, portanto, também, um lugar em que se produzem sujeito e sentido como categorias históricas” (CORRÊA, 2013, p.492).

Uma pesquisa no Scielo e no Portal da Capes mostra que não há trabalhos disponíveis nessas plataformas acerca da autoria docente: tanto para “professor autor”, quanto para “autoria docente” não foram encontrados periódicos, livros ou artigos nessas duas fontes de pesquisa. Nessa medida, entendemos como fundamental resgatar as noções de autoria/professor autor que constituem nosso grupo de pesquisa, apresentadas adiante.

Considerando, como anteriormente mencionado, que esta pesquisa está ancorada em uma perspectiva de linguagem – a concepção discursiva (BAKHTIN, 2011; GERALDI, 2013; SMOLKA, 1998), em que a língua é constituída pelas interlocuções entre sujeitos – é importante destacar que temos um projeto de formação de professores proposto por Andrade. Formar como folhear, como entremear camadas de alteridades a cada sujeito que se modifica na relação com seus pares. Formar como conceber múltiplas formas, possibilidades, enunciações, diversidades. Formar para transformar. Formar como movimento, como acontecimento. Pensamos que formações menos enformadas podem trazer ao cenário docente voz de professor, processos de sujeitos, experiências, histórias, textos e subjetividades docentes.

Acreditamos, como veremos mais adiante, que a escrita docente pode trazer uma camada autoral ao trabalho do professor. Esse é o nosso investimento. Procuramos nos colocar em oposição às políticas neoliberais de meritocracia que criam um cenário de competição entre as escolas, impulsionando-as a disputar colocações em troca de melhores salários. Nesse sentido, não desejamos a “formação” dos pacotes de materiais didáticos já prontos nas instituições escolares. Não concordamos com a ideia do professor que apenas “transmite conhecimentos”. Assim,

o modelo de organização escolar predominante no ensino fundamental, a organização seriada, prevê que um mesmo conteúdo seja ensinado, ao mesmo



tempo, para todos os alunos em uma sala de aula. Ao propor isto, organiza-se um tempo padrão, currículos universais, avaliações padronizadas e uma didática que prevê o ensino como algo ministrado da professora para o conjunto dos alunos. A defesa do modelo seriado de organização do tempo escolar se faz com base em que seria possível fazer com que todos os estudantes chegassem a um mesmo ponto final da produção escolar esperada, por meio de seu esforço pessoal e familiar e desde que corretamente capacitados os docentes. É a reprodução da desigualdade social na escola: a orientação homogeneizadora da escola confirma e legitima as diferenças sociais, transformando-as em diferenças de caráter individual (FETZNER, 2010, p. 83).

Por conta dessa desigualdade e da orientação homogeneizadora, alimentadas muitas vezes pelas grandes mídias, pelos números das avaliações em larga escala, pelos índices quantitativos pouco problematizados, por listas e rankings de desempenho de escolas, vende-se uma concepção de escola para “excelência”, para o que se chama de “sucesso escolar” em oposição ao “fracasso escolar”.

Nesse sentido, a lógica homogeneizadora não contribui com a possibilidade de problematizar as formas de se relacionar por escrito, por exemplo, que variam com o passar do tempo, em relação à região onde se vive, de acordo com as idades dos sujeitos em diálogo. Desse modo, desconsideram-se os sujeitos escreventes nas suas relações com os textos lidos e produzidos.

Se acreditamos que os modos de aprender/ensinar a ler e a escrever são os mesmos para todos, acreditamos também que todos se relacionam dos mesmos modos com os textos que leem e produzem. Se acreditamos que existe um padrão ou instruções capazes de “preparar” o professor para o desafio de ensinar a leitura/escrita, pouco consideramos os trabalhos dos sujeitos com a linguagem (trabalhos dos alunos, trabalhos dos professores).

O sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e criativa do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho. [...] Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa (BAKHTIN, 2013a, p.7).

Pelo exposto acima, consideramos fundamental que, no bojo da interlocução professor/aluno, nasçam propostas de ensino/aprendizagem. Os acontecimentos da sala de aula ganham notoriedade na elaboração do fazer profissional docente, se compreendemos estes acontecimentos como discursivos, formadores de subjetividades dos professores e estudantes.

## 2.1 As autorias da proposta discursiva em formação

Refletindo sobre algumas destas questões apresentadas, investigamos e buscamos outras relações de docentes com a Língua Portuguesa<sup>9</sup> e seu ensino. Considerando o caráter discursivo da língua, podemos afirmar que ela está presente em diversas situações interlocutivas, nas suas mais ricas e variadas formas de uso.

Para Bakhtin (2014), “a língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma ‘abstração científica’ que só pode servir a certos ‘fins teóricos e práticos particulares’.” (p.131). Essa abstração, de acordo com o autor, não é a “realidade concreta” da língua, já que ela “constitui um ‘processo de evolução ininterrupto’, que se realiza através da ‘interação verbal social dos locutores’”<sup>10</sup>. Nesse sentido, o caráter social faz-se intrínseco à língua, pois “‘a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social’. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo ‘individual’) é uma *contradictio in adjecto*” (BAKHTIN, 2014, p.131-132).

Desse modo, pensando que a língua não é estática, que ela se movimenta e navega de acordo com o nadar de seus usuários, que criam novas regras e incorporam suas idiossincrasias, pode-se propor outro lidar com este emaranhado de possibilidades. Como algo enredado, mutuamente tecido, construído e reconstruído, a língua com que falamos, nos expressamos, contamos histórias, lemos, criamos descendentes não precisa ser “ensinada” a partir da oposição entre certo e errado presente em apenas uma de nossas gramáticas, a normativa.

Passando para o âmbito da escola, mais do que exercícios de “ensino” – baseados na cópia, memorização e decodificação, ou seja, em uma escrita automática, mecânica – desejamos que o sujeito e a língua se relacionem como na vida, em manifestações orais e escritas, com sentido, necessidade, finalidade. Assim como a criança inventa algo novo, orgulhando-se de sua descoberta, utopicamente, a relação escolar com a língua não precisa ser impositiva, restritiva, autoritária, mas pode ressaltar a curiosidade da criança inventiva, tornando o conhecimento prazeroso. Defendemos, nesse sentido, experiências linguísticas como criação, como ateliês de descobertas do mundo escrito. Ainda assim,

---

<sup>9</sup> Como já afirmamos, consideramos as discussões da Língua Portuguesa e seu ensino como fundamentais aos estudos em alfabetização, já que, para nós, a alfabetização é, também, ensino de língua. Nesse sentido, não dicotimizamos os dois processos. Entendemos que o professor alfabetizador ensina língua portuguesa.

<sup>10</sup> Ibidem, p.131.

É preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (...). Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 2006, p. 65).

Tal como aponta Geraldi, o que fazemos com a língua, em sala de aula em nome do ensino “correto”, imprime consequências nos estudantes que podem ampliar ou reduzir suas relações afetivas com as práticas escolares. Por isso, ler o texto dos alunos, acreditamos, é ler também o trabalho do professor, entendendo a relação com a língua criada pela criança e mediada pelo docente. Nesse sentido, Bakhtin afirma que “o destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se forma [...]. O professor tem essa responsabilidade.” (2013a, p.43).

Quando há ampliação de repertório, ou seja, quando a escola incentiva os processos de aquisição de escrita de cada aluno, podem se revelar, nos textos das crianças, singularidades nos modos de aprender. Quando a escola usa cartilhas, automatiza o processo de escrita, os estudantes, provavelmente, escreverão textos semelhantes àqueles aprendidos, sem “erros” e esvaziados de vida.

Por isso, a relação do discente com a escrita pode ser criativa, inventiva, prazerosa, autoral, como pode ser repleta de traumas, medos, incompreensões, rigor, autoridade, dependendo, também, dos modos como os sujeitos se relacionam com a língua na escola.

No bojo destas reflexões, a partir de anotações de caderno de campo, apresentamos algumas especificidades do contexto de formação do EPELLE. Ao apostar nas camadas de formação docente, na perspectiva dos diferentes efeitos de sentido que determinado encontro produz no outro, os professores inscritos nesse projeto integram a aposta no diálogo.

No nosso campo de pesquisa, os encontros do EPELLE têm proporcionado reflexões acerca da escrita docente/discente. Professores apresentam suas práticas, inserindo, de modos bastante particulares, os alunos como sujeitos interlocutores. O trabalho autoral e discursivo, acreditamos, parte de uma formação que acredita ser possível um professor autor e produtor de conhecimentos.

Destaco, para breve exposição, a apresentação de prática da professora Gisele, realizada no dia vinte e um de maio de 2014. A docente traz à cena da formação uma “atividade de reescrita como adaptação e como alteração”. Ressaltei, em meu caderno, o modo acadêmico de organizar um texto de *power point* com epígrafe e citações, o que, penso, relaciona-se com as atividades propostas pelas formadoras, nesses mesmos moldes.

A professora incorpora Andrade como referência de sua prática, ao citá-la e explicar concepções teóricas propostas pela pesquisadora. Gisele, nessa lógica, dá ao EPELLE a dimensão de um trabalho diferencial para “desenvolver um projeto de alfabetização que não seja mecânico”.

Neste preparo de uma fala introdutória ao seu fazer, ela se inscreve como orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e afirma, numa postura de formadora, que às vezes, percebe o professor “muito perdido” por conta de um “limitado meio social” e complementa, defendendo que “a sua prática está calcada em alguma coisa” que ele muitas vezes não entende.

Nesta crítica ao professor que não sabe dizer o que faz, Gisele se coloca em um lugar distante daquele criticado, afirmando que “para ter autoria, é um processo”. De acordo com a professora, “a palavra do outro: a gente escuta, reelabora e ela passa a ser a nossa palavra.” Percebemos, com isso, que o coletivo docente fortalece esta professora discursivamente, fazendo com que os enunciados da formação sejam engendrados como sua própria palavra.

Ao apresentar sua prática, a autora se questiona trazendo algumas perguntas, como: “qual o caminho que eu quero seguir? Qual a abordagem do meu trabalho?” A professora se refere a sua própria graduação como “rios de teoria” que se perdem no enfrentamento da prática. Logo depois, ela coloca um áudio de atividade de mediação de texto escrito com seus alunos.

Esta prática, ouvida por pares, não possuía a melhor qualidade de áudio, mas houve um esforço para entender as negociações propostas por Gisele com os estudantes no processo de reescrita. Ao final da escuta, a professora enuncia aquilo que provavelmente seria apontado por outrem: “como é difícil reescrever sem impor a nossa opinião”, ou seja, Gisele anuncia o desafio de ouvir os alunos, de querer dar a eles um lugar ativo no processo pedagógico, na tentativa de conciliar seus saberes docentes com a inventividade discente.

Pensamos, a partir disso, que o professor – sujeito leitor? Autor? – poderá promover relações significativas com a leitura se possuir interessante experiência leitora; poderá mediar relações autorais com a escrita se possuir familiaridade com ela. Desse modo, perguntamo-nos: o professor escreve? De que se constitui seu texto? Podemos encontrar palavras alheias nas palavras docentes? Quem seriam suas alteridades?

Consideramos, com base nestas reflexões, a escrita de texto docente. O professor será autor na sua escrita, se for autor nos seus atos pedagógicos. Porém, ser autor no fazer didático não é explicitado se ele não escrever. A necessidade da escrita docente consiste, também, em trazer para o debate a autoria do professor.

Como mencionado anteriormente, no Mestrado, estudei concepções de autoria na formação de professores. Trazemos, num momento mais teórico, o que ela representa nos pensamentos de estudiosos como Foucault (2006); Barthes (2004), Maingueneau (2010), Bakhtin (2011), entre outros. Apresentamos, então, uma discussão teórica acerca dessa acepção, resgatando estes autores, relidos no grupo de pesquisa do doutorado e incorporando outras referências ao debate. Ao final, evidenciaremos o professor autor.

## 2.2. Autoria e professor autor

A palavra autor possui diversas acepções e sua expansão tem sido tão significativa que, até mesmo em um dicionário escolar, há oito sentidos para ela. Como exemplos, podemos destacar definições mais comuns – inventor, descobridor, fundador, criador – até o autor físico ou material, contrapondo-se ao autor intelectual de um crime, no vocabulário jurídico, que diferencia aquele que cometeu o crime do sujeito que o idealizou: ambos autores.

A noção de autor não é [...] reservada só a enunciados. Não se dirá [...] ‘o autor do carro’ ou ‘o autor da velocidade’, mas veem-se proliferar designadores como ‘o autor das facadas’, ‘o autor da agressão’, ‘o autor do excesso de velocidade’ etc., entre tantas formas de empregos que se originam claramente na esfera judiciária [...]. Trata-se, antes de tudo, de imputar uma responsabilidade penal (MAINGUENEAU, 2010, p.27).

Maingueneau, a respeito da autoria, faz ver este conceito alargado, explicitando que o autor adquire responsabilidade por algo. Ele distingue, também, o “autor de” do “autor”. Para o estudioso, o “autor de” algo vai ganhando significações diversas, como este exemplo do campo jurídico. O “autor de”, nessa perspectiva, refere-se a um estatuto social, como exemplifica com um político que publicou alguns livros em sua carreira, mas não será caracterizado como “autor” sem o complemento “de”. Em oposição, o “autor” revela uma avaliação, a força de ter uma atividade reconhecida de produção de textos.

A noção de autor, tal como é empregada comumente nos estudos de textos, se constrói sobre uma restrição fundamental, que leva a conservar entre os empregos da palavra ‘autor’ apenas aqueles que têm relação com a produção verbal [...]. De fato, parece que aqui duas acepções de ‘autor’ estão em jogo. Uma se refere antes a um estatuto social [...] A outra acepção implica uma avaliação, que é independente de todo estatuto social: os ‘verdadeiros autores’, os ‘grandes autores’ são criadores singulares, originais. Pode-se compreender por que o autor de textos literários se beneficia de um privilégio quando se trata de referir a um estatuto social. Eles se caracterizam pelo fato de que sua atividade deriva unicamente da produção de textos (MAINGUENEAU, 2010, p.27-29).

Pensando na importância que o autor assume em seus textos, especificamente quando estes são literários, é comum que Machado de Assis, por exemplo, seja incontestável: dono de seus dizeres e argumentos; original; inventivo, consagrado, célebre e detentor de tantas outras características que só poderiam ser dadas a um autor. Visões que destacam o autor e sua “genialidade” estão muito presentes na esfera social e também na acadêmica:

A genialidade de Machado de Assis ao incorporar a tradição – de que vimos aqui alguns exemplos – consiste em construir suas narrativas com uma infinidade de subtextos que se enriquecem exatamente pela inserção nessa tradição. A complexidade não está no seu texto apenas, mas naqueles com que dialoga e que utiliza para iluminar-se, iluminando-os (SENNA, 2009, p.89).

No campo dos estudos linguísticos, Maingueneau afirma que não existe autor sem imagem. Ao discutir o tema *imagem de autor*, ele caracteriza três acepções para o vocábulo autor. A primeira refere-se à ideia do “garante”, ou seja, “instância que assume a responsabilidade por um texto” (2010, p.141): autor-responsável. Assim, não se trata de uma pessoa de carne e osso, nem do enunciador de um texto. “Mas uma instância híbrida que frustra essa distinção” (2010, p.141). O “garante” não é apenas autor do texto literário, mas de qualquer gênero do discurso.

A segunda acepção, “autor-ator”, designa um autor que participa de um meio social – literário – com representações estereotipadas que podem variar de acordo com determinados períodos históricos. Nesse contexto, o autor é a pessoa que dá entrevista, faz acordos com editoras, publica o seu texto, tem uma trajetória, uma carreira. Porém, nesse caso, a própria palavra autor entra em concorrência com outras: “‘escritor’, ‘homem de letras’, ‘literato’, ‘artista’, ‘intelectual’” (MAINGUENEAU, p.30, 2010).

A última concepção discutida por Maingueneau é a de “auctor”, como correlato de uma obra. Dessa maneira, um número muito restrito de sujeitos atinge tal estatuto, porque é necessário que haja reconhecimento social para se chegar a esse lugar. Assim,

Sua função não consiste em responder por um texto singular, mas por um agrupamento de textos referidos a uma entidade que é identificável, que até pertence ao Thesaurus literário, quando alcança notoriedade. Se por definição todo texto tem um “garante”, apenas uns poucos indivíduos alcançam o estatuto de “auctor”. Uma das singularidades da produção literária em comparação com outras, como o jornalismo ou a política, é que toda pessoa que nela publica é potencialmente “auctor”. Mas para que um indivíduo seja plenamente “auctor”, é necessário que terceiros o instituem como tal, mediante a produção de enunciados sobre ele e sobre sua obra, em suma, conferindo-lhe uma “imagem de autor” (MAINGUENEAU, 2010, p. 142).

O terceiro sentido destacado, que traz a imagem de autor, representa justamente a consagração que Machado de Assis, por exemplo, possui. A imagem de um autor como Machado é “elaborada na confluência de seus gestos e de suas palavras, de um lado, e das palavras dos diversos públicos que, a títulos diferentes e em função de seus interesses, contribuem para moldá-la.” (MAINGUENEAU, 2010, p.144). A imagem do autor, nesse sentido, não se preserva acabada, totalmente construída; ela não se encerra quando o escritor (ator na cena literária) morre, mas pode se modificar ao longo do tempo, ou seja, a imagem de autor vai além da vida do escritor. Assim, um autor fica “marcado”, reconhecido, endeusado, legitimado. Como exemplo, Drummond, “considerado o mais influente poeta brasileiro do século XX” ou Fernando Pessoa, “o maior poeta em língua portuguesa do século XX” ou Machado de Assis, “amplamente considerado como o maior nome da literatura nacional”. Todos esses exemplos são imagens desses autores.

A partir de uma visão histórica do conceito de autoria, destacamos a publicação de Barthes: *A morte do autor*, do ano de 1968. Ele afirma que a figura do autor desapareceria no século XIX. Barthes define o autor como uma “personagem moderna, produzida [...] pela nossa sociedade [quando] [...] ela descobriu o prestígio pessoal do indivíduo, ou como se diz mais nobremente, da pessoa humana.” (2004, p.1).

Nesse texto, Barthes pondera que o escritor (o corpo que escreve) “não pode deixar de imitar um gesto sempre anterior, nunca original; o seu único poder é o de misturar as escritas, de contrariá-las umas às outras, de modo a nunca se apoiar numa delas.” (2004, p.4). Ele constrói, ao longo do texto, uma relação dicotômica entre as acepções de autor e de leitor, apresentando um posicionamento bastante radical – mas metafórico – acerca dessa cisão: é preciso haver a morte do autor para possibilitar o nascimento do leitor. “Sabemos que, para devolver à escrita o seu devir, é preciso inverter o seu mito: o nascimento do leitor tem de pagar-se com a morte do Autor.” (BARTHES, 2004, p.6).

Foucault responde Barthes em sua célebre conferência denominada *O que é um autor?*, proferida no ano de 1969. Nela, o autor é definido como aquilo que faz o discurso convergir. Dessa forma, o autor não morre. Para o pensador, a autoria desempenha um papel na circulação dos discursos em determinada sociedade. Por isso, Foucault desloca o foco da discussão: a definição do autor dá lugar à função autor: “a função-autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade.” (2001, p.14).

De acordo com a análise foucaultiana, o autor nasce entre o final do século XVIII e início do século XIX, com o regime de propriedade dos textos, para ser punido, caso transgressões fossem identificadas: “os textos, os livros, os discursos começaram a ter realmente autores [...] na medida em que o autor podia ser punido, ou seja, na medida em que os discursos podiam ser transgressores.” (FOUCAULT, 2001, p.14).

Nessa lógica, a Modernidade possibilitou o aparecimento do indivíduo autônomo. Várias influências, como o pensamento de Descartes, o sujeito cartesiano, o Humanismo Renascentista e o Iluminismo formaram a figura do autor como um indivíduo criador. O sujeito que “pensa, logo existe” considera sua consciência e seu pensamento como principais virtudes, responsáveis pela sua existência. Desse modo, haveria uma criação intrínseca ao pensamento humano.

Junto com a Modernidade acontece, também, a invenção da imprensa. Pesquisadores como Chartier afirmam que a criação do livro fortaleceu a noção da autoria individual e da obra acabada. O texto se tornou fechado: não há possibilidade de acréscimos no interior da obra e um autor individual é identificado. “É a estrutura mesma do livro unitário que impõe a função-autor” (CHARTIER, 2006, p.192). Podemos dizer, nesse sentido, que o surgimento da obra fechada, a partir do século XIV, faz emergir uma nova circulação de discursos, inovadora, na medida em que se considera a assinatura do indivíduo.

Corroborando o argumento de Foucault, Chartier afirma que “a função-autor foi então constituída, no final do século XVI, como uma arma essencial na luta da Igreja Católica contra a heresia e a heterodoxia” (2006, p.196). No início do século XVIII, surgem as primeiras legislações do direito autoral, assegurando propriedade aos autores de suas obras. A partir desse momento até os dias atuais, o autor possui exclusividade na exploração comercial de sua produção.

É importante considerar que Foucault chega ao tema da autoria por conta de seu interesse em entender os procedimentos internos de controle e delimitação dos discursos em sociedade. Ele indica que os modos de existência, circulação, (des)valorização e apropriação de cada discurso variam e se modificam no interior de dada sociedade. Foucault atribui, nessa perspectiva, um caráter filosófico ao conceito de autor, pois existem condições de poder de circulação e aceitação de certos discursos em determinado contexto histórico-político. Para Foucault, o autor, além de criar e fazer circular determinado discurso, também exerce um papel coercivo, pois a autoria, nesse sentido, é composta pelo binômio criação-controle.



Desse modo, Foucault não legitima o autor como uma entidade, tal como circula atualmente. Para ele, não há um caráter “evidente” na figura do autor e a função-autor pode vir a desaparecer, de acordo com o funcionamento de determinada sociedade:

Podemos imaginar uma cultura em que os discursos circulassem e fossem recebidos sem que a função autor jamais aparecesse. Todos os discursos, qualquer que fosse o seu estatuto, a sua forma, o seu valor, e qualquer que fosse o tratamento que se lhes desse, desenrolar-se-iam no anonimato do murmúrio (FOUCAULT, 2006, p.70).

Como vimos até agora, autor e autoria são conceitos que vem se modificando ao longo do tempo e em dadas sociedades no interior de suas conjunturas sociais e históricas, que envolvem relações de poder, de controle, de punição. Na Antiguidade e na Idade Média, a ideia de um autor como dono do texto não existia. Há dúvidas, por exemplo, da existência de Homero, autor da “Odisseia”. Há defesas de que esta obra pode ter sido resultado de uma criação coletiva oral, atravessada pelo tempo, até se manter incólume em um texto escrito. O Renascimento trouxe a ideia de autor e autoria, com o homem se considerando o centro do Universo e o Iluminismo reforçou ainda mais esse conceito, que hoje nos parece natural.

No pensamento de Bakhtin, a autoria é bastante complexa. Em primeiro lugar, podemos considerar nossas reflexões a partir de Wanderley Geraldi que formula três concepções de sujeito para chegarmos ao autor, afirmando que discursos implicam produtores. Destacamos, abaixo, as duas primeiras:

Nos anos 60 duas concepções de sujeito se confrontaram: de um lado, defendia-se o sujeito como fonte de seu dizer; aquele que enuncia o que diz e tem consciência absoluta de seu dizer, organizando seus pensamentos (suas mensagens) e transmitindo-os a outros sujeitos. De outro lado, defendia-se um sujeito assujeitado às condições e limitações históricas, produto do meio, da herança cultural e das ideologias que, incorporadas ao longo de sua história, fazem do indivíduo desde sempre sujeito, mero preenchimento de um lugar social reservado pela estrutura (ideológica). (1997, p.18).

Nesse trecho, Geraldi situa duas concepções de sujeito. Elas se relacionam com acepções de linguagem que apresentaremos mais adiante. No primeiro caso, a linguagem é tratada como expressão do pensamento e como comunicação. A configuração desse sujeito repleto de certezas e consciente de seu dizer valoriza a primazia do sujeito em detrimento de seu meio.

Em contraste, o sujeito assujeitado, determinado e limitado por questões sociais e históricas, seria pouco capaz de produzir, pois estaria condicionado a fatores exteriores a ele, que o aprisionariam numa estrutura ideológica vigente. Para Geraldi, essas duas concepções não subjazem à noção de produção de textos, isto é, tanto o sujeito pleno de si quanto o sujeito

esvaziado de si seriam pouco capazes de propor conhecimentos a partir de suas interações com o espaço em que se encontram. O autor, então, apresenta a terceira concepção de sujeito, derivada da teoria discursiva.

A recuperação dos estudos bakhtinianos a propósito da constituição da consciência e de seus estudos a propósito da interação verbal, na qual diferentes pontos de vista se confrontam, se formam e se conformam, a cada palavra correspondendo diferentes contrapalavras com as quais são construídas as compreensões, levam a entender o sujeito como produto da herança cultural, mas também de suas ações sobre ela. Por isso que o sujeito, ao mesmo tempo em que se repetem atos e gestos, constrói novos atos e gestos, num movimento histórico no qual repetição e criação andam sempre juntas (GERALDI, 1997, p. 18-19).

A terceira compreensão – bakhtiniana – enxerga o sujeito numa relação complexa: ele é, ao mesmo tempo, herdeiro de suas tradições culturais e produtor de novas possibilidades. O sujeito, para Bakhtin, repete e constrói, retoma e inaugura, reflete e refrata.

Os conceitos bakhtinianos reflexo e refração dimensionam o movimento de repetir e acrescentar. Esta teoria discursiva incorpora a dimensão social à linguagem e, nessa medida, o homem, como um sujeito, atribui significado aos signos ideológicos, nutridos pela partilha socialmente construída que perpassa os seus discursos.

Um produto ideológico faz parte de uma realidade [...] como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia (BAKHTIN, 2014, p.31).

Refletir e refratar a realidade exterior projetam ao signo um significado compartilhado e alterado socialmente, como fruto daquilo que é mutuamente tecido. Refletir, nessa teoria, significa reproduzir, compactuar com o instaurado e refratar, criar, produzir o “novo”, que é alteritário; ou seja, constituído por meio de relações sociais. Refração, de acordo com as teorias óticas da Física, é um desvio de luz, algo que vai para além da imagem refletida no espelho. Esse desvio, essa alteração de uma rota pode nos indicar autoria?

Para Bakhtin, como vimos, “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.” (2014, p.32).

Em uma perspectiva dialógica e polifônica, isto é, que considera um jogo de alteridades constituído por vozes em igualdade, Bakhtin (2011), em relação ao autor e a personagem, conceituando a dimensão estética, literária da autoria anuncia que

o autor acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam (p. 3).

Como criador de sua obra, no sentido de conhecer as mundividências de seus personagens, o autor os coloca como participantes equipotentes de um grande diálogo, confrontando-os, num embate de argumentos, revelando suas ideias, a cosmovisão de cada um que compõe o texto, projeto artístico. O autor não se manifesta em nenhum personagem, mas coloca-o de frente para o outro, alteritariamente, enredando, como na vida, uma heterogeneidade de vozes entre personagens. Nesse sentido, o autor é aquele que engendra a obra literária, tornando-a uma forma de conhecimento. Para Bakhtin,

autor é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta. [...] A consciência do autor é a consciência da consciência, isto é, a consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem [...]. O autor não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece mais que elas, e ademais enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível a elas, e nesse excedente de visão e conhecimento de autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra (2011, p.10-11).

O excedente de visão, conceito bakhtiniano presente no trecho anterior, diz respeito a algo que somente outro consegue ver sobre determinado sujeito, sendo externo a ele, dando-lhe acabamento. É um conceito construído a partir da análise do autor de textos literários. Tentando aproximá-lo para a cena da formação, poderíamos dizer que somos constituídos por muitas vozes, não temos nosso acabamento individualmente, mas pelo contato com esses outros, que nos “encerram”, ainda que provisoriamente. “[...] O autor conhece e enxerga mais não só no sentido para onde a personagem olha e enxerga, mas também em outro sentido, que por princípio é inacessível à personagem” (BAKHTIN, 2011, p. 12).

Bakhtin afirma que “o autor deve ser entendido, antes de tudo, a partir do acontecimento da obra como participante dela, como orientador autorizado do leitor” (2011, p.191). De acordo com ele, o autor-criador é aquele que dá forma ao conteúdo: ele não registra acontecimentos passivamente, mas “a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente” (FARACO, 2005, p.39). Dessa forma, podemos dizer que o autor-criador

constrói nas suas obras jogos de vozes que se entrelaçam como na vida – “um complexo processo de transposições refratadas da vida para a arte”. (FARACO, 2005, p.39). “Lembremos, a propósito disso, que, para o Círculo de Bakhtin, os processos semióticos – quaisquer que eles sejam – ao mesmo tempo em que refletem, sempre refratam o mundo”.<sup>11</sup>

Bakhtin também dedica um consistente estudo – *Problemas da poética de Dostoiévski* – para analisar as obras do autor literário. É um livro em que Bakhtin, por meio de exemplos e situações mais concretas do romance dostoiévskiano, comprova sua teoria polifônica.

Dostoiévski não pensava através de ideias, mas de pontos de vista, de consciências, de vozes. Ele procurava interpretar e formular cada ideia de maneira a que nela se exprimisse e repercutisse todo o homem e assim, em forma torcida, toda a concepção de mundo deste do alfa ao ômega. Só uma ideia que comprimisse uma orientação espiritual completa era por Dostoiévski convertida em elemento de sua visão artística do mundo; para ele, essa ideia era uma unidade indivisível. Unidades dessa espécie formavam não mais um sistema concretamente unificado, mas uma ocorrência concreta de vozes e orientações humanas organizadas. Em Dostoiévski, duas ideias já são duas pessoas, pois ideias de ninguém não existem e cada ideia representa o homem em seu todo. [...] Ele a desenvolve dialogicamente, mas não no diálogo lógico e seco e, sim, por meio do confronto de vozes completas profundamente individualizadas (BAKHTIN, 2013b, p.105).

A leitura deste trecho aponta para a linguagem concebida como heteroglossia, ou seja, como um conjunto múltiplo e diverso de vozes socialmente constituídas: um tecido de formações verbo-axiológicas. O ato estético, assim, seria um jogo complexo de deslocamentos, no qual o escritor direciona cada ideia para determinada voz, sempre alheia à voz do próprio autor. Nesse sentido, Bakhtin afirma que não há criação estética quando o autor engessa o próprio discurso na personagem, pois além de ingenuidade, não haveria uma autêntica criação literária. Nesse caso, só haverá criação estética se houver deslocamento, já que o autor é capaz de trabalhar a refração de suas ideias, as imagens artísticas das ideias.

Assim, as ideias do próprio Dostoiévski, expressas por ele em forma monológica fora do contexto artístico de sua criação (em artigos, cartas e palestras públicas), são meros protótipos de algumas imagens de ideias nos seus romances. Por isso, é absolutamente inadmissível substituir pela crítica dessas ideias-protótipos monológicas a autêntica análise do pensamento artístico polifônico de Dostoiévski (BAKHTIN, 2013b, p.104).

O romance polifônico, fundado por Dostoiévski de acordo com Bakhtin, opõe-se ao romance monológico. Bakhtin analisa os dois modos de se conceber o romance, afirmando que

---

<sup>11</sup> Ibidem, p.39.

o monológico concentra apenas uma única voz, que representa a legitimidade, a verdade, em detrimento de outras possíveis vozes, que são rebaixadas. Em contrapartida, no romance polifônico suas vozes são representadas em “pé de igualdade”, construídas, auscultadas e ativas diante de um grande diálogo.

Como artista, Dostoiévski não criava as suas ideias do mesmo modo que as criam filósofos ou cientistas: ele criava imagens vivas de ideias auscultadas, encontradas, às vezes adivinhadas por ele na própria realidade, ou seja, ideias que já tem vida ou que ganham vida como ideia-força. Dostoiévski tinha o dom genial de auscultar o diálogo de sua época, ou, em termos mais precisos, auscultar a sua época como um grande diálogo, de captar nela não só vozes isoladas mas antes de tudo as relações dialógicas entre as vozes, a interação dialógica entre elas. [...] Colocava a ideia no limite das consciências dialogicamente cruzadas. Ele reunia ideias e concepções de mundo, que na própria realidade eram absolutamente dispersas e surdas umas às outras, e as obrigava a polemizar. É como se acompanhasse essas ideias distantes umas das outras, pontilhando-as até o lugar em que elas se cruzam dialogicamente. Assim, ele previu os futuros encontros dialógicos de ideias ainda dispersas (BAKHTIN, 2013b, p.100-102).

Do mesmo modo como o romance pode ser polifônico, os encontros do EPELLE também podem conter polifonias, porque, como apresentamos, eles são constituídos de diversas ideias em diálogo, em pé de igualdade, colocadas em debate. Nesse sentido, construímos o argumento de que a autoria, para Bakhtin, é, paradoxalmente, alteritária. Nessa perspectiva, ser autor é a possibilidade de manifestar vozes que o constituem, como em Dostoiévski, colocando-as em diálogo, exprimindo as vozes auscultadas. Assim, ainda que uma ideia represente uma concepção de mundo e estabeleça uma compreensão filosófica acerca de um sujeito, ela se constitui nesse mesmo sujeito por meio de muitas vozes, que formam esse pensamento.

A compreensão alteritária sobre autoria nos impulsiona a pensar concepções de língua e escrita docente. Isto porque buscamos abranger os sujeitos constituídos nessas relações com a linguagem, aproximando-nos dos professores e alunos, no espaço da escola, como veremos adiante.

### 3. A língua que se aprende na escola

Afirmamos anteriormente que Bakhtin entende a língua como discurso. Exemplificamos, de forma introdutória, ao longo desta tese, a concepção de linguagem que assumimos neste texto e que norteia este estudo. No entanto, consideramos que vale ainda aprofundar esta primeira abordagem e, assim, escolhemos as profícuas apresentações de três concepções de linguagem, elencadas, para fins didáticos pensando em leituras fundamentais para professores que lidam com a linguagem em seu ofício, por Wanderley Geraldi.

Trazê-las ao debate pode ser elucidativo, já que os modos como compreendemos a linguagem podem afetar as nossas concepções de professor, de criança, de escola, de educação, de mundo. Tal como Paulo Freire (2008), Geraldi aponta que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política” (2006, p.40).

O livro *O texto na sala de aula* é uma coletânea de artigos, organizada por João Wanderley Geraldi, que ganhou força na formação linguística de professores, tornando-se célebre, a partir do momento de sua publicação, desde a década de oitenta. Publicado no ano de 1984, completou seus trinta anos no 18º Congresso de Leitura do Brasil – COLE – realizado em Campinas, em 2014. Nesse evento, uma nova coletânea de artigos – *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de Língua Portuguesa* (2014) – foi lançada, comemorativamente, e se propõe a rever o texto “primeiro”, retomando as ideias ali gestadas, tão profícuas para a área, e ressaltando também suas fragilidades e ingenuidades, de acordo com os próprios autores. Apresentamos três concepções de linguagem elencadas por Geraldi no primeiro livro, apontando, também, as críticas de sua refacção no segundo momento.

Três concepções de linguagem são brevemente apontadas por Geraldi, que corre “os riscos da generalização apressada” (2006, p.41). O ano de 1984 era importante para debatê-las, pois a defesa do *texto na sala de aula* representava significativa alteração em relação a um ensino pautado em tarefas distantes do texto, partindo de frases soltas ou exemplos isolados na gramática, como vimos.

A primeira concepção postula que linguagem é “expressão do pensamento humano” (GERALDI, 2006, p.41). Tal proposta interpreta, com base no *Curso de Linguística Geral*, de Saussure (2004), a língua como representação do pensar. Nessa perspectiva, a relação entre pensar e expressar parece análoga, equivalente. Compreende-se a língua como organizadora do pensamento, sendo capaz de traduzi-lo. Nesse sentido, Benveniste atribui

à língua o papel de organizadora do pensamento. [...] [a língua] dá a sua forma ao conteúdo do pensamento [...] A forma linguística é, pois, não apenas a condição de transmissibilidade, mas primeiro a condição de realização do pensamento. [...] Fora isso, não há senão obscura volição, pensamento que se descarrega em gestos, mímica. (BENVENISTE, 2005, p.69). [...] Benveniste não deixa espaço aqui para questionamentos acerca da necessidade da língua para a expressão — e até para a realização — do pensamento. Seguindo a linha de Saussure, a língua é apresentada como condição *sine qua non* para a apreensão do pensamento. (SEVERO, 2013, p. 84).

Percebemos, pelo trecho acima, que esta concepção deriva da tradição linguística saussureana. Entendemos que esta trouxe contribuições expressivas ao que hoje se formula teoricamente em determinados estudos linguísticos. Saussure, considerado o pai da Linguística, criou as bases da cientificidade para estes estudos, importantes para se compreender a língua como sistema, com rigor de ciência.

Saussure dedicou toda a sua vida à produção de uma obra que implantasse nos estudos linguísticos um modelo metodológico capaz de imprimir a tais estudos o rigor científico almejado. A precisão na delimitação do objeto dessa ciência é parte fundamental desse processo de constituição. É exatamente por isso que ele é considerado o linguista cujas elaborações teóricas propiciaram o desenvolvimento da linguística científica e estabeleceram a base do pensamento sobre a linguagem no século XX. (RODRIGUES, 2008, p.7).

Saussure funda, desse modo, os dados basilares para uma nova ciência, a Linguística. Fundamentado em princípios positivistas – como o rigor científico para validação do *status* de ciência e a defesa da razão humana – o pesquisador define o objeto de seu estudo: a língua, distinguindo-a da linguagem. Ele caracteriza linguagem contrapondo-se à língua, como duas instâncias distintas. Nesta compreensão, língua encontra-se oposta à fala, isolando, para fins científicos, o que considera a língua especificamente da fala. Assim, ele assume a distinção entre *langue versus parole* (língua *versus* fala), compreendendo a primeira como seu objeto de estudo de ordem sistemática, como código com estruturas isoladas. A segunda ele reconhece não dar conta, evidenciando a possibilidade de futuros estudos.

Como sistema, Saussure visualiza a língua articulada com a fala, reconhecendo tratar-se de uma relação complexa. No entanto, segundo ele, quando os indivíduos falam a língua, estas falas podem ser descritas pelo mesmo sistema de regras e de relações. De acordo com o linguista, a estrutura comum que subjaz a fala é a língua. Estabelecendo uma abstração teórica, Saussure expõe um método capaz de imprimir rigor aos estudos linguísticos: o estruturalismo.

Sabemos que as formulações teóricas percorrem caminhos distintos e complexos até encontrarem o *locus* da escola. As relações entre os conhecimentos científicos e suas apropriações pelos/para os docentes tornam-se heterogêneas e imponderáveis. Sabemos,

também, que práticas docentes apresentam determinado hibridismo e a “renovação” destas práticas é um processo de experimentação docente a partir de sua compreensão acerca das bases teóricas de suas práticas, constelando-as, muitas vezes, num ecletismo pedagógico.

Esta compreensão de língua, circunscrita na tradição positivista, parece ensejar metodologias de ensino relacionadas com a gramática tradicional e com modos de “ensinar” que se distanciam das experiências linguísticas discentes. A rigorosidade em detectar “erros e acertos”, de acordo com a norma padrão, torna-se imprescindível nesta abordagem.

Assim, a concepção de língua em evidência permite considerar que o estudante vai adquirir seus conhecimentos linguísticos na escola. Sendo a língua uma estrutura abstrata, as experiências com ela na instituição escolar parecem realizar-se, predominantemente, com o auxílio de cartilhas, sílabas, frases soltas, exemplos descontextualizados. De acordo com Geraldi, aqueles que concebem a língua desta forma cometem o equívoco de afirmar que pessoas que não se expressam com “clareza” são incapazes de pensar.

A segunda concepção – “a linguagem é instrumento de comunicação” (GERALDI, 2006, p.41) – funda-se na Teoria da Comunicação, de Jakobson, e propõe que a língua é um código – “conjunto de signos que se combinam segundo regras” (GERALDI, 2006, p.41) – responsável pela transmissão de determinada mensagem.

Esta segunda definição é muito presente nos livros didáticos do Ensino Médio (nos capítulos de teoria da comunicação e funções da linguagem). Dessa forma, reconhecemos que ela também traz uma revolução ao pensamento linguístico por considerar, ainda com certas restrições, a possibilidade de comunicação linguística. Em termos gerais, esta comunicação é tomada como uma função da língua, não como parte integrante de sua constituição.

Nesse sentido, pouco se consideram as respostas a estas mensagens como integrantes ao acontecimento comunicacional. A língua parece interrompida, monológica e unilateral. No entanto, no Brasil, esta teoria ganha força na medida em que a língua, compreendida como código, aproxima-se de estudos semânticos, ou seja, os sentidos da língua são importantes para concebê-la. Destacamos o livro *Comunicação em prosa moderna* (2010), de Othon M. Garcia, como um exemplo dessa concepção. O autor divide seu livro em dez partes, repertoriando-as entre sessões como “eficácia e falácias da comunicação”, “redação técnica” e “como criar ideias”.

Esta concepção, ainda que considere aspectos semânticos, parece tratá-los como aplicáveis à língua, olhando-a externamente, não no interior dos atos linguísticos: real comunicação.



No espaço escolar, vale dizer que esta teoria está em concorrência com outras possibilidades de ensino, concebendo-o de um jeito plural e não linear. No entanto, documentos e livros didáticos apropriaram-se deste referencial teórico com força até hoje encontrada. Desse modo, um estudo sobre as influências dessa teoria nos dias atuais salienta

[...] o quão marcante foi e continua sendo a Teoria da Comunicação proposta por Jakobson no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa o que, conseqüentemente, vai se refletir nos documentos e materiais didáticos utilizados para aprimorar o ensino dessa língua (WINCH, NASCIMENTO, 2012, p. 234).

Esta concepção, nessa medida significativa para se ensejar a comunicação, não dá conta de compreender a linguagem em real situação de interlocução, na medida em que não se abastece do diálogo, afirmando, por exemplo, que a linguagem se dá por meio de mensagens transmitidas de emissores para receptores. Nesse sentido, congela-se um instante de comunicação para pensar nas figuras de remetentes e destinatários. Isola-se, no entanto, a alternância dessas instâncias e suas sucessivas respostas, suas mudanças de papéis. “Jakobson buscava compreender a finalidade com que a língua é utilizada, ou seja, a sua função na comunicação estabelecida entre o remetente (falante/codificador) e o destinatário (ouvinte/decodificador)” (WINCH, NASCIMENTO, 2012, p. 221).

Em relação ao ensino da língua, de maneira geral, esta teoria permite elaborar atividades metalinguísticas, ou seja, propostas de uso de textos para verificação de leitura, com tarefas de localização de informações dos textos, isto é, aos alunos cabem sucessivas retomadas com vistas a transcrever as partes propostas nas atividades, “comprovando” a leitura. As inferências ao texto, como possibilidade de acréscimo do estudante leitor no diálogo com este, parecem pouco visíveis nesta concepção.

Assim, em nossa perspectiva, essa dimensão é insuficiente para compreender a linguagem. Desconsideram-se, nela, as situações em que essas mensagens são enunciadas, as entonações, as circunstâncias de produção.

Por último, temos a linguagem como “forma de interação” (GERALDI, 2006, p.41) porque, mais do que apenas possibilitar uma comunicação ou transmissão, a linguagem é considerada em sua perspectiva social, como forma de interlocução humana. Relacionada com a linguística da enunciação e com os estudos de Bakhtin, esta concepção “situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 2006, p.41). Procuramos mencionar essa perspectiva anteriormente e nos incluímos nela, enfatizando que nossa concepção de linguagem está ancorada nas bases destes estudos, assumindo nossa posição.

Um relativo “problema” dessa concepção de linguagem é que ela não acompanha, necessariamente, um modelo didático pré-estabelecido. Com ela, abrem-se espaços para o professor criador, para o aluno criador, para o acontecimento da sala de aula porque docente e discente são sujeitos produtores de conhecimento. O trabalho com textos, nessa medida, pode ser significativo nessa acepção de linguagem, como ponto de partida e de chegada, já que

Privilegiar o estudo do texto na sala de aula é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo. E ainda mais: é saber que a escolha feita entre os recursos expressivos não afasta as outras possibilidades e que seguramente algumas delas serão manuseadas no processo de leitura. O texto na sala de aula introduz a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos. (GERALDI, 2015, p.119-120).

Nessa perspectiva, defendemos que a língua faz sentido quando enunciada, materializada no texto. Isso porque ela existe quando existem sujeitos que a praticam e que a atualizam na medida em que vivem e se relacionam com outros. Nós dependemos dela para realizar desde as tarefas mais simples até as mais sofisticadas, de modo que o repertório linguístico caminha de mãos dadas com aqueles que se constituem por ele e também são constituídos dele, isto é, a língua constitui seus usuários, que aprendem-na, a medida que a praticam, atualizando-a e renovando-a.

Texto e discurso, nessa medida, estão relacionados e aproximados. Distinguem-se porque “[...] o discurso é do plano do conteúdo, enquanto o texto é do plano da expressão [...]. Este é da ordem do sensível, enquanto aquele é do domínio do inteligível. O texto é a manifestação de um discurso” (FIORIN, 2012, p. 148). Em outras palavras:

O discurso e o texto são produtos da enunciação. No entanto, eles diferem quanto ao modo de existência semiótica. Aquele é a atualização das virtualidades da língua e do universo discursivo, isto é, torna as unidades *in absentia* unidades *in praesentia*. O texto é a realização do discurso por meio da manifestação (FIORIN, 2012, p. 148).

Se consideramos o aprendizado linguístico como processo, questionamos, então, determinadas “certezas” sobre o ensino tradicional da Língua Portuguesa, ou seja, problematizamos, de forma mais contundente, as duas primeiras concepções apresentadas.

Compreensões baseadas nas duas primeiras perspectivas de língua, por exemplo, orientam, na escola, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, que a criança escreva com poucos “erros”. Com frequência, ainda que se deseje entender os processos que se passam

pelas vidas das crianças escreventes – que ensaiam escrever pelas primeiras vezes e, como em todo ensaio, acontecem equívocos, erros, rasuras, rabiscos, passos atrás – há uma força nos modos lineares de compreensão do ensino/aprendizado da leitura e escrita. Assim, cria-se o “tempo certo” da escrita, “a idade certa” para a alfabetização, o “momento certo” de se ensinar a letra cursiva, contrariando os modos idiossincráticos e heterogêneos pelos quais os sujeitos se relacionam com os textos escritos.

Interessa-me [...] analisar a escrita espontânea de crianças brasileiras, com o objetivo de nelas identificar a ocorrência de dados singulares, sinalizadores das diferenças individuais eventualmente responsáveis pelas diferentes rotas seguidas pelas crianças no processo de aquisição da escrita. [...] O estudo voltado para a constituição, ao longo do processo de aquisição, de uma singularidade estilística, fruto do trabalho que a criança passa a desenvolver na e com a linguagem, e que pode também ser entendido como investimento mais ou menos consciente nos recursos formais e semânticos colocados, na escrita, à sua disposição. É com vistas [...] à abertura de uma discussão sobre essas marcas de autoria e sua emergência que passo a apresentar alguns dados representativos da história da aquisição da escrita. (ABAURRE, 1997, p; 176).

Vemos que Abaurre considera a ocorrência de dados singulares, sinalizadores de distinções entre sujeitos que seguem distintas rotas nos seus processos de adquirir a escrita como trabalho na e com a linguagem como “marcas de autoria”. Interessam-nos, também, os modos singulares, autorais e estilísticos (trabalho do sujeito) evidenciados na escrita docente constituída pela escrita infantil. Para entendê-los, pensamos a língua como discurso, pois assim compreendemos crianças (e professores) como sujeitos potentes de escrita, escreventes, autores, produtores, ainda que estejam em pleno processo de aquisição da escrita.

Mesmo com uma expressiva contribuição teórica (inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – de Língua Portuguesa<sup>12</sup>) para que os textos ocupem as salas de aula, muitas vezes ensina-se partindo de cartilhas (e/ou de amontoados de frases<sup>13</sup> sem sentido, rearrumadas em livros didáticos, dando um aspecto de inovação às práticas que constituem os modos tradicionais de alfabetização) uma língua artificial, calcada em uma gramática específica

---

<sup>12</sup> “Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco tem a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto.” (BRASIL, 1997, p.29).

<sup>13</sup> Destacamos um exemplo de frases amontoadas: “A bala é boa. O bebê baba. O bebê é babão.” (MAROTE, 1990, p.10).

da Língua Portuguesa: a gramática da tradição, da norma, a gramática que, descontextualizada, distancia-se da vida.

Para Bagno (2009), “o modo tradicional de ensino de língua não atende às reais necessidades do indivíduo aprendiz nem responde às demandas mais amplas da sociedade no que diz respeito ao domínio da leitura e da escrita e à formação cultural e intelectual dos cidadãos” (p.157). Corsino (1999), em texto destinado aos professores alfabetizadores, afirma:

Na alfabetização, o ensino da gramática não é importante. Não perca tempo ensinando gramática! A criança precisa saber antes de qualquer coisa o que a escrita representa, o que se escreve, para que se escreve e como se escreve. Você não deve confundir os seus alunos com coisas que eles ainda não precisam entender agora. (...) Eles terão muitos anos para aprender gramática. Eles precisam escrever muitos textos, usando todo conhecimento que já construíram, entendendo os usos sociais da leitura e da escrita, descobrindo as regras da língua e refletindo sobre suas produções (p.5).

Vemos acima o modo injuntivo de escrita, que orienta o professor, dizendo-lhe para investir no trabalho com textos na alfabetização de crianças. Dessa forma, há uma tentativa de “desnaturalizar” noções que dão à língua muita rigidez. A partir de meu próprio aprendizado – relatado na introdução desse texto – as regras e estruturas da língua, muitas vezes, são compreendidas no ensino em contraste com seus usos e possibilidades. Ao invés de ensinar a rigidez, os funcionamentos alteritários da língua podem incorporar suas regras, destilando fluidez ao aprendizado.

No já mencionado livro *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de Língua Portuguesa* (2014), Geraldi, revendo-se, revê também as concepções de linguagem evidenciadas por ele: “a ingenuidade dessa divisão é evidente” (p. 213). O linguista aponta seus equívocos como formador de professores em 1984. Nesta época, ele considerava necessário “dominar a língua padrão”, ao afirmar que esta é uma das possíveis formas de falar (e escrever) e que os modos discordantes sofrem preconceito social, ou seja, o autor defendia que para se iniciar o processo de “des-inculcação da inculcação” da ideologia da incompetência do povo que fala variedades linguísticas distintas era necessário ensinar/aprender a forma padrão. (GERALDI, 2014, p.214).

A sua própria crítica, trinta anos mais tarde, consiste em considerar a Gramática Tradicional como algo pronto, que pudesse ser ensinada para “desinculcação” da ideologia da incompetência, ou seja, o autor acreditava, na época, que o caminho do ensino da língua padrão – como língua estática, acabada, dada por ela mesma – atenuaria, talvez, os preconceitos linguísticos sofridos pelas classes populares.

No livro mais recente, apostando na perspectiva discursiva bakhtiniana, Geraldi (2014) aponta que

O processo de interpenetração das variedades linguísticas (sem o qual a dominação ideológica seria impossível) poderia ter mostrado que o convívio escolar com variedades distintas daquela falada por cada aluno [...] faz com que incorporemos a palavra outra que passa a ser nossa por esquecimento da origem. O padrão linguístico dos sujeitos escolarizados não é um padrão já dado, pronto, acabado. Ele varia no tempo (e também no espaço num mesmo tempo). Uma aposta assim aberta sem um ponto de chegada era muito mais coerente com a concepção de linguagem que se defendia. No entanto, ainda em 1984, defendia o ensino da língua padrão, como se esta fosse algo pronto e acabado enquanto variedade e como se seu ensino fosse o caminho para o processo de construção de autoconfiança linguística ‘des-inculcadora’ da ideologia da incompetência (p. 214 – 215).

Debater o ensino da norma padrão, nesse sentido, é constantemente confundido com uma desvalorização dessa variante prestigiada. Quando os estudos sociolinguísticos apontam que “não há erro se há entendimento”, explicita-se um argumento social, que considera a língua um conjunto de variedades em constante transformação. Muitas vezes, aquilo que foi apontado como erro torna-se acerto, conforme praticado por seus usuários, no processo permanente de atualização linguística.

Ainda assim, há um purismo no argumento da necessidade do ensino da norma padrão nas escolas. Defendemos que se ensine algo próximo ao padrão, mas uma norma padrão precisa e exata não se encontra descortinada. Sua definição seria imprecisa. A quantidade de gramáticas que existem numa língua explica esse pensamento. Se houvesse uma gramática normativa – pronta e encerrada nela mesma – bastaria um livro para descrevê-la, ainda que fosse um grande compêndio. Porém, como a língua está em processo de construção, as gramáticas se mostram insuficientes para descrevê-la. Além disso, nem mesmo os professores de língua portuguesa conhecem a “integralidade” da norma para, assim, ensiná-la. Isto porque a gramática normativa é provisória, é a língua em fase estática, fora de qualquer situação de uso, ininteligível para Bakhtin.

No contexto da sala de aula, considerando a forma padrão da língua, Bakhtin (2013a) faz uma crítica muito importante acerca da gramática normativa no ensino da escrita: “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo” (p.23).

Dessa forma, Bakhtin indica a expressividade da língua. O que se diz, como se diz, para quem se diz e por que se diz alguma coisa são escolhas de um sujeito escrevente que tem o que

dizer. Nesse caso, tendo em vista o interlocutor, parece profícuo ao ensino de língua selecionar e entender as diferenças estilísticas de enunciados em determinados contextos de produção e os efeitos que eles podem causar no outro.

Por exemplo, o aluno aprende em quais condições uma oração subordinada adjetiva pode ser transformada em um particípio e quando tal mudança é impossível, além de tomar conhecimento da técnica gramatical dessa conversão. Entretanto, quando e para quem essa alteração é feita. Involuntariamente o aluno se pergunta: para que preciso saber fazer tal transformação, se não entendo seu objetivo? Está claro que o ponto de vista estritamente gramatical não é em absoluto suficiente em tais situações (BAKHTIN, 2013a, p.25).

De acordo com esta reflexão, sabemos que a gramática tradicional se baseia em determinadas “regras” e elas fazem parte do léxico – em atualização – dos usuários da língua. Então, situações de preconceito linguístico, que ironizam falares de parte de nossa população – são arbitrarias em relação à própria forma como pensamos a constituição da língua – processo de interlocução, no qual sujeitos em diálogo participam de sua recriação. Na medida em que enunciam, os sujeitos renovam e recriam enunciados, recorrendo à história da língua, ao mesmo tempo em que atualizam a existência linguística.

Nesse sentido, a língua padrão predefinida torna-se abstração formal. Tabulada em manuais e compêndios, ela encontra-se distante da semântica, estilística, contexto de produção, das situações enunciativas. Longe do uso, a língua esvazia-se de alteridade e dialogismo.

Apesar disso, os estudos da tradição gramatical se preservam com força acadêmica e midiática. Noções como a de certo e errado se mostram importantes, na medida em que prestigiados estudiosos da língua corroboram com o ensino da norma “cult”, inclusive com a expectativa de validar critérios de correção cada vez mais exatos e normativos:

É justamente para chegarem a um conceito mais preciso de ‘correção’ em cada idioma que os linguistas atuais vêm tentando estabelecer métodos que possibilitem a descrição minuciosa de suas variedades cultas, seja na forma falada, seja na escrita. Sem investigações pacientes, sem métodos descritivos aperfeiçoados nunca alcançaremos determinar o que, no domínio da nossa língua ou de uma área dela, é de emprego obrigatório, o que é facultativo, o que é tolerável, o que é grosseiro, o que é inadmissível; ou, em termos radicais, o que é e o que não é correto (CUNHA, CINTRA, 2008, p.8).

Como já mencionamos, apresentar discordâncias em relação a este pensamento não significa reduzir a importância da norma padrão. Porém, vale ressaltar, novamente, que esta é uma abstração, já que, ainda que esteja “encerrada” em gramáticas, a “única forma” não está pronta e acabada. Ela é uma possibilidade linguística idealizada, pouco praticável do ponto de vista do uso, pois também está em transformação. Os autores que norteiam seus valores – tais

como o “obrigatório”, “tolerável” e “grosseiro” – formulam sua teoria a partir de consagrados nomes da literatura, que utilizam, eles próprios, variantes diversas da língua.

Pensar em concepções de linguagem, como vimos propondo até então, faz-se fundamental para compreender os modos de ensino/aprendizagem da língua na escola. Formas mecanizadas de ensinar/aprender a linguagem fazem-se mais presentes nas duas primeiras concepções elencadas. Buscar coerência de trabalho a partir de uma perspectiva discursiva de ensino de língua é nosso desafio quando compreendemos a linguagem ancorada na terceira concepção.

Na sala de aula, embora a perspectiva discursiva não esteja dada, o trabalho com o texto, como já dissemos, é defendido por estudiosos da linguagem há mais de trinta anos. Considerar o texto, suas leituras, os debates que ele pode gerar, os seus ecos que repercutem nos sujeitos leitores, seus diálogos com as experiências de vida e de interações de cada estudante, suas possibilidades de interpretação e compreensão são propostas que podem significar muito nas trajetórias docentes/discentes.

Escrever textos não é comportar-se segundo regras dadas! Há princípios, aqueles dados pela situação, pelo gênero, pelos objetivos etc., mas não há regras de como escrever um texto. E todo texto escrito sempre pode ser reescrito. Tudo se pode dizer de diferentes formas, e a escolha de uma delas é já um trabalho linguístico, uma tomada de decisão, uma prática. [...] na leitura, não há regras para a construção de uma compreensão. A profundidade de penetração da leitura depende das categorias, da bagagem que traz o leitor ao oferecer ao texto que lê as suas contrapalavras. (GERALDI, 2014, p.215).

Nesse sentido, criar, na escola, espaços de produção de textos pode ser muito instigante, principalmente se eles forem lidos, compreendidos, colocados em circulação. O convívio com diversos textos pode gerar práticas escolares com muitos significados e que envolvam distintos sujeitos em rodas de leitura e escrita, pode deslocar ou ampliar os sentidos atribuídos à escrita na escola. Na produção de um texto, consideramos os motivos de escrita, os interlocutores que entram em diálogo, as condições de produção.

Falar em ‘produção de textos’ é remeter a uma concepção outra: produção implica condições de produção, instrumentos de produção, relações de produção, agentes de produção. Um marxismo extremamente difuso, mas que fazia sentido: tratava-se de alterar relações dentro da escola. Ver o aluno como produtor, e não como recipiente de um saber pronto e dado como certo. Repensar as condições de produção e circulação dos textos escritos: clarear objetivos (para que escrevo?), interlocutores (para quem escrevo?), temas e argumentos (sobre o que escrevo?), razões (por que escrevo?). Perceber que, tomada uma decisão, a palavra escrita impõe continuidades: se escolhido ‘era uma vez...’ ou se escolhido ‘aconteceu...’, já se assume compromissos com os gêneros discursivos e com as esferas sociais de comunicação por que circulam (GERALDI, 2014, p.216).

Como Geraldi nos faz refletir, produzir textos pode alterar a concepção de aluno, que deixa de estar na escola somente para aprender e reproduzir os conhecimentos historicamente acumulados, mas passa a sujeito produtor, que tem o que dizer, possuindo voz nas relações discursivas escolares. Mudando a concepção discente, pode alterar-se a concepção docente, pois nesta relação, este não existe sem aquele. O professor, por sua vez, não é mais o detentor de conhecimentos, que precisa depositar seus diversos saberes nos estudantes. Nesse sentido, considerando Bakhtin, relações alteritárias podem promover aprendizagens linguísticas densas, no espaço escolar.

Considerar o discente como produtor de textos lidos pelos colegas e professores na escola significa entendê-lo como sujeito do discurso: o escrito por ele faz-se importante no seu processo de escolaridade. Assim, suas experiências de vida são consideradas. O aluno torna-se alguém que tem o que dizer, para quem dizer, por que dizer. Suas palavras passam a significar possibilidades de manuseio linguístico. Suas rotas e atalhos de produção indicam percursos construídos na interlocução privilegiada entre discente/docente.

Como possibilidade de pensar o espaço da sala de aula temporalmente, a partir de momentos em que o professor pode propor atividades linguísticas no interior de práticas discursivas, Andrade, em artigo publicado na Revista Pátio, destinado aos professores, sobre o ensino de escrita, propõe uma possibilidade didática à luz da teoria bakhtiniana. A autora aborda cinco espaços discursivos, alternados entre coletivos e individuais, afirmando, anteriormente, que

Aprender a escrita não se restringe a adquirir a tecnologia de um sistema de notação de fonemas. Trazer à cena da aula os sentidos sociais da língua e embeber o ensino dos modos de funcionamento da língua escrita em práticas sociais de leitura e de produção de textos são passos necessários para o objetivo de letrar as crianças e, para isso, alfabetizar é uma das muitas tarefas que se impõem, um dos meios para se atingir esse alvo, mas não o único nem o suficiente. (ANDRADE, 2011, s/p).

Ressaltando estes princípios, ela elabora “a formulação de uma didática da língua escrita por cinco espaços discursivos” (ANDRADE, 2011, s/p): a voz do aluno, a escrita espontânea, a negociação de sentidos, a refacção de textos, a publicação. Esses espaços, elencados pela formadora, nascem da pesquisa-formação, em que professoras e formadoras nutrem-se dos acontecimentos privilegiados formativos. Esta proposta didática, formulada a partir da interlocução do EPELLE, é a voz da formadora abastecida pelo discurso das professoras.

Em primeiro lugar, compreende-se considerar a voz do aluno pela “construção de uma postura discursiva na escola: ter o que dizer, ter uma escuta na interlocução com seus pares e



com o professor”. (ANDRADE, 2011, s/p). O aluno considerado sujeito ocupa seu lugar na interação: pode dizer, interpretar, expor argumentos.

Com o objetivo de dar ao aluno uma postura inicial de escritor, a escrita espontânea nasce pelo desejo escrevente, quando o sujeito encontra-se com a folha em branco, abrindo espaço para sua criatividade e singularidade. “Ensina-se, com essa priorização, que a prática da escrita deve passar por um momento de criação, de querer dizer, que deve ser espontâneo: diante da folha em branco, cada um encontrará os próprios percursos singulares.” (ANDRADE, 2011, s/p).

Na negociação de sentidos, explora-se o texto. Entre pequenos grupos ou no coletivo maior, a proposta é que a glosa sobre o texto possa construir saberes, a partir do dialogismo das trocas verbais entre os sujeitos em interação. Conhecimentos metalinguísticos ficam evidenciados, mas consideram-se a língua a partir de sua plasticidade e de seus aspectos maleáveis. Debatem-se alterações de sentido que ocorrem quando há mudanças nas estruturas gramaticais. Exploram-se as opções linguísticas, “[...] percebendo-se que as possibilidades de mudar esse material dependem dessa manipulação. As variedades são múltiplas, pois há escolhas a serem feitas, mas estas também são limitadas – não são quaisquer, nem são infinitas.” (ANDRADE, 2011, s/p).

Pela oralidade, orienta-se a escrita. Escreventes autores em pleno processo de escolarização são interpelados a falar sobre os textos que produzem. Enquanto falam, reescrevem-no, escolhendo quais engrenagens querem manejar, apurar, refazer. Esta possibilidade de interpretar textos enriquece a criticidade dos estudantes.

Por meio da refação, consideram-se as vozes alheias na exposição coletiva dos textos, mas este momento pressupõe individualidade, pois, nutrido das vozes dos outros, o autor faz suas escolhas, trabalha a sua linguagem, construindo seu estilo. “Rever o texto depois da etapa precedente enseja a construção da postura de escritor, já começada.” (ANDRADE, 2011, s/p). Esta postura rompe com a visão romantizada de que se o autor sabe escrever, logo seu texto não precisa de revisão.

Durante todas as propostas anteriores, pressupõe-se a publicação, entendendo que o texto será colocado em circulação social e, por isso, é necessário observar um projeto gráfico: a letra, a forma de divisão das páginas, o tamanho de seu suporte a depender do lugar onde será publicado. Assumindo a vivacidade dos textos em circularidade, podem-se almejar novos interlocutores, tanto dentro do espaço escolar, tais como estudantes de outras turmas, diretores

e diversos profissionais da escola, quanto fora deste, como responsáveis, famílias, alunos de outras escolas.

A autora destaca que as apropriações destes espaços podem assumir ordens muito diferentes, na medida em que forem estabelecidas distintas propostas pedagógicas. Nos próximos capítulos, em que apresentaremos a parte metodológica e a análise dos textos elaborados pelas professoras do EPELLE, veremos como estes cinco espaços discursivos foram explorados, em suas práticas.

Em movimento homólogo, vimos pensando aos professores a formação por espaços semelhantes a estes propostos para os alunos. Os cinco espaços discursivos também ocorrem no EPELLE. Ouvir a voz das professoras é um investimento dialógico que pressupomos na formação. Aquilo que chamamos de escrita espontânea, para os alunos, muitas vezes representa as aproximações iniciais com a escrita. No caso dos docentes, os artigos publicados na *Revista Práticas de Linguagem* são frutos de diversas versões de textos iniciais, com origem “espontânea”. Em forma de ensaios, eles foram burilados pelas retomadas a partir de suas exposições na arena de debates, em negociações de sentidos entre os pares docentes e as interlocutoras formadoras. Em seguida, refeitas as versões com distintos acréscimos autorais e trabalhos estilísticos, os textos voltavam aos processos de retomadas até a elaboração de um artigo. Com seus artigos “acabados”, a publicação se tornou um horizonte possível.

Vislumbramos uma formação de professores em que os docentes sintam-se sujeitos. Considerada a voz do professor no espaço formativo, ele passa a sentir-se autorizado a dizer porque, em homologia, ele tem o que dizer, para quem dizer, por que dizer. Esta formação vem investindo na voz docente como modo de repensar este fazer. O professor pode agir no seu trabalho de diferentes maneiras. Acreditamos que no diálogo entre pares ele pode tornar-se outro, abastecendo a sua voz de camadas de alteridade.

No próximo capítulo, consideramos a parte metodológica deste estudo, caracterizando a pesquisa-formação e apresentando os textos docentes que estão colocados em análise no último capítulo desta tese.

#### 4. Da autoria pedagógica ao estilo de escrita docente

Vimos nos propondo a pensar – até o momento – em relações de autoria nas sociedades contemporâneas, considerando as distintas concepções de autor para estudiosos sobre o tema. Anteriormente, desenvolvemos um debate acerca do conceito de autor, situado historicamente nas concepções de pensadores e filósofos. Consideramos também uma proposta didática de trabalho com a linguagem que pressupõe, na escola, uma postura autoral, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos. Autores, nesse sentido, são produtores de conhecimento.

Justificamos, além disso, nossa abordagem teórica sobre o ensino de língua numa perspectiva discursiva, em contraposição às outras possibilidades. Defendemos, inicialmente, a noção de *homologia de processos* para compreender os caminhos alteritários que professores e alunos percorrem em suas experiências de lidar com a escrita.

Nosso grupo de pesquisa tem, como um dos princípios firmados, que são imprescindíveis as trocas entre pares. Os espaços de formação tornam-se muito valorizados pelos profissionais que os frequentam quando permitem auscultar<sup>14</sup> os compartilhamentos entre si. Nesta perspectiva, a escuta é preciosa. Exercitar-se em argumentar sobre a defesa de suas próprias práticas entre iguais, profissionais que ocupam a mesma posição, é importante para dar consistência às falas que circulam nos espaços formadores.

Em nosso investimento de pesquisa, temos acreditado que a escrita, nesse cenário, pode compor camadas alteritárias ao fazer docente. Consideramos fundamental compreender que todo texto se insere em uma relação, participa de uma atividade humana. Essa, talvez, seja uma definição para a escrita: inscrever-se como autor no uso da linguagem, encadeando interlocuções dialógicas.

Pensando em textos escritos, Bakhtin desenvolve o conceito de *gêneros do discurso* a partir da compreensão de que os textos postos em circulação social possuem relativa estabilidade, isto é, os gêneros se relacionam à historicidade e à memória do passado. Assim, os gêneros do discurso preservam, de algum modo, as marcas de usos linguísticos realizados anteriormente, construindo memórias e acúmulos da história de suas utilizações. Ao longo do

---

<sup>14</sup> O verbo auscultar é utilizado na tradução dos estudos bakhtinianos e, pensamos, ele toma importância aqui porque é, também, o termo técnico para se escutar os sons internos do corpo. Desse modo, auscultar os compartilhamentos docentes pode fazer ver o sujeito no coletivo, as subjetividades internas quando colocadas em pé de igualdade.

tempo, os enunciados passam a se constituir de tipos e formas mais apuradas para utilização em esferas específicas, com estilos mais ou menos transgressores, tratando de temas circundantes desta esfera.

Por isso, o autor acentua a relativa estabilidade para estes enunciados: porque há a repetição, por um lado, que apresenta elementos fixos em dada situação, diante de determinada atividade humana, em um jogo interlocutivo específico. Como exemplo, podemos citar gêneros considerados rígidos, tais quais os da atividade jurídica. Os contratos e leis são gêneros do discurso estáveis na medida em que repetem estruturas formais da língua, possuindo significações socialmente consolidadas.

Esses enunciados, por outro lado, desenvolvem-se a partir da singularidade dos sujeitos que os produzem. Nessa medida, evidenciam-se as possibilidades de os gêneros, ao longo do tempo, atualizarem-se, modificarem-se. Esta renovação, que buscamos compreender no sentido refratário bakhtiniano, está relacionada ao trabalho desenvolvido pelo sujeito preocupado com um projeto de dizer. Desse modo, na junção de seu passado e de seu futuro, encarando uma alteridade viva e atuante, seu interlocutor, o sujeito trabalha a linguagem para atingir um projeto pretendido por meio da escrita.

Por isso, a estabilidade torna-se relativa, pois não é possível prever os trabalhos realizados pelos sujeitos a cada enunciação. Este fazer responsivo singular instabiliza o gênero a cada vez que seu enunciado é utilizado em determinada esfera humana. Tal ato não nega a historicidade discursiva, nem o tipo e a forma relativamente estabilizada. Mas há um impulso para novas possibilidades de dizer, renovando enunciados, a partir de relações com tipos e formas usualmente empregados em outras atividades humanas. Nesses novos sentidos de gêneros, um pode derivar-se de outro. Assim, determinados enunciados pertencentes a uma esfera específica passam a frequentar novas atividades e significá-las, atualizando o gênero dentro do qual se enuncia.

O trabalho em questão é dialógico e centrado na alteridade. Está prenhe de perspectivas e busca outros sentidos, conforme as circunstâncias de enunciação. Novos ingredientes podem ser acrescentados sobre significações consolidadas dos signos linguísticos, que, nessa medida, fazem-se ideológicos, pelo caráter sócio-histórico com que a língua é concebida. Imbricam-se a conservação do gênero com o estilo do sujeito, que reflete e refrata sua composição formal, reconfigurando o gênero com inovações viáveis.

Se nos comunicamos, isto significa que conhecemos os gêneros empregados em nossas atividades verbais. Quanto mais os manuseamos, provavelmente mais livres manejamos seus

usos nas construções de sentidos a partir de um projeto de dizer permeado pelo jogo alteritário. Nesse sentido, o texto torna-se parte fundante das atividades humanas dos sujeitos não só porque ele dá sentido ao trabalho docente, mas porque ele é a língua em realidade concreta e objetiva, diferente das abstrações promovidas por outras possibilidades de trabalho linguístico. Essa compreensão torna o sujeito um produtor de linguagem, enunciados e discursos.

A partir de tais considerações, refletimos sobre as experiências linguísticas vivenciadas pelos docentes nos tempos atuais. O que o professor lê? O professor escreve? Que gêneros do discurso estão presentes em suas atividades docentes? Seus textos são endereçados a quem? Em quais circunstâncias são produzidos?

A escrita pautada nessa relação com os gêneros do discurso, por um lado, pluraliza as manifestações de escolhas dos sujeitos docentes/discentes e, por outro, problematiza suas próprias experiências com esses gêneros. O professor dos primeiros anos do Ensino Fundamental, com formação generalista, mantém a escrita como prática cotidiana? Como ensinar crianças a ler textos se o próprio professor não o faz como atividade?

Na formação docente, pensamos a escrita inscrita num projeto de dizer. Vimos apostando que os saberes apresentados pelo professor sobre o ensino e aprendizagem discente podem marcar os próprios estilos de suas apresentações, considerando o que dizem e os modos como enunciam suas práticas. Buscar sentidos da formação nos seus enunciados aproxima-me de um processo de autoria, compreendendo as identidades docentes pelas cenas dialógicas. Nesse sentido, acreditamos que a escrita docente pode provocar, pelos elos constitutivos de alteridades, voltas à realidade prática, à cena irrepitível do acontecimento escolar. Porém, nessa retomada o professor não apenas reflete sobre seus atos e gestos, mas ressignifica a experiência de ser docente, afirmando sua identidade de professor, enquanto escreve.

Nesse cenário discursivo, a escrita é formadora. Ancorada em um projeto de formação com interlocutores potentes – vozes alteritárias equipolentes – a escrita potencializa o ato de ser docente. O professor torna-se ainda mais convicto e autor, nessa medida, pelos modos como inscreve o seu trabalho na circularidade de textos sobre o que faz, legitimando suas escolhas pedagógicas, aproximando-se de concepções teóricas, sendo assertivo ao defender sua prática, registrando, justificando, comentando as experiências do outro ao mesmo tempo em que se vê nelas.

Nascem, espelhados na formação, outros lugares sociais que o professor pode ocupar. Há uma retomada de seu valor social, quando o docente percebe que é produtor de conhecimento. Destacamos, como exemplo, a página do *Facebook* criada pela professora Naara

Maritza<sup>15</sup>, intitulada *Diário de Bordo da Alfabetização*. Nela, a docente compartilha com seus leitores virtuais as experiências que a formação continuada do EPELLE engendra em sua prática.

Nesta análise, pretendemos dimensionar com mais clareza, por meio de textos docentes, a noção de autoria pedagógica e seu diálogo com a homologia de processos. Acreditamos que a autoria do professor é alteritária, como já afirmamos. Alunos e professores mutuamente se constituem em processos de ensino-aprendizagem. Entendemos, nessa perspectiva, que uns precisam dos outros para que ocorra a cena pedagógica, ou seja, a aula, como acontecimento imponderável, imprevisível somente é possível a partir das dimensões docente/discente. Dessa forma, a relação imbricada professor/aluno possibilita compreender que ambos estão entrelaçados na esfera escolar. Não entendemos o professor independente do aluno. Não entendemos o aluno independente do professor. Há uma relação de vínculos alteritários entre eles.

Nesse sentido, os enunciados que circulam numa sala de aula configuram a ideia do que é conjuntamente visto, conjuntamente sabido e unanimemente avaliado entre professor e aluno. Tais relações discursivas dão ênfase aos processos de conhecimento, caracterizam o viés imponderável aos acontecimentos – imprevistos e inesperados – da sala de aula.

Na perspectiva discursiva, reafirmamos que a nossa defesa é pela homologia dos processos, pensando em percursos docente/discente correlatos, análogos, similares, correspondentes, afins, ligados e próximos. Nesse viés, a interlocução entre professores e alunos dá significado às interdependências em seus processos de deslocamentos. Porém, Geraldi (2015, p.181-182) alerta que

[...] As práticas escolares de intervenção sobre os textos de nossos alunos não tem ultrapassado o nível da higienização de seus textos [...], já que o princípio que orienta estas práticas é o da correção e não o da co-autoria de textos. [...] Defendo o ponto de vista de que o professor se faz, na mediação pedagógica, co-autor dos textos dos alunos. Escrever não é uma tarefa fácil e certamente o fazer juntos é um caminho que permite construir a autonomia de ambos: do aluno e do professor, que também ele é chamado a escrever seus próprios textos, deixando de ser somente um agente de conservação da herança cultural disponível para se fazer também ele produtor de nova herança cultural, deixando nesta as marcas de seu tempo e de sua história.

---

<sup>15</sup> A respeito do caso de Naara Maritza e dos multiletramentos docentes, considerando principalmente os espaços virtuais, destacamos a tese elaborada por Denise Rezende: *Professores alfabetizadores e seus multiletramentos na rede virtual: marcas discursivas nos caminhos de formação*. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Compreendemos, assim, que o professor é leitor responsivo – isto é, ele é privilegiado ao poder dar uma resposta à produção escrita discente – de seus alunos, já que suas contribuições, para além da perspectiva julgadora ou higienizadora, podem dialogar, proporcionar excedentes de visões, inscrever os textos discentes no mundo real da escrita. O conjuntamente visto, sabido e unanimemente avaliado nas relações pedagógicas dão ao professor um lugar único de compreensão do texto infantil, muitas vezes elaborado para o docente como seu leitor presumido. Escrevendo para o próprio professor a partir de uma orientação docente, os estudantes, de diferentes modos, inscrevem em seus textos o sujeito para quem se remetem.

De modo semelhante, o professor, quando escreve na formação continuada, antecipa, de distintas perspectivas, seus formadores – sujeitos leitores – como presumidos. Dessa forma, o que se diz implica em para quem se diz. Assim como formadores estão embebidos do contexto extraverbal da formação, possuindo leituras privilegiadas do texto do professor, o docente possui as chaves de compreensão dos textos discentes. Com mais elementos do que outro analista distante, ele pode perceber os diversos modos de dizer de seus alunos, pois é ele quem vivencia a cena, quem compartilha os enunciados tecidos em contexto específico discursivo.

Na primeira tese sobre o EPELLE, produzida em nosso grupo de pesquisa, sobre a qual nos atentamos no primeiro capítulo, Varejão (2014) intenta conceber uma ideia de heterologia. Notamos que os processos formativos vivenciados pelos professores, enredados aos escolares experimentados pelos alunos, não impulsionam as análises da pesquisadora. Relações, para nós, homólogas são compreendidas, para ela, como heterólogas. Na estrutura de seu raciocínio, podemos compreender professores e alunos em dimensões “não tão aproximadas” e em uma “tríade relacional”, na qual pouco visualizamos interdependências nos acontecimentos pedagógicos. Desse modo, os lugares de transformação docente/discente são compreendidos autonomamente:

O pressuposto de que os sujeitos são constitutivamente heterológicos em seus discursos sustenta a minha defesa da perspectiva da heterologia como princípio metodológico instaurador de responsividade responsável na formação, no trabalho docente e na pesquisa sobre/com professores, analogamente e não homologamente, tendo em conta a condição dialógica humana, a atitude carnavalesca ou cosmovisão carnavalizadora perante o mundo, estudadas em Bakhtin. Essa perspectiva aponta para as possibilidades de transgressão, de refração nas responsabilidades entre os sujeitos que movimentam a engrenagem discursiva da tríade relacional professores/alunos/pesquisadores-formadores. (p.225)

Smolka (2008) afirma que a escola “[...] não se avalia quando avalia e reprova as crianças” (p.108). Diante dessa perspectiva, é preciso refletir que há determinada responsabilidade docente nos textos discentes, porque eles são compreendidos no interior discursivo dessa relação situada. Nossas reflexões, também, direcionam-se a partir dos rumos apresentados por Geraldi anteriormente – pela co-autoria docente nos textos discentes. Tornando-se co-autor e leitor responsivo de textos de estudantes, os docentes podem acrescentar os usos da língua, as dimensões materializadas na linguagem em funcionamento:

O espaço da sala de aula se configura culturalmente porque as concepções, ações e questões se constituem histórica e linguisticamente. No processo de trabalho com a linguagem na classe se revelam crenças, rituais, valores; emoções e reações, modos de sentir; e condições e condicionantes socioeconômicos. Na dinâmica de interação e interlocução, as crianças conversam, trocam informações, riem, discutem, brigam, ‘falam sobre assuntos relevantes para elas’. Essas questões vitais vêm à tona e se tornam matéria-prima no processo de alfabetização. (GOULART, SANTOS, 2017, p.107).

As questões vitais, apresentadas acima, trazem o cuidado em entender quem são as crianças produtoras de linguagem, suas relações e disposições no mundo. Nesse sentido, mais uma vez, importa conhecer os sujeitos produtores de linguagem e, assim, vemos, também, seus estilos de escrita, isto é, o trabalho que realizam quando escrevem.

Para compreender estilos de escrita, pensamos, a princípio, na tradição linguística que, muitas vezes, considera “estilístico” aquilo que é belo, raro, desviante ou transgressor. Nesse sentido, a literatura – pelo trabalho de reelaboração linguística – teria estilo superior às demais produções discursivas, pertencentes a diversos gêneros?

Assim como a autoria, estilo é uma noção linguística complexa. Não intentamos elencar seus significados, mas elegemos a concepção discursiva como modo de olhar para o estilo dos textos. Nessa perspectiva, consideramos o lugar que os textos ocupam, onde eles estão inscritos, se foram publicados ou publicizados, para quem foram elaborados.

O trabalho de estilo e autoria nos textos de aprendizes se encontra nesse processo dialógico da alteridade e se constitui, tanto nos gêneros orais quanto escritos, de escolhas em meio à multiplicidade de recursos disponíveis, de acordo com as possibilidades/intenções/necessidades dos sujeitos em buscar sentidos. (VIEIRA, 2013, p.84).

Buscar sentidos, inscrever-se no mundo a partir de suas alteridades, escolher uma forma de dizer em detrimento de muitas outras são atividades de trabalho com o texto, com a escrita.



Estilo, desse modo, é compreendido como ato, como fazer. Em abordagem discursiva de estilo, Discini (2009, p.7) enfatiza que

[...] o estilo é o homem, se pensarmos na imagem de um sujeito, construída por uma totalidade de textos que se firma em uma unidade de sentido. O estilo é o homem, se pensarmos em um ‘indivíduo’ que, com corpo, voz e caráter, é construção do próprio discurso. O estilo é o homem, se pensarmos na imagem de um sujeito que, apreendida dos textos, supõe saberes, querereres, poderes e deveres ditados por valores e crenças sociais; um eu fundado no diálogo com o outro. O estilo é o homem, se, para homem, for pensado um modo próprio de presença no mundo: um ethos.

O homem, com seu modo próprio de presença no mundo, estiliza suas relações. O estilo, desse modo, dialoga com suas experiências coletivas: o sujeito “singular” circundado pelo mundo – plural – que o preenche. Nesse sentido, interessa-nos reconstruir o homem. “Importa desconsiderar a oposição *estilo vs. ausência de estilo*. Tudo tem estilo, para uma estilística discursiva, que parte do estilo para reconstruir o homem.” (DISCINI, 2009, p.8).

Quanto mais informações preencherem o homem, mais encontramos seu próprio estilo. Por isso, talvez, uma leitora de Drummond consiga percebê-lo – o homem – nos primeiros versos de um poema. Se o estilo revela o homem, surgem, também, relações autorais estilísticas que compreendemos como as mundividências ou cosmovisões do homem em seu texto. Um sujeito que trabalha no texto marca suas impressões, suas escolhas, seu pertencimento, o lugar de onde fala/escreve:

Penso que deverá ser este traço – a escolha como fruto do trabalho – a opção que devo tomar para a configuração do estilo. [...] Então, se o locutor busca, dentre os possíveis, um dos efeitos que quer produzir em detrimento de outros, terá que escolher dentre os recursos disponíveis, terá que ‘trabalhar’ a língua para obter o efeito que intenta. E nisto reside o estilo. No como o locutor constitui seu enunciado para obter o efeito que quer obter. (POSSENTI, 1988, p.195-197).

Desse modo, pensando no desafio de analisar textos docentes na perspectiva discursiva, considerando a nossa escolha de criar critérios para este fazer do analista do discurso, apresentamos, de uma forma panorâmica, os textos das professoras que, em seguida, serão analisados de forma mais concentrada. Consideramos que um olhar para a coletânea de textos pode ser elucidativo a fim de instaurar as primeiras aproximações com os artigos, percebendo, de forma inicial, suas potencialidades.

Como vimos trazendo ao longo desta tese, nosso grupo de pesquisa tem procurado defender a escrita docente na cena formativa. O professor pode escrever. Sua escrita é formadora e, acreditamos, potente para a compreensão (e alteração) de seus atos pedagógicos – não somente por nós, analistas, mas pelo próprio sujeito docente que, ao escrever, inscreve-se como autor na escrita de textos de professores.

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 [...]. Prescreve-se sistematicamente e intensivamente, colocando o professor na posição de executor, de realizador de passos exteriormente determinados. [...] Sua prática se torna um fazer esvaziado de sentidos próprios, pontuais, contextualizados finamente. Desta forma, podemos analisar a prática docente assim concebida apenas em sua camada mais externa, uma atividade cuja dinâmica é a do desempenho, enquadrada em uma funcionalidade. O fazer docente como um fazer sem dizer é pura atividade desempenho de funcionalidades externamente conduzidas. [...] Os dizeres como fazer dirigidos aos professores produzem o silêncio do discurso propriamente docente. O fazer docente não tem razões para se expressar, o discurso silencioso do fazer docente que não se expressa, não se meta-diz, tem sua origem e justificativa na imposição de dizeres como fazer, como agir (ANDRADE, 2013, p.7).

Segundo Andrade, quando o professor não diz o que faz corre o risco de ser somente um executor de propostas impostas por secretarias e instituições privadas. De outro modo, a formação discursiva, autoral, que leva em conta a alteridade – proposta por nós, no EPELLE – faz emergir alguns desafios, pois ela se constitui como pesquisa-formação tanto para a escola quanto para a universidade, isto é, a educação básica e a superior se formam em parceria. Nos encontros, buscamos abrir espaços para que os excedentes de visão docentes em relação às práticas partilhadas pelas professoras contribuam para a construção de um autêntico saber docente, isto é, a defesa da interlocução como formação, da formação pelo discurso.

Nossa aposta é em processos de aprendizagem em que todos se beneficiam, uma vez que, pela oportunidade de discussões teóricas, pela partilha das diferentes experiências - tanto as ditas bem sucedidas quanto as malsucedidas -, pelo incentivo à produção autoral de gêneros discursivos docentes, se possa chegar a análises consistentes sobre o objeto em questão e que os professores possam sentir-se sujeitos participantes dos discursos sobre o campo (VAREJÃO e LUCIO, 2013, p.6).

Como espaço discursivo, o EPELLE é uma comunidade linguística de confiança, que tece relações de parceria e atenção para que as professoras e formadoras possam participar de um grande diálogo, confrontando suas ideias, às vezes ao extremo. Navegando contra a corrente

exposta anteriormente, que considera o professor como executor, objeto, como alguém desprovido de teoria e autoria, a experiência de formação continuada aproxima o docente de seus pares, criando condições para que o professor se fortaleça na alteridade, aprendendo com a palavra alheia.

Afastamo-nos do trabalho pronto, de situações acabadas e buscamos inserções nesse processo de alfabetização como ateliê, como arte, como a construção de patchwork. De maneiras diferentes, a formação discursiva faz refletir e refratar. Dela emergem situações práticas e teóricas que se entrelaçam e que – esperamos – podem fazer o professor refratar, no movimento de ser autor. Ele pode enxergar, no relato de experiência de seu par, os limites e as possibilidades de seu próprio trabalho. Exotopicamente, o professor consegue olhar a partir de sua idiosincrasia: para além da visão “comum”, os docentes têm suas próprias lentes.

Saber se dizer enquanto autor, não só de uma prática cotidiana, como também de um texto sobre seu fazer pedagógico, que já não pertence mais àquela temporalidade, é um dos desafios da pesquisa.

Se, no lugar da ênfase no produto, se pusesse ênfase no processo de produção da escrita, professores e alunos ganharíamos, em primeiro lugar, ao assumir uma visão crítica no que se refere à fixação de rotinas de produção do sentido para o texto por meio de noções como, por exemplo, a de conhecimento de mundo. Como ganho, tal visão poderia resultar num saber sobre a dinamicidade da produção do sentido, que ultrapassa as vivências do sujeito, uma vez que não basta mobilizar o conhecimento de mundo (uma forma de adequar-se às situações) para dar conta, no momento requerido, da construção dos sentidos do texto. Em segundo lugar, ganharíamos um saber sobre a ligação do texto com o intra- e o interdiscurso, o que nos colocaria em contato com a rede de práticas textual-discursivas do já falado/escrito. Por fim, como terceiro ganho resultante da exploração do processo e não do produto da escrita, teríamos, no que se refere aos gêneros discursivos, acesso a um saber sobre a heterogeneidade dos gêneros advinda das relações intergenéricas (do falado e do escrito), fato que nos colocaria em contato com o processo de aquisição de novos gêneros ao atentarmos para a relação que os enunciados genéricos mantêm com as esferas de atividades humanas. (CORRÊA, 2006, p.281).

A concepção de linguagem desenvolvida por Corrêa, e apresentada sinteticamente no trecho acima por este autor, tem sido valorizada em nossas discussões no grupo de pesquisa. O processo de escrita contém elementos de muita riqueza imprescindíveis à avaliação que se pode fazer de seu resultado, o produto. As múltiplas configurações, as retomadas, os passos atrás, os rabiscos, a polifonia, os processos alteritários que possibilitaram diferentes versões de um texto são sentidos que consideramos fundamentais. Nosso desafio inscreve-se em analisar textos

docentes, buscando esse olhar como um caminho, entendendo e descrevendo esta produção emaranhada de sentidos. Pensamos que assim o texto torna-se inteligível, considerando sua história. Procuramos identificar essa luz e vida nesta apresentação inicial analítica, em que objetivamos destacar os sujeitos discursivos.

Além de acreditarmos que é preciso fortalecer a identidade docente e sua voz profissional em relações alteritárias com seus pares, pensamos que “a escrita tomada como modo de enunciação é, portanto, também, um lugar em que se produzem sujeito e sentido como categorias históricas”. (CORRÊA, 2013, p.492). Pela escrita alteritária, o professor pode significar a perspectiva dos alunos, observando, com atenção, os seus fazeres. Essas relações imbricadas entre as produções escritas do professor e as de seus alunos tem muita proximidade. Para nós, os processos experimentados nesses caminhos heterogêneos de cada sujeito são homólogos, pois os modos como as crianças aprendem se relacionam com os fazeres docentes.

Nosso desafio metodológico, portanto, é trabalhar com a escrita, concebendo caminhos de uma análise do discurso bakhtiniana. Nesta apresentação inicial, vislumbramos compreender como os textos infantis se inserem na escrita docente, pensando numa aproximação da homologia de processos. Buscando entender, nos textos discentes, como a professora contribui para o processo de aquisição da língua escrita e visando compreender, nos textos docentes, como o aluno possibilita reflexões nas professoras. Com artigos propostos por diferentes integrantes do EPELLE, caracterizamos, de modo panorâmico, os onze textos publicados no volume 5, número 2, da *Revista Práticas de Linguagem* da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), do ano de 2015, decorrentes de longos processos de escrita. A formadora principal, Ludmila Thomé de Andrade, inaugura a coletânea, oferecendo uma visão ampla da pesquisa-formação e de seus efeitos nas formações dos sujeitos por ela atravessados.

Nesta pesquisa-formação, a ação de formação é suficiente, não há necessidade de ações dentro da escola, lado a lado com o professor, pegando-lhe na mão para que aprenda a fazer, como em pesquisas que necessitam de verificações das verdades, indo para dentro do contexto da sala de aula para se checar e provar então a eficácia do que foi aprendido da formação. A formação na perspectiva discursiva que pudemos propor a estes professores que se tornaram escritores e autores de sua escrita encerra por ela mesmo, por seus modos de funcionar e agir sobre os sujeitos, um espelhamento, refletindo os sentidos que se produziram para cada professor, que não supomos serem em nada idênticos uns aos outros. Cada professor tem sua história de vida, sua história de formação profissional e história escolar, o que apenas complexifica e torna ainda mais imponderável (e belo e encantador) o desdobramento do que oferece como conhecimento o formador (ANDRADE, 2015, p.10).

A partir de nossa pesquisa bibliográfica sobre autoria e de breve noção de estilo proposta por este estudo, visualizadas nas concepções de ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON (1997); DISCINI (2009) e POSSENTI (1993), prosseguimos com nossos desafios. Consideramos as produções discentes na perspectiva supracitada, procurando enxergar a escrita heterogênea como constitutiva de seu processo, legitimando suas variantes como integrantes do texto escrito e não diminuindo ou desprestigiando o professor ou o aluno. Os autores ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON (1997); CHACON (1998); CORRÊA (2004); ANDRADE (2007); PINO (2007); GERALDI (2013); GOULART, WILSON (2013) corroboram com este pensamento.

É importante salientar que nossos movimentos de formação impulsionam mudanças no ensino da língua, que podem acontecer a partir da efervescência, da ebulição de novas possibilidades significativas. O trabalho da língua como discurso, nesse sentido, prevê um protagonismo da ação didática pelas vozes dos sujeitos envolvidos no processo, tanto alunos quanto professores.

Almejamos construir uma formação em que este professor possa reencontrar sua identidade e ressignificá-la, consistentemente colorindo de tons particulares e contextualizados suas posições discursivas assumidas como ato, responsabilmente assinados como signo de um fazer autoral. Esse profissional assim tratado deveria falar sobre si, sobre seu ofício, seu fazer. Pois se estamos buscando novos modos de formar, estamos buscando modos de falar sobre a prática (ANDRADE, 2013, p. 7).

Iniciamos, dessa forma, a apresentação analítica dos onze relatos docentes, que integram a *Revista Práticas de Linguagem*. São textos tecidos e entretecidos nos encontros do EPELLE, a respeito de ações das professoras, de suas práticas, selecionadas e recontadas por elas, sujeitos do processo discursivo. A partir do texto de abertura da coletânea proposto por Andrade, que constitui importante papel nessa dialogia, iniciamos este olhar.

A escrita dos textos aqui apresentados revela o quanto, indiretamente, uma interlocução que altera os sujeitos e produz a necessidade de novas produções discursivas pode alterar as práticas na sala de aula, no chão da escola. Temos pensado nesta homologia, paralelismo, que não significa reprodução automatizada, ou repetição inconsciente (e inconsequente, evidentemente) de discursos, mas sim relacionada a processos, dinamizados por sujeitos. A homologia de processos permitiu-nos apostar que se agíssemos por formas de nossa interlocução bem balizadas, junto a nossos interlocutores professores da educação básica, produziríamos efeitos subjetivos, de tal forma que os professores desejariam produzir efeitos semelhantes sobre seus alunos. Esta a coerência de nossa formação oferecida (ANDRADE, 2015, p.10).

Podemos destacar, nos textos docentes, a emergência de um gênero discursivo nascido nos trabalhos do EPELLE, as *Apresentações de Práticas*, definidas anteriormente. Como dissemos, as professoras, nessas relações alteritárias, agendavam conosco, com determinada antecedência, a apresentação de uma cena de sua prática, de seu fazer profissional, a ser revelada aos demais, como algo selecionado por ela, valendo a pena ser compartilhado. Buscando relações com os conteúdos teóricos discutidos em nossos encontros, estes textos foram elaborados, anteriormente, em sua versão oral, sistematizada em apresentações de *Power Point*, com as cenas contadas por meio de imagens, legendas, materiais, produções discentes.

Na ordem em que se encontram os textos da coletânea, começamos com o da professora Jaqueline Lima, docente na Educação Infantil, denominado *Bruxa, bruxa venha a minha festa: do imaginário da leitura literária às experiências com os gêneros do discurso*. A docente começa seu relato discorrendo, teoricamente, acerca da importância da formação literária na vida das crianças. Ela se interroga, traz referencial relevante para o campo, que – identificamos – foi retomado a partir de leituras conjuntas nos encontros. Por isso, os autores citados já indicam uma dimensão alteritária, um referencial compartilhado docente.

A professora destaca diversos conceitos que a fazem teorizar a respeito de sua própria prática, como uma professora pesquisadora/reflexiva, mas há um deslocamento nessa noção quando a docente analisa os conhecimentos de seus alunos, sendo mobilizada, em primeiro lugar, pelos interesses manifestados por eles, tornando-a uma professora autora:

[...] a partir da minha percepção enquanto professora da turma, considerando o interesse das crianças em relação às histórias nas quais aparecem presentes personagens como a bruxa, o lobo mau e o fantasma. Percebendo esse interesse, iniciei uma busca na sala de leitura por livros literários que tivessem algum(uns) desses personagens acima citados [...] O livro escolhido foi “Bruxa, Bruxa venha a minha festa” de Arden e Druce. A escolha se deu por este livro apresentar imagens grandes, que dialogam com o texto escrito e dizem algo a mais sobre a narrativa, compondo inclusive uma narrativa à parte/integrada, que desperta muito a atenção e curiosidade das crianças. Também havia um narrador não identificado que abria possibilidades de muitas hipóteses. Quem estaria convidando para a festa? Que festa é essa? Quais poderão ser os possíveis convidados? (LIMA, 2015, p. 17-18).

Por meio dessas indagações, Jaqueline apresenta cinco cenas, enumerando os processos pelos quais desenvolveu a relação pedagógica: 1 – “as crianças e seu conhecimento de mundo”; 2- “encontrando no mundo: gênero convite”; 3 - “recebendo uma carta...”; 4 – “fazendo uma lista... O que é preciso comprar?”; 5 - “dia de festa! Oba!”

Notamos, nos cinco momentos por ela selecionados e organizados, a ação docente impulsionada pelo interesse discente: em primeiro lugar, ela pergunta se as crianças gostariam de fazer uma festa, após contar a história. Os alunos se animam e a professora ouve seus conhecimentos sobre os modos de se convidar pessoas para festa: desejo de uma criança. Ela valoriza a discente que sugere ir à casa das pessoas, mas explica que há outros jeitos de se convidar. No dia seguinte, surpreende seus alunos com convites variados e elabora, com eles, um convite, posteriormente revisado. Mais tarde, a bruxa o recebe e responde com uma carta, avisando que irá à festa, conforme as orientações do convite.

De uma forma espontânea, determinadas professoras integrantes do EPELLE tomaram para si os cinco espaços discursivos, propostos por Ludmila Thomé de Andrade, apresentados anteriormente. Não só Jaqueline, mas também outras cinco professoras, como veremos, convocadas pela prática em exercício, apropriaram-se deste texto da formadora, tornando-o sua própria voz. Vê-se, nessa experiência, a alteridade da formadora e os sentidos da formação sendo reconfigurados na voz docente, pela autoria das professoras.

Nesse sentido, essa prática não só enriquece e pluraliza a experiência com gêneros discursivos variados na educação infantil, como também cria uma relação repleta de sentidos e significados para os sujeitos discursivos do processo. Professora e alunos criam linguagem, alteritariamente. Na medida em que Jaqueline vai se formando na universidade, vai se revelando outra professora, no sentido de mobilizar os estudantes, que também a mobilizam, numa relação de processos homólogos.

Outra professora que atua na Educação Infantil é Natasha Abrantes, escritora do próximo texto – *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*. Natasha e Jaqueline, nos encontros de formação, compunham uma dupla. Ambas ensaiavam gestos parecidos ao mencionar seus alunos e se apoiavam em sua relação de amizade e parceria para serem verdadeiros pares nesse grupo, atuando, também, na mesma instituição escolar.

Não é difícil entender, desse modo, como os textos das duas se aproximam: tanto pela temática da idade das crianças, quanto pelas referências. No entanto, eles se diferem na questão estilística, pois Natasha revela uma escrita mais enquadrada nos moldes acadêmicos, organizada numa sequência bastante próxima da ideia de um artigo, gênero menos híbrido de outros acréscimos.

As formas como as duas trazem as cenas que analisam, por exemplo, são bastante diversas. Enquanto Jaqueline preenche seu texto de fotos, que parecem ilustrar as situações

vividas, – as imagens dimensionam a vivacidade da sala, mas parecem ocupar um lugar bastante privilegiado, concorrendo com as palavras – Natasha não apresenta nenhuma fotografia em seu texto. Para descrever as cenas da prática, ela recorre ao seu caderno de registros docente, revelando que escreve sobre seu trabalho, ainda que para si mesma, em um caderno de anotações.

O texto de Natasha traz diversas situações vivenciadas com seus alunos, criando momentos de alteridades constitutivos de muitos saberes. Escolhemos um deles para dar destaque. Como a professora descreve a cena a partir de seu caderno de registro, resolvemos transcrevê-la neste texto, em razão da complexidade do momento e da descrição atenta da docente.

Um grupo de crianças pegou um dos tecidos e levou para um dos brinquedos do solário (um brinquedo com dois escorregadores, espaços de escalar e vãos no meio e embaixo) tentando montar uma cabana. Fui chamada pelo grupo para ajudar a montar a cabana, esticando o tecido com eles e colocando sobre a parte lateral do brinquedo, fechando a única passagem totalmente aberta. Sara, dentro da casinha, pegou outro tecido e colocou sobre a tábua de passar roupa e começou a passar o ferro no tecido como quem passa roupa. José pegou outro tecido e colocou-o sobre as costas, semelhante à capa de um super herói e disse que era o Batman, enquanto corria pelo solário com a capa. Aproximei-me do grupo que havia montado a cabana e fiquei observando. Neste momento Denis falou: - Entra, tia! Entrei na cabana após o pedido do Denis e fiquei sentada ali junto com ele e outras duas crianças (Carlos e Renato). Logo em seguida, apareceu Jéferson e perguntou se podia entrar. Denis disse que Jéferson não poderia entrar, pois ele só tinha três convites que tinham sido dados para a 'tia Natasha, Renato e Carlos'. 'Não tenho mais convite, acabou!' disse Denis, tentando impedir a entrada de Jéferson. Fiquei observando as relações ali estabelecidas. Carlos fez uma pergunta, acompanhada de uma afirmação, para o Jéferson: - Você vai cuspir? Vai bater? Não pode cuspir e bater! Jéferson disse que não iria cuspir e bater. Carlos logo lhe chamou para entrar dizendo ter ainda um convite. Jéferson entrou todo contente na cabana. Ficamos apertadinhos ali dentro durante um momento. Pouco tempo depois, o movimentar do escorregador acabou desmontando a cabana. Denis pegou o pano e o levou para o alto do brinquedo, esticando-o no chão. Outras crianças foram para o alto do brinquedo e se sentaram sobre o pano... (Professora Natasha Abrantes, Caderno de Registros, 2012). (ABRANTES, 2015, p.36).

A escrita dessa cena com os estudantes revela não só a vivacidade das brincadeiras, como a incorporação, na fala discente, de um conteúdo escolar: o convite. Tal gênero discursivo, por sua presença nas situações discursivas cotidianas, aparece em diversas práticas pedagógicas. Nesta, porém, a abordagem com o gênero foi tão significativa que repercutiu na vida da criança, de uma forma muito potente em situação interlocutiva. Nesse sentido, o aluno



é posto na condição de autor, pois por meio de uma experiência alteritária, consegue revelar um conhecimento linguístico complexo, possivelmente inesperado para um estudante dessa faixa etária.

Nesse sentido, essa prática – potente de vida e significados – atualiza os próprios modos sociais de uso do gênero, pois o que o aluno faz é trabalho com a linguagem, elaborando-a, por meio de uma alteridade docente, que provoca a professora, também autora, a escrever essa cena, de modo polifônico.

O terceiro texto, *Letramento, ambiente e oralidade na educação infantil*, foi escrito por duas professoras, em parceria. Elas – Luciene Ximenes e Ana Paula Bellot – também professoras da Educação Infantil, dividiam a sala de aula, cada uma trabalhando em um turno. O texto, que aborda, dentre outros assuntos, a configuração de um espaço que altera as relações de sentido entre as crianças, pode ser compreendido quando sabemos que a sala era compartilhada pelas duas. Da coletânea, é um relato pequeno, com sete páginas, e apenas quatro referências, sendo duas de documentos.

Neste texto, não há uma prática explicitamente apresentada, nem imagens, mas concepções sobre letramento e oralidade. Os trabalhos das professoras ficam mais evidentes neste trecho:

Nós, professoras de Educação Infantil, propiciamos a oralidade de nossos alunos da seguinte forma: no início da aula, no momento da rodinha, permitimos que todos que querem contem alguma novidade (geralmente contam até demais!); também gostamos que cada um cante uma música de seu agrado e os demais acompanham; outra prática que temos é de inventar histórias com eles. Começamos com alguma ideia e eles vão acrescentando com sua imaginação; além disso, quando usamos livro, ao mudar de página, procuramos criar uma expectativa do tipo ‘e agora o que será que vai acontecer?’ Sempre alguns apresentam suas sugestões de forma coerente. Outra situação que agrada a todos é permitir que cada um conte uma história para a turma. Através das imagens dos livros, eles contam as histórias ou até mesmo reproduzem, caso as conheçam (XIMENES; BELLOT, 2015, p.44-45).

Consideramos significativo, nesse texto, perceber os impasses impulsionados pelas professoras que desejam alterar suas posturas pela alteridade da formação, mas dimensionam, com muita força, o quanto são constituídas pela concepção de ensino tradicional. A escolha de determinadas expressões nos incitam este olhar. Podemos destacar, por exemplo, a assunção das formas verbais “propiciamos”, “permitimos” e “gostamos” que fazem enxergar a postura docente como mobilizadora do processo de aprendizagem. O comentário hibridizado pela oralidade “geralmente contam até demais!”, com exclamação, que pode referir-se a uma queixa

ou ironia, também permite a compreensão do lugar privilegiado ocupado pelas professoras nas relações pedagógicas. No entanto, os alunos são incluídos nos seus trabalhos, principalmente pela afirmação “outra prática que temos é de inventar histórias com eles”.

Assim, no trabalho docente, neste texto, não ficam explícitas as noções de autoria e homologia de processos, embora as professoras teorizam a respeito de crianças – de forma mais genérica – em diversos momentos. Percebemos, nesta apresentação, que crianças são motivos de reflexões e preocupações, numa perspectiva de professoras pesquisadoras/reflexivas. O que nos revela determinada contradição é que as duas docentes foram autoras de apresentação de práticas, trazendo vozes de alunos e movimentos de alteridades em suas oralidades muito mais expressivos do que encontramos materializados neste texto escrito.

O quarto artigo – *Gestos que falam: desafios e expectativas de trabalho com bebês e suas linguagens* – foi escrito por Bárbara Mello, professora de bebês. É muito curioso como as docentes da Educação Infantil se interessam pelos estudos linguísticos. Ainda que inicialmente, no EPELLE, privilegamos o ingresso de professoras alfabetizadoras por entender que estariam mais disponíveis a esse debate. No entanto, a entrada das docentes de Educação Infantil expande os limites de se pensar a alfabetização. O texto de Bárbara traz uma ancoragem bakhtiniana, citando-o, inclusive, evidenciando quando as palavras das formadoras passam a ser palavras das professoras, nessa relação de alteridade.

Parece complexo tentar decifrar com precisão cada gesto 'falado' pelo bebê, porém, as rotinas estabelecidas no cotidiano entre as falas das educadoras e os seus gestos dão pistas para um possível diálogo, seja ele entre gestos; ou entre gestos e palavras; ou entre balbucios e palavras; ou entre olhares; enfim, são inúmeras as possibilidades de tentar compreender e de se relacionar com o outro quando se põe em prática o conceito de alteridade (MELLO, 2015, p.51).

A professora relata, reelaborando os modos como apreendeu na formação, a concepção de linguagem bakhtiniana. Em momento posterior, descreve o acolhimento aos bebês, desde o início do ano. Percebemos que a docente (e a equipe de agentes educadoras com a qual trabalha) se desafia a tecer relações alteritárias com crianças tão pequenas, ouvindo-lhes e compreendendo seus gestos e atos.

Um evento recorrente chamou a atenção: percebemos que as crianças, entre um universo de brinquedos oferecidos, ressignificavam seus espaços e rotinas a partir de um objeto eleito em unanimidade pelo grupo: a tartaruga de plástico, especificamente, seu casco. Em variados momentos, podíamos ver as crianças de diferentes idades subindo na tartaruga e interagindo na relação com este objeto (MELLO, 2015, p.57).

Bárbara começa a perceber que o interesse pelo casco da tartaruga mobiliza diversas crianças que se lançam nesse desafio – o de conseguir chegar até ela e escalá-la – atividade que desperta muitos significados para aquele grupo de idades diferentes: entre seis e dezoito meses.

A experiência das crianças na tartaruga tornara-se não somente uma experiência delas, mas, também, uma experiência das educadoras a partir do momento que perceberam a possibilidade de reconstruir a prática, antes limitada às idades das crianças, e passaram a planejar atividades integradoras de todas as idades, desmistificando a ideia das especificidades dos grupamentos (MELLO, 2015, p.58).

Percebemos que o movimento das crianças de buscarem a tartaruga como uma brincadeira significativa para todos afeta e altera, nessa relação de autoria, os modos como a professora compreendia anteriormente as atividades. Os bebês ressignificam o fazer docente, profissional da professora, que passa a enxergá-los e, assim, modifica sua prática, numa relação de homologia de processos.

O quinto texto, também de uma professora de Educação Infantil, Flávia Carvalhal, chama-se *Literatura infantil e as diferentes linguagens: possibilidades apresentadas pelas práticas de leitura literária na creche*. A autora, que cita Bakhtin e as contribuições do EPELLE em sua formação, vê-se desafiada pela observação de crianças e suas relações com a linguagem verbal e extraverbal. Assim, olhando para os estudantes, ela se questiona: “como uma criança que ainda não se comunica por meio da fala pode contar/recontar histórias para o grupo?” (CARVALHAL, 2015, p.63).

Flávia produz um texto denso, com estilo mais próximo ao artigo acadêmico, inserindo-se no campo da literatura infantil com referencial teórico significativo também acerca de concepções de infância e linguagem e sobre a importância de uma rotina literária na escola, com os alunos, desde a mais tenra idade. Assim como Natasha, ela traz cenas de seus alunos a partir de registro de seu caderno de campo. A autora destaca dois acontecimentos. Optamos por retomar, nesse momento, apenas um deles.

Após o momento de contação de história em que a educadora conta a história ‘Os três lobinhos e o porco mau’, as crianças pedem para recontar a mesma história, mais uma atividade literária constituída por eles. Quem pega o livro da mão da professora é Guilherme, que ainda se comunica pouco por meio da linguagem oral. Ele senta na cadeira e fica de frente para as outras crianças, que estão atentas sentadas no tapete. Ele passa as páginas, rindo nos momentos engraçados, balançando o dedo em um sinal negativo quando o porco mau pede para entrar na casa dos lobinhos e eles respondem que não vão abrir, assopra quando o porco ameaça assoprar a casa, e dança quando o porco começa a dançar de felicidade ao sentir o cheiro das flores. A medida que ele

vai folheando as páginas do livro, as crianças vão contando oralmente as partes da história, auxiliando-o nessa função de narrador (Carvalho, Caderno de campo, 13/11/2013, p.70). (CARVALHAL, 2015, p.70).

Percebemos, a partir do minucioso relato docente, como a criança se apropria da história e, com seus modos possíveis, toma a voz da professora como própria, na medida em que antecipa os gestos dos personagens, muito provavelmente pelos significados que a literatura, experimentada na contação de sua professora, gerou, em homologia, na criança.

Nesse jogo de produção de sentidos, o aluno demonstra que se desloca a partir da prática docente. A professora também se mobiliza no encontro com os estudantes, tanto quando retoma a história por desejo das crianças, quanto quando demonstra que esse evento significa também para ela, por meio do registro escrito em seu caderno que, mais tarde, significa ainda mais tornando-o parte de seu artigo publicado, num processo alteritário e homológico de constituição de autorias.

O sexto texto – *Uma experiência de reescrita na alfabetização* – de Giselle Amorim, professora alfabetizadora, menciona sua vivência no EPELLE, valorizando-o como espaço de formação. A autora destaca a experiência na universidade, revelando que, a partir desse diálogo, ressignifica sua prática.

Como ela trabalhava numa escola na Maré – “área carente”, no dizer docente – preocupava-se muito com as crianças e suas aprendizagens. Giselle iniciou, então, um projeto que engloba a leitura em casa e na escola, fazendo empréstimos de livros e ouvindo as crianças sobre a experiência de ler com suas famílias, acreditando que, por conta de suas realidades sociais, não tinham um amplo acesso à leitura.

Giselle menciona que o recorte de sua prática foi feito, também, a partir do texto “Novos espaços discursivos na escola”, da professora Ludmila Thomé de Andrade. Como vimos, Andrade (2011) vislumbra, no texto, perspectivas de trabalho acerca da concepção discursiva de língua, percorrendo cinco espaços discursivos (“a voz do aluno”, “a escrita espontânea”, “a negociação dos sentidos”, “a refacção de textos” e “a publicação”) e caracterizando-os ao processo didático da concepção de linguagem bakhtiniana.

Ao incorporar esse texto ao seu, Giselle incorpora também as palavras de sua formadora às suas, indiciando uma relação alteritária. Com as crianças, nos cinco momentos explicitados, a autora ouve seus alunos, negociando com eles a reescrita de “João e o pé de feijão”, texto significativo para os estudantes. Apresentamos um dos momentos destacados.

Professora: ...Então já conhecíamos aquela história do João e o pé de feijão que eu tinha lido na outra aula...reli hoje... e hoje contamos com nossas Crianças: palavras... Professora: Muito bem, vamos ler... Professora: Então, depois eu vou escrever essa história e colocar para todo mundo ler aqui na escola (AMORIM, 2015, p.86).

Percebemos como os movimentos de leitura e escrita se tornam, nesta prática, significativos para estudantes e professora, que resolvem reescrever a história para publicizá-la na escola, revelando o quanto esta atividade afetou, alteritariamente, os sujeitos.

O sétimo texto, *Indagações de uma professora alfabetizadora iniciante*, escrito por Naara Maritza, percorre movimentos de muitas reflexões e angústias da docente quando se vê professora iniciante de seus alunos.

Naara relata que não se sentia apta à alfabetização, já que sua graduação não lhe permitiu vivê-la de um jeito mais fecundo. Citando Bakhtin e suas experiências de formação no EPELLE, ela aborda que, durante uma apresentação de prática alheia, sentiu-se incomodada por trabalhar do modo como a autora da prática fazia críticas: a silabação. Segundo Naara, faltou-lhe coragem para se expor no momento, pois a recusa ao método parecia-lhe unanimidade naquele espaço. As professoras engajadas no EPELLE há mais tempo trabalhavam em oposição aos métodos prontos.

Ela relata que iniciou o movimento de rever sua prática, impulsionada pela alteridade de seus pares. Buscando um trabalho com mais sentido, a professora descreve diversos momentos de sua prática. Escolhemos um deles para destacar. O texto coletivo produzido acerca da copa do mundo, trabalho “encomendado” pela direção da escola à professora, que seria apresentado pelos alunos numa visita de funcionários da Secretaria Municipal de Educação. Mediados pela alteridade discente, as crianças escrevem:

VIMOS NA TV QUE A COPA ESTÁ CRIANDO GUERRA. AS PESSOAS ESTÃO FAZENDO PROTESTO PORQUE TEM DINHEIRO PARA COPA MAS NÃO TEM PARA A ESCOLA E OS HOSPITAIS. NÃO VAMOS NO MARACANÃ PORQUE É MUITO CARO! A COPA É SÓ PARA OS RICOS! (MARITZA, 2015, p.22).

Percebemos que as palavras engajadas da professora se revelam no texto coletivo, com sua mediação, produzido pelas crianças. Ao conversarem sobre a copa, inferimos que Naara lhes deixou a par de um cenário político grave, que inclusive, naquele momento histórico, fazia muitos cidadãos irem às ruas, proclamando por justiça. Naquele contexto social – o de trabalho

com alunos de classes populares – a professora, alteritariamente, provocou esse debate que foi prontamente incorporado e compreendido pelos estudantes, revelando o trabalho que fizeram com a linguagem, transformando-a nesse texto de caráter reivindicatório, por meio da alteridade docente.

O oitavo relato – de Elaine Lourenço, professora do Colégio Pedro II – é o mais extenso da coletânea, com quarenta e uma páginas. O texto se chama *Relato e reflexões sobre o cotidiano escolar em turma de 2º ano com enfoque na produção de textos: escritores iniciantes produtores de textos*. Pelo título, conseguimos entender que a professora considera seus alunos, seus textos e suas produções. Nesse artigo, Elaine contextualiza seu trabalho na supracitada instituição de ensino, trazendo diversas cenas de suas práticas. A autora incorpora as produções de seus alunos ao seu trabalho, analisando-as enquanto descreve a forma como a tarefa foi realizada. Elaine traz o texto discente para dentro do seu, preservando as características de cada aluno, ressaltando o caráter alteritário das produções comentadas.

Dentre as inúmeras situações vivenciadas entre docente e discentes, destacamos uma: o texto coletivo a respeito do projeto crianças, escrito por eles. Nele, podemos entender que há um estudo. Este texto foi elaborado depois de diversos momentos de leitura e escrita em que as crianças escreveram sobre si e sobre outros para agora compreenderem as semelhanças com crianças em outras situações de vida, diferentes delas.

Observações sobre nossas pesquisas do tema Criança. Aprendemos que crianças de outras épocas e de outros lugares têm semelhanças e diferenças entre nós em relação às brincadeiras, comidas, modo de viver etc. Crianças que vivem em lugares muito diferentes fazem coisas muito diferentes. Crianças de outras épocas brincavam muito na rua e não tinham vídeo-game. Não importa o lugar e a época, todas as crianças gostam de brincar (LOURENÇO, 2015, p. 147).

O texto revela que as crianças chegaram a essas observações conclusivas por meio de leitura, escrita, negociação de sentidos e alteridades docente/discentes. As práticas da professora Elaine, até chegarem a esse produto final, sugerem que as crianças não tinham a compreensão coletiva que demonstram nesse texto. Em um movimento alteritário, os estudantes conseguem olhar para outros, destacando semelhanças e diferenças com suas próprias vidas.

O nono relato – de Simone Weneck – denominado *Alfabetizar ou elaborar projetos?* destaca um sentimento de insegurança e fragilidade com as práticas alfabetizadoras, em um momento inicial de sua trajetória como docente. Segundo ela, só houve mais fortalecimento quando procurou estudar, ler e compreender práticas positivas.

Simone relata, ao longo do texto – que só cita Bakhtin explicitamente, embora reconhecemos outros autores implícitos – o seu desejo por trabalhar com projetos e descreve como organiza essa relação com os discentes, ouvindo-os e percebendo seus maiores interesses. No final, ela procura estabelecer uma relação entre o que ouviu e o que pensa sobre eles, escrevendo o projeto e lendo para os estudantes.

Descrevendo o projeto Monteiro Lobato, Simone não aborda uma atividade específica com seus alunos, mas conta sobre diversos momentos de produção de escrita e de outras semioses. A escolha desse autor se deu pela proximidade dele com as crianças, principalmente porque elas gostavam muito das personagens Emília e Tia Nastácia, com quem já tinham trabalho em sucata na Educação Infantil. Naquela época, segundo a professora, os estudantes também assistiam o “Sítio do pica pau amarelo” na televisão, o que os tornou mais familiarizados ainda com o contexto literário. Assim, entre as práticas da professora, destacamos:

Paralelamente às produções, outras atividades iam acontecendo como o abecedário do sítio, “as receitas da Tia Nastácia” realizadas e provadas em sala de aula, as leituras da professora e dos alunos das histórias, o teatro de fantoches confeccionados pelos alunos criando novas histórias ou até mesmo reproduzindo as conhecidas, os vídeos do Sítio com a comparação da história da televisão e a história escrita: como no casamento da Emília. As músicas da abertura do sítio, da Cuca, receitas de poções mágicas da Cuca que inventamos, rimas com o nome dos personagens, composição de poesia envolvendo o nome dos personagens, estudo sobre a vida do autor e seus outros trabalhos, caricaturas criadas pelos alunos de Monteiro Lobato e a produção final do livro com algumas dessas atividades de leitura, escrita, produção e arte (WERNECK, 2015, p. 158-159).

Vemos, no trecho em análise, uma prática que incorpora diversos gêneros do discurso e vivacidade à sala de aula, transformando as histórias conhecidas pelas crianças em práticas sociais discursivas por meio de relações alteritárias. No texto de Simone, percebemos, ainda, uma marca discursiva estilística que se difere das demais: ela escreve para outros professores, pois, ao mesmo tempo em que compartilha seus saberes e suas práticas, ela dá dica sobre seu fazer, numa escrita em que assume o lugar docente de experiência: “É importante que essa escolha surja do interesse dos alunos, para que o estudo se torne verdadeiramente interessante e instigante” (WERNECK, 2015, p.157).

O décimo relato – da professora Renata Gondim, docente do Colégio Pedro II – chama-se *Desafios de uma professora: receitas na sala de aula*. Renata valoriza os encontros do EPELLE como constituidores de sentidos para redimensionar sua sala de aula. Ela traz

consistente reflexão teórica acerca da linguagem numa perspectiva discursiva, citando Bakhtin, Brait, Smolka, Andrade.

Mencionando-os, ela se inscreve nesse campo educacional a respeito desta concepção de linguagem como horizonte pedagógico e descreve uma prática, antes realizada por ela no EPELLE como apresentação de prática. A autora se coloca diante de muitas perguntas acerca de proposta didática apresentada pela coordenação de Língua Portuguesa da escola em que leciona, a respeito de um trabalho com receitas significativas para os estudantes e suas famílias. Reinventando a proposta inicial, a professora deseja imprimir sentido ao seu fazer considerando aquilo em que acredita:

Essa experiência que tinha como objetivo inicial o trabalho com o gênero receitas e a produção de um livro para as famílias ganhou novos contornos. Tornou-se parte de uma experiência real de crianças que não precisaram nomear as partes de um gênero, ou compará-lo com uma carta, considerando os aspectos funcionais e configuracionais da escrita, e se tornou uma experiência com diferentes linguagens, com diferentes modos de participação em diferentes contextos de enunciação (GONDIM, 2015, p.168).

Ao longo do artigo que escreve, a autora do texto expõe as receitas significativas para as crianças, incorporando-as ao seu texto. A partir desse momento, ela apresenta uma série de atividades que ocorreram nesse projeto vivenciado, sentido e experimentado pelas crianças, em diversas relações alteritárias. Com desejo de fazer as receitas, os estudantes elaboraram listas de compras – outro gênero do discurso – para, em passeio, escolherem os ingredientes coletivamente. Ao final, fizeram compras, a receita escolhida e escreveram um texto coletivo relatando esse processo. Em seu texto, a professora analisa a escrita dos textos das crianças, incorporando-as como sujeitos do processo de ensino/aprendizagem, em um movimento de contínuas alteridades.

O texto de Beatriz Donda, que encerra essa análise, chama-se *Em busca de um caminho de autoria: reflexões sobre o processo de produção textual de alunos em período de alfabetização*. A professora analisa textos infantis, a partir de uma proposta de reescrita de “Chapeuzinho vermelho”, história conhecida e querida das/pelas crianças.

A docente, que já foi tematizada neste trabalho por sua posterior dissertação defendida dentro de nosso grupo de pesquisa, leva várias versões do texto para a sala de aula, buscando ampliar os repertórios dos alunos. Nos momentos de escrita, percebemos marcas refratárias em diversos textos, apontadas por ela, como autoria, pois, em um movimento de alteridades, a criança se relaciona por escrito de formas diferentes, assumindo rotas nos textos que lhe



parecem mais significativas, como revela a análise docente em “Amanda, ao finalizar a história, buscou um caminho de autoria para sua escrita, registrando que ‘a avó botou pedra na barriga do lobo’, diferentemente de uma outra solução final da versão lida para os alunos [...]” (DONDA, 2015, p.183).

Compreendemos, na formação de professores, temporalidades não lineares em relação aos seus deslocamentos e suas práticas. Por isso, vemos modos tão distintos de escrever, de citar, de teorizar, de questionar e de se perguntar. O professor, que hegemonicamente foi formado a partir de métodos tradicionais e “eficazes” – mas arbitrários e com pouco sentido – agora deseja apropriar-se da alfabetização numa perspectiva discursiva, a partir de uma visão de língua como discurso, como produto e meio de interações sociais, na perspectiva do uso.

Não esperamos, como “resultados”, que os professores sejam repetidores, em seus textos, de um discurso acadêmico monológico, mas que possam ressignificá-lo, a partir de suas próprias experiências com a linguagem, de suas vozes polifônicas. Desejamos trazê-los com suas marcas, seus acréscimos, suas refrações e seus deslocamentos, situando-os na pesquisa por sua identidade alteritária, produtora de autoria docente. A novidade dessa perspectiva da formação é que o texto discente é compreendido como objeto do enunciado docente. Dessa forma, só o professor pode trazer sentido ao texto do aluno, já que é o único a compreender os estudantes, naquela temporalidade, pelo olhar docente: sabendo descrever as enunciações que compreendem o momento de produção discursiva. O discente – sujeito tematizado pela via docente – é o que possibilita um relato autoral docente, pois, nessa medida, oferece-lhe o novo e inédito que, ao mesmo, é constituído por muitas vozes. A escrita docente, para nós, nesse sentido, é profissional, pois traz elementos específicos do trabalho do professor: seu fazer com os alunos, na interlocução, na dialogia.

## 5. Metodologia

Pensar a linguagem em sociedade permite vê-la em profunda relação com os sujeitos que a praticam. Por isso, consideramos as professoras sujeitas de linguagem e desta pesquisa. Elas renovam a língua, na medida em que escrevem, repertoriando um campo pouco explorado: o da escrita docente. Referimo-nos, neste texto, à escrita de professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nosso referencial teórico, assim, nos coloca desafios: como analisar textos? Quais critérios elaborar? Como formulá-los?

Por dentro dos textos docentes, a partir de diversas leituras, vimos compreendendo os fazeres destas professoras. Quando elas escrevem, pensamos, inscrevem-se também em movimentos de dar visibilidade às suas práticas.

Nesse sentido, a escrita do gênero discursivo artigo, muito presente na esfera acadêmica, a partir de hibridizações com o gênero relato de práticas, constrói o que vimos chamando de texto tipicamente docente, artigos de professoras.

Inicialmente, até os dois primeiros anos do EPELLE, as docentes integrantes do grupo escolhiam pseudônimos para tratar de si e assinar os textos que produziam. Por ser uma pesquisa que se aprende a fazer por dentro de sua elaboração, a interlocução, na medida em que foi possibilitando espaços de autoria à produção docente, foi também refletindo acerca da necessidade de proteger-se sob nomes falsos.

No bojo destas interlocuções, conforme as professoras foram assumindo seus trabalhos como criadoras destes em parceria com o grupo, houve a decisão de dar fim aos pseudônimos. Por isso, neste trabalho as denominamos pelos seus nomes reais, com que publicam seus textos e se constituem professoras.

Os professores tornaram-se autores, de suas escritas e de suas práticas. Não foi fácil o primeiro processo desta forma de fazer pesquisa junto aos professores, mas fomos aprendendo, remanejando nossas formas de fazer, nossas formas de pensar. Queríamos formar os professores, porém o sentido que aprendemos sobre esta formação, esta ação de formar, foi ganhando significados ao longo da pesquisa, em constante monitoramento e análise de nossa parte. (ANDRADE, 2015, p.7).

Este pertencimento ao mundo real das publicações de suas identidades, por um lado, é um ganho da pesquisa que encoraja as professoras a assumirem um lugar, também político<sup>16</sup>,

---

<sup>16</sup> Professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao revelarem-se como autoras, modificam o papel político hegemônico que lhes destinam, o de reproduzidas.

de autoras. Por outro lado, as docentes precisaram sentir-se seguras e encorajadas, potentes de seus fazeres imbricados de articulações teóricas, para se engajarem neste movimento. Nesse sentido, trata-se de uma relação alteritária de confiança e diálogo, entre formadoras e professoras.

Pensando nesta relação, a posição de formadora nesta pesquisa-formação oferece distintas reflexões, muitas vezes diversas entre nós. Com isso, assumo meu olhar de formadora, que, distante de uma pretensa neutralidade do fazer do pesquisador, é subjetivo, constituído pelas histórias que acontecem no espaço discursivo.

Resgato, desse modo, a necessidade dos encontros entre formadoras para avaliar nossa produção de sentidos no EPELLE. Muitas vezes, também, no grupo de pesquisa, relacionávamos leituras teóricas com estes acontecimentos do campo. O espaço era fecundo de debates. As ideias, heterogêneas. Os olhares formadores eram constituídos também a partir da pluralidade de sujeitos e de suas relações com as docentes.

Por isso, as observações eram diferentes. Aquilo que uma de nós compreendia a partir de determinado sujeito muitas vezes era exotópico para as demais. Mais um ganho do EPELLE é poder contar com uma equipe de formadoras. Diferente de pesquisas que concentram a formação em uma única figura docente, nós construímos um espaço em que o revezamento entre formadoras nos colocava em uma posição de estudo, deslocamentos e aprendizagens.

Nossa pesquisa, intitulada pesquisa-formação, assim como a pesquisa-ação, postula a participação das pesquisadoras.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. (TRIPP, 2005, p. 445).

Chamamos nossa intervenção junto às docentes de pesquisa-formação, pois, com isso, entendemos que todos se formam, no diálogo e na interlocução. A pesquisa-formação pressupõe que nós, inscritas de diferentes modos na universidade, temos o que aprender com as professoras da escola de educação básica e vice-versa. Acreditamos que, desse modo, ambas saem renovadas pelo olhar alheio, pelas trocas potentes que realizamos.

Numa pesquisa ação, necessariamente, a relação com os sujeitos de pesquisa é de maior proximidade, mais problematizada, por ser circunscrita e portanto criada em consequência da própria pesquisa. A ação da pesquisa é o próprio objeto estudado. O processo desencadeado por esta ação é o espaço-tempo da própria vida-pesquisa. Não há separação, a pesquisa não 'vai à' realidade, mas

mergulha na realidade, seleciona elementos da realidade e há assim uma fusão, mas não do pesquisador com seus sujeitos, mas deste com a realidade, pois ele inscreve-se enraizadamente em seu campo, o campo de pesquisa, que assim é vivido vividamente. (ANDRADE, 2015, p.11).

Outro sentido muito interessante criado nesta pesquisa é que, ainda que as formadoras estejam vinculadas à universidade como estudantes de mestrado ou doutorado, em todos os casos nossa identidade é docente. Atuamos, também, como professoras. Então, não há “desassociação”, nesta formação, entre a nossa face docente e a face formadora/pesquisadora. Todas somos professoras, aprendendo e ensinando. Esta é a formação com que estamos sendo construídas.

Desse modo, pensando que esta formação não acontece *a priori*, mas pelos caminhos percorridos coletivamente, as formulações de critérios de análise dos textos docentes também não foram assim concebidas. A partir de cuidadosas leituras dos onze textos, elencamos, para este estudo, os critérios que compreendemos profícuos à análise.

Possenti, em seu livro *Discurso, estilo e subjetividade*, diferenciando estilos em textos de autores distintos, afirma que “[...] nunca se obterão dois {textos} exatamente do mesmo estilo, porque, por maior que seja a pressão, sempre sobrarão resíduos da subjetividade do autor, que são incontroláveis.” (1993, p.179).

Ao criticar a forma como uma parte dos estudos linguísticos considera o estilo como exterior à gramática da língua, o autor compreende que “o ponto de partida necessário para poder-se pensar a questão do estilo é a admissão da variabilidade dos recursos como constitutiva da língua.” (POSSENTI, 1993, p.187).

Afirmando a pluralidade de códigos linguísticos, Possenti (1993) manifesta sua crítica acerca da cisão entre estilo e elementos gramaticais. O autor defende que o estilo seja formulado por dentro da gramática.

Se a língua é concebida como uniforme e com uma função primitiva, só pode haver estilo fora da língua ou numa função subsidiária da gramática. Assim, esta estilística só apreende os fatos ainda não gramaticais, perdendo de vista os fatos estilísticos que resultam do agenciamento de recursos expressivos socializados, sujeitos, portanto, a regra e, assim, objetos naturais de uma gramática. (p.187)

Possenti, considerando o trabalho de Labov, estudioso da língua, destaca que um pesquisador pode se ater a determinado campo de interesse quando lê os textos que analisa.

Desse modo, os efeitos de sentido observados por um analista não são intuitivos, mas repletos de significados nas interlocuções. Isto é, “existem variantes que chamam mais a atenção do que outras, o que permite uma abordagem menos intuitiva dos efeitos de sentido, no caso de estes interessarem a um investigador.” (POSSENTI, 1993, p.190).

O autor alia como elemento de seu material de análise a noção de escolha, pois a sintaxe utilizada nos textos tem valores e efeitos de sentido. “[...] A sintaxe assim concebida se apresenta a cada locutor como um conjunto de possibilidades entre as quais, por razões ora mais claras, ora mais obscuras, ora relevantes, ora irrelevantes, ele efetua uma escolha.” (POSSENTI, 1993, p.192). Nesse sentido, estilo depende do sujeito que escolhe. Não concebemos estilo sem autor.

Considerando diversos estilos como escolhas agenciadas pelos sujeitos autores que produzem textos,

Se a condição de possibilidade do estilo é a multiplicidade dos códigos, tem-se agora, [...] todos os recursos postos à disposição do falante, o que mostra que os fatos de estilo não resultam de um desvio do sistema socializado, mas começam a produzir-se já no nível da agenciamento desses próprios recursos. Portanto, esta é a abordagem que melhor corresponde à noção de estilo que elegi. (POSSENTI, 1993, p.195).

Pensando nas professoras agenciando seus recursos linguísticos ao entretecer seus estilos preenchendo seus textos por suas escolhas autorais, entendemos que a discussão elaborada por Possenti (1993) nos ajuda a conceituar esta tentativa “singular” de ser autor na coletividade:

Se um locutor tem à disposição recursos variados, mas marcados [...], então se percebe claramente porque Labov não consegue prever que variante alguém vai produzir no ‘próximo enunciado’. É que o falante tem um papel, não só o contexto ou a classe a que pertence. Se não é verdade que ele não está livre das regras linguísticas nem das sociais, também é verdade que as regras linguísticas lhe permitem espaços e as regras sociais lhe permitem pelo menos aspirações, representações e, mesmo, rupturas de regras, lugares onde a subjetividade se manifesta como não necessariamente assujeitada, mas sim ativa. Se levarmos radicalmente a sério a língua como resultado do trabalho e o discurso como atividade, e se considerarmos que o discurso é feito na língua, mas também atua em cada evento circunstancial sobre ela, então até parece correto afirmar [...] que ‘o estilo não é [...] nem o particular puro, nem o universal, mas o particular em instância de universalização [...]’ (p.198-199).

Entendemos esta compreensão de estilo como trabalho de autoria. Só o sujeito autor pode colocar-se como “particular em instância de universalização”. Os trabalhos do sujeito são

da ordem de seus agenciamentos, de suas seleções e escolhas. Possenti afirma que mais do que considerar os desvios em relação a uma pretensa norma gramatical, há de se compreender o trabalho de estilo como o de escolha. É um jeito de colocar-se diante de outros.

Pensando nos conceitos de autoria e estilo como muito próximos, por meio de trabalhos constituídos nas relações alteritárias, nossos critérios elaborados por dentro dos textos docentes incluem três eixos: *as recorrências discursivas; as alteridades constituidoras dos textos e a autoria marcada explicitamente.*

Compreendemos estes três espaços para pensar os textos das professoras. No primeiro deles, elegemos termos frequentemente utilizados no discurso do professor. Exploramos dois como principais: os autoquestionamentos e os conselhos. Acreditamos que estes dois elementos aparecem com força, pois desencadeiam formas iniciais de as professoras se compreenderem como formadoras, ao reformularem suas práticas.

O segundo nos provoca um olhar acerca das vozes que constituem os textos docentes. Elencamos duas vozes muito presentes durante a leitura dos textos: as vozes teóricas/das formadoras e as vozes discentes. Pensamos que, nesta abordagem, a discussão de *homologia de processos* se adensa considerando estas perspectivas, já que estas vozes se formam em sintonia.

A autoria marcada explicitamente incita tomadas de posições. As professoras se colocam afirmativamente nos debates teóricos e práticos, assumindo posições e identidades formadoras, como veremos adiante. Nossos critérios foram elencados dessa forma vislumbrando a constituição de uma análise também autoral que possa afirmar a potência destes textos e seus múltiplos efeitos de sentido.

## 6. Por dentro dos textos docentes: as formações autorais em análise

Os critérios que permeiam esta análise, como buscamos apresentar, não aprisionam os textos, mas derivam deles, das inúmeras leituras e observações que depreendemos. Buscando marcas de autoria, intentamos apresentar *recorrências discursivas* como primeiro critério. Acreditamos as manifestações frequentes, vigorosas, significam na alteridade. Seleccionamos duas delas que nos parecem bastante fecundas na compreensão dos enunciados docentes: *os autoquestionamentos e os conselhos*.

As duas *recorrências*, interpretadas como efeitos de sentido produzidos pelos sujeitos escreventes, são potentes de dizeres e constituem distintos projetos de dizer/escrever. Dizendo-se por escrito, as professoras, nas relações alteritárias, marcam seus textos a partir de estilos subjetivos e identitários.

### 6.1 Os autoquestionamentos docentes

Os *autoquestionamentos* compõem significativo aspecto nestes artigos. Além de eles trazerem a dimensão da professora reflexiva, que precisa questionar-se para rearrumar suas práticas, eles dão origem a estas mudanças. Então, as professoras questionam-se, quando problematizam, também, seus fazeres. Ao se perguntarem, elas interrogam a sua própria profissão, como exercício. Abaixo apresentamos um primeiro extrato referente a este movimento discursivo identificado nos textos.

*Neste relato, parto de algumas reflexões: que práticas de Letramento têm sido realizadas a partir da Literatura Infantil? Essas práticas de leitura literária têm possibilitado o interesse das crianças por outros gêneros do discurso? Como isso tem acontecido? Quais estratégias têm sido realizadas com o objetivo de promover a formação de leitores e futuros escritores com a capacidade de expressão, compreensão, criação e criticidade? (LIMA, 2015, p.17, grifos nossos).*

*Tal linguagem, tão presente em nossa sociedade nas diversas práticas cotidianas, não pode ficar ausente nos espaços da Educação Infantil, mas quais são o tempo e o espaço da linguagem escrita na Educação Infantil? Quais são as possibilidades de trabalho com esta linguagem como uma dentre as múltiplas possibilidades de prática pedagógica na Primeira Infância? Como privilegiar no cotidiano uma prática que considere a criança como um sujeito de direitos que atua em seus processos de aprendizagem, refletindo*

*também sobre a leitura e a escrita? Como vivenciar os diversos gêneros e suportes no cotidiano da Educação Infantil, seja em situações reais ou em contextos simulados? Como o uso dos gêneros do discurso extrapola a linguagem escrita e inclui e favorece a linguagem oral, a interação e, principalmente, a brincadeira? Como potencializar a brincadeira como experiência de cultura e a brincadeira como experiência de/com a linguagem escrita? E, ainda, o que se revela de conhecimento da linguagem escrita, dos gêneros do discurso e dos suportes textuais na brincadeira? (ABRANTES, 2015, p.29, grifo nosso).*

*Quais significados e usos têm sido dados à escrita? Como essas crianças têm pensando a linguagem escrita? O que é revelado nestas brincadeiras? Como potencializar experiências com a leitura e a escrita na brincadeira/ o que disponibilizar, quando? (ABRANTES, 2015, p.38-39, grifo nosso).*

*[...] trazemos as seguintes questões: é possível trabalhar letramento, desde a Educação Infantil, estabelecendo vínculos com a própria sala de aula? E os aspectos físicos, interferem nesse trabalho numa perspectiva de letramento? O que os educadores trazem como concepções sobre letramento e oralidade? (XIMENES; BELLOT, 2015, p.42).*

*Com base nessas observações, comecei a me fazer a seguinte pergunta: como uma criança que ainda não se comunica por meio da fala pode contar/recontar histórias para o grupo? (CARVALHAL, 2015, p.63, grifo nosso).*

*Se eu digo que meu aluno tem dificuldades com a leitura e com a interpretação de textos, ou que não consegue escrever uma redação, eu também devo me perguntar: Enquanto professora, estou trabalhando leituras das mais variadas em sala de aula? Proporciono atividades de escrita e reescrita em sala de aula? Trabalho com a oralidade, ouvindo, respondendo e articulando com a turma os assuntos abordados que surgem no espaço da sala de aula? Ofereço atividades variadas onde ele possa se expressar? Ou simplesmente sigo um manual que já está posto no imaginário da escola, que é seguido, como uma rotina mecânica de atividades que faço, sem me inserir nesse espaço, como uma professora pesquisadora que sabe a sua função social e política no espaço da escola? (AMORIM, 2015, p.87, grifos nossos).*

Ao indagarem-se sobre as suas práticas, as professoras passam a ocupar, também, o lugar de pesquisadoras, pois as perguntas, importantes para uma postura investigativa, fazem-nas refletir sobre esta profissão.

Averiguando suas práticas e concepções teóricas, elas apontam caminhos de deslocamentos quando assumem múltiplas questões mobilizadoras. Os lugares que as



indagações ocupam nos textos constituem modos bastante diversos, como podemos perceber. Os próprios modos de perguntar, embora derivados de suas práticas, apresentam-se de formas bastante distintas, de acordo com suas subjetividades refratadas a partir dos encontros do EPELLE. As indagações constituem um vasto material em seus textos:

*Será que estamos mostrando as nossas caras ou estamos nos escondendo atrás de métodos acartilhados, sem significação real para o ensino da língua escrita? (AMORIM, 2015, p.88).*

*É possível para uma professora iniciante, alfabetizar com primazia, apenas com o embasamento teórico adquirido na formação inicial? (MARITZA, 2015, p.93).*

*Quais competências que devo construir na minha nova profissão? (MARITZA, 2015, p.96).*

*Ambiente alfabetizador? Preencher as paredes de textos e materiais escritos visuais? (MARITZA, 2015, p.97).*

*Ensinar a leitura e escrita com sentido? (MARITZA, 2015, p.100).*

*Como dar sentido para o ensino das letras fragmentadas? Pesquisas, textos, gêneros discursivos? (MARITZA, 2015, p.100).*

*Como trabalhar a silabação com sentido? Listas, textos e livros? Trabalhar gêneros discursivos para construção da escrita e leitura com sentido? (MARITZA, 2015, p.102).*

*Os alunos são autores? Que sentido e que escritas? (MARITZA, 2015, p.106, grifo nosso).*

*Meus alunos não gostam de ler. Por quê? (MARITZA, 2015, p.106, grifo nosso).*

*Esse espaço [EPELLE] me conduziu a refletir sobre minha prática e, assim, perceber o que não estava sendo visto, buscar respostas para as minhas dúvidas, ter mais consciência de minhas escolhas (O que faço? Por que faço? Há outros caminhos?) (LOURENÇO, 2015, p. 152).*

*A partir dessas ideias, questiono: por que as crianças escrevem na escola? Os interesses infantis orientam os planejamentos do professor e as propostas de escrita? Na escola deve-se privilegiar ensino sistemático dos diferentes gêneros, sem relacioná-los a situações e contextos para a sua produção? As diferentes maneiras de usar a linguagem em função de contextos e interlocutores devem ser ensinadas ou experienciadas? (GONDIM, 2015, p.161, grifo nosso).*

*Ao planejar e refletir, questões surgiam: de que forma então poderia trabalhar esse gênero discursivo com minha turma? Como relacionar os objetivos colocados pela instituição escolar com a realidade de sala de aula? Como organizar eventos, atividades de ensino em que se objetive o estudo dos diferentes modos de enunciação? Como criar espaços reais para necessidades de diferentes registros na escola? (GONDIM, 2015, p.164-165 grifo nosso).*

*É possível produzir textos na escola? (DONDA, 2015, p.175).*

*A cada proposta de produção de texto, questiono-me e inquieto-me diante das perguntas/respostas: como se constitui o escrevente aprendiz na escola? Qual é o papel do professor nesse processo? Qual caminho metodológico/didático traçado pelo professor que pretende que seu aluno seja um produtor de texto de autoria? Quando e como se deve trabalhar atividades de produção de textos nos anos iniciais? (DONDA, 2015, p.176, grifos nossos).*

A partir destes relatos de *autoquestionamentos*, as professoras também assumem posição responsiva, na medida em que se responsabilizam por suas ações didáticas. De formas distintas, colocam-se como docentes ao apresentarem suas reflexões. Destacamos três exemplos dessas identidades diversas. A professora Naara Maritza apresenta suas questões em forma de títulos para sessões, subdividindo seu texto. Os questionamentos, desse modo, estão presentes na integralidade do artigo, concebendo-a como professora iniciante repleta de dúvidas, que a impulsionam a buscar caminhos de trabalho com a linguagem. Elaine Lourenço destina o último parágrafo de seu texto para fazer suas perguntas, destacando a importância do EPELLE para uma “consciência” acerca de seu fazer. Beatriz Donda inicia seu artigo com a questão: *é possível produzir textos na escola?* e assim, a partir desta reflexão, desenvolve suas ideias.

Vemos que modos distintos estilísticos são selecionados para apresentar as reflexões postuladas. No entanto, as perguntas aparecem com potência nos textos das professoras. São questões formuladas a partir da interlocução da formação, que também assume uma postura de inquirir as docentes, vislumbrando suas respostas. As atitudes responsivas por parte das

professoras geram perguntas distintas, compreendendo a idiossincrasia de seus trabalhos e suas identidades. Entendemos, nesse sentido, as indagações docentes como escolhas estilísticas, que dão dimensão subjetiva à formação continuada.

As subjetividades com que refratam esta formação é um ganho desta pesquisa, podendo concebê-la, desta forma, como autoral. As professoras não apresentam roteiros de perguntas que a orientam, mas formulam, elas próprias, as suas indagações, a partir de uma postura reflexiva/pesquisadora que se alarga pela noção de autoria.

Este viés de indagação também nos leva, ainda de modo inicial, à *homologia de processos*. Grifamos nos trechos destacados as referências explícitas às crianças para dimensionar esta relação pedagógica. Gisele Amorim, impulsionada pela formação, no trecho selecionado acima, também provoca esta reflexão, promovendo dialogia e responsabilidade na relação docente/discente.

## 6.2 Os conselhos docentes

O segundo aspecto que elencamos nesta análise diz respeito aos conselhos. Eles aparecem com tanta força quanto o primeiro, apontando as experiências realizadas em seus trabalhos como potencializadoras de discursos docentes, fazendo-os repletos de sentidos a serem compartilhados, colocando o professor como alguém que pode dizer e aconselhar. Os conselhos, tipicamente os de professores, parecem suscitar relações com a pergunta “para quem escrevo?” e as professoras, presumindo um público leitor docente, concentram-se, muitas vezes, em escritas como:

*O ambiente deve ser rico de experiências para constante exploração vivenciada por adultos e crianças em que possa se estabelecer o diálogo como meio de construção de significados. A organização do espaço, os recursos, o material visual devem possibilitar o desenvolvimento físico e cognitivo da turma. Contudo, o professor precisa ter cuidado para não exagerar na decoração, na imposição de personagens que reproduzam ideologias sociais, consumismo excessivo, etc. O estímulo da sala precisa existir, porém de forma moderada, sem que haja detrimento do conforto, do acolhimento e da segurança. Os livros e outros materiais impressos devem estar ao alcance das crianças para que as mesmas possam manuseá-los livremente. Nesse processo, o brincar tem fundamental desempenho, pois o lúdico marca intensamente de forma positiva [...] O dinamismo presente nos espaços de Educação Infantil necessita acompanhar o ritmo e as demandas de crianças que se modificaram com todo aparato tecnológico dos dias de hoje. [...] O tempo e o espaço estão em constantes mudanças, portanto professores, educadores e profissionais afins da área de Educação Infantil precisam de formação continuada permanente unida a olhos e ouvidos atentos a todos os*

*atos e vozes de seus alunos. (XIMENES; BELLOT, 2015, p.47-48, grifos nossos).*

*Coletivas porque o espaço não deve ser somente do professor, precisa ser de todos, apropriado por todos. (MELLO, 2015, p.58 grifos nossos).*

*[...] os espaços escolares precisam pensar para e, principalmente, com as crianças, integrando-as ao processo de planejamento das atividades, dando espaço para suas ideias e questionamentos, de modo a legitimar a creche/escola como um lugar da criança e não somente para a criança, o que reconheceria sua autoria nas relações que constituem esse espaço. [...] Nesse sentido, os espaços escolares precisam repensar uma educação que perceba em que contexto essa criança está inserida, que não a infantilize, mas que também não a cerceie de explorar e aprender com a sua infância, retirando dela o momento de criar, imaginar, experimentar, explorar e descobrir o conhecimento por si só, pelas suas próprias experiências. (CARVALHAL, 2015, p.66-67, grifos nossos).*

*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 estabelecerem novas relações com as informações e com o saber culturalmente sistematizado, dando autonomia a estes sujeitos. (AMORIM, 2015, p.80, grifos nossos).*

*O professor deve ter ciência e levar em consideração o histórico sociocultural em que seus alunos estão inseridos. (MARITZA, 2015, p.97, grifo nosso).*

*O aluno lê, escolhe o que lê, porque é capaz de pensar e de dizer o que é importante para si como leitor e como aluno. Esse caminho pode e deve começar logo nos anos iniciais, os alunos são capazes de escolher e de decidir sim, mas temos sempre que orientar esse processo. (WERNECK, 2015, p.156, grifo nosso).*

*O professor não pode se excluir dessa tarefa, suas intervenções, suas escolhas para o grupo, devem ser pensadas e bem planejadas. Assim os alunos poderão decidir quais caminhos escolher. A tomada de iniciativa do aluno não se faz sozinha, não é um autodidatismo, há de se ter um planejamento de trabalho bem desenvolvido pelo professor para essa formação aflorar. (WERNECK, 2015, p.156, grifos nossos).*

*As experiências com leitura e escrita devem extrapolar a dimensão composicional de um gênero e considerar o dialogismo do processo comunicativo, as relações interativas como processos produtivos de linguagem. (GONDIM, 2015, p.165, grifo nosso).*

*Promover um ensino em que o aluno se sinta responsável pelo seu aprendizado, construir experiências temporais ricas, desenvolver uma mediação encorajadora e provocadora, são os objetivos que devem ser percorridos e ambicionados pelo professor. (GONDIM, 2015, p.172, grifo nosso).*

Percebemos que diferentes de discursos prescritivos de especialistas que orientam as atividades dos professores, estes conselhos nascem no interior de práticas docentes que, concebidas como autorais, valem a pena ser compartilhadas. Os conselhos destacados nesta análise formam-se por meio de projetos de dizer. As professoras cientes da publicação de seus textos – e, portanto, de suas práticas selecionadas – elegem, por dentro de suas experiências, aquilo que, segundo elas, significa e afeta: o que elas enxergam como valioso.

Temos, desse modo, conselhos de quem vive a realidade da sala de aula, formulados a partir de trabalhos positivos, considerados por elas bem sucedidos. As práticas selecionadas e dimensionadas nos textos das professoras não se perdem quando esmiuçadas e detalhadas. Os modos como foram arquitetadas são importantes para inspirar novas práticas. Por isso, os conselhos parecem adendos, comentários, tópicos de atenção para outros docentes – possíveis leitores – que quiserem replicar as ideias propostas.

Ao vislumbrar caminhos de repercussão de seus textos, acreditamos que as professoras oferecem os conselhos destacados acima. Vale enfatizar a escolha do verbo *dever*, como sublinhamos nos trechos. Comumente empregado nos discursos docentes, neste caso ele ganha outros sentidos.

Sendo compartilhadas práticas que valem a pena ser ditas – e, assim, valem a pena ser feitas – as professoras orientam novos docentes, ocupando lugares de potenciais formadoras. O verbo *dever* possui aqui novas significações, pois os professores não são exteriores aos seus comentários. Quando a docente afirma que *o professor deve*, ela está se colocando, ao mesmo tempo, dizendo que ela mesma deve, porque aprendeu, porque determinado modo de fazer é uma aposta que sabe defender. No interior de suas próprias práticas, as professoras fabricam os modos de vivê-las, construídas por subjetividades identitárias que refletem e refratam a formação.

Os movimentos discursivos repertoriados têm sido muito diversos. Estamos explorando estas diferenças como resultados positivos. Elas são o testemunho do dialogismo efetivo que desejamos implementar nos encontros de formação. Fugindo a modelizações, buscamos as modalizações, os ajustes por cada sujeito a registros de produção de linguagem que se aproximem inicialmente ao máximo de seus idioletos, a idiosincrasia é o primeiro estágio da autoria. Desse ponto mais espontâneo e individual, colado na expressão do sujeito, passa-se a buscar compartilhar seus dizeres, buscando compreensões pelos outros. (ANDRADE, 2014, p.140).

O desafio desta análise compreende-se, também, no percorrer dos textos, tantas vezes relidos, buscando destacar as palavras de cada docente. Isto porque, na formação, elas passam a pertencer ao coletivo. Por isso, marcar as *alteridades constituidoras dos textos*, nosso próximo critério, faz-se bastante complexo. Em primeiro lugar, porque as vozes, no campo empírico, constituem-se umas das outras. Desse modo, elas são ecos refratados no espaço discursivo. Não estão separadas, mas atravessadas pelos diálogos engendrados.

### 6.3 As vozes teóricas alteritárias

Buscando relações dialógicas, propomos destacar, nos textos das professoras, as vozes teóricas/da formação, primeiramente. Colocamos estas duas vozes em parceria não por compreendermos que os embasamentos teóricos selecionados pelas professoras são exclusivamente frutos da formação continuada, mas porque encontramos inúmeras vozes pertencentes ao EPELLE nos textos interpretados.

Para fins de análise e considerando a impossibilidade de citar todas as referências teóricas presentes nos textos docentes – há textos com referenciais bastante extensos – trazemos aquelas que julgamos mais significativas no contexto da formação. Escolhemos um trecho de cada texto docente, pois todas as professoras, de diferentes maneiras, incorporam referenciais teóricos da formação em seus artigos. Optamos por selecionar citações indiretas, feitas pelas professoras, por considerarmos que parafraseando as palavras de outrem elas acrescentam as delas.

*Por meio da leitura literária, como veremos a seguir, pode-se percorrer/adentrar outros gêneros do discurso, vivenciando as finalidades e funcionalidades da escrita no mundo, '[...] é a realização de práticas de leitura e escrita amplamente diversificadas que pode assegurar essa progressiva inserção no mundo das letras' (BATISTA, 2011, p. 22). Para que isso aconteça, são necessários espaços de criação, compartilhamento, experiência, produção, comunicação, expressão e troca, um espaço para o*

*Letramento (ANDRADE & CORSINO, 2007) (LIMA, 2015, p.16-17).*

*O ser humano carrega, além das marcas do biológico, características históricas, sociais e culturais. Essas características, que extrapolam o natural, se fazem presentes no ser humano por este se constituir na e pela linguagem. É através dela, na interação com os muitos outros nos diversos contextos que o ser humano vai tendo contato com a cultura, produzindo-a e sendo produzido por ela, criando e recriando o mundo à sua volta, expressando-se, comunicando-se, pensando e agindo com a fala, os gestos, através da brincadeira, pela escrita etc. (BAKHTIN, 2003; VYGOTSKY, 1995) (ABRANTES, 2015, p.28).*

*Vygotsky, já na década de 1930, apontava que o aprendizado da leitura e da escrita revolucionaria o desenvolvimento das crianças. Para o teórico, o ensino deveria ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornassem necessárias às crianças. (XIMENES; BELLOT, 2015, p.46).*

*Bakhtin (2011) focaliza a linguagem em sua dimensão discursiva, interação entre falante e ouvinte. Todo falante dirige-se ao outro através de seu enunciado, esperando que ele complete a sua fala e interfira em seu pensamento; significado são objetos-chave nessa relação. (MELLO, 2015, p.51-52).*

*Ao ocupar esse lugar de educadora da infância e pesquisadora, o conceito de dialogismo de Bakhtin (2011) torna-se importante referência, já que nos faz perceber que é no diálogo e na interação com o outro que constituo o meu 'eu', a minha subjetividade. (CARVALHAL, 2015, p.64).*

*Para a organização da proposta deste trabalho, adotei como base as discussões teóricas do texto de Andrade (2011), intitulado 'Novos espaços discursivos na escola', que traz para a arena de debates uma abordagem discursiva de formação em conjunto com os estudos de Bakhtin sobre linguagem, tomando-os norteadores para novas propostas de ensino da língua materna no contexto escolar. (AMORIM, 2015, p.83-84).*

*O discurso utilizado no relato está dentro da visão de linguagem de Bakhtin, que desenvolve o conceito de dialogismo. Toda a construção da escrita e formulação das abordagens apresentadas neste artigo se deram justamente nas relações interpessoais, dialogando com textos de autores diversos, nos discursos dos encontros presenciais do EPELLE. (MARITZA, 2015, p.92).*

*Para direcionar a produção de texto, efetivamente, utilizo-me dos cinco espaços discursivos organizados por Ludmila Thomé de Andrade (2012) (LOURENÇO, 2015, p.115).*

*Os gêneros discursivos, definidos por Bakhtin, abrem um leque de exploração para o trabalho na alfabetização, pois podemos encontrar o assunto estudado sob diversas perspectivas e estruturas, com estilos e formatações diferenciadas e todos eles dentro da vida do aluno. (WERNECK, 2015, p.155).*

*De acordo com Bakhtin (2003), todas as atividades humanas se relacionam com a língua que se efetiva através de enunciados orais e escritos, ‘concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana’ (2003, p.279) Segundo autor, cada enunciado produzido é um reflexo de condições específicas e das finalidades das atividades sócio-comunicativas, não apenas pelo seu conteúdo temático, mas por seu estilo e composição. O autor demonstra a impossibilidade de se comunicar verbalmente sem que seja por meio de algum gênero, contendo algum texto. Para o autor, toda manifestação verbal coerente, que se possa considerar como um texto, será sempre realizada sob uma forma reconhecível de algum gênero. (GONDIM, 2015, p.165-166).*

*Bakhtin (1992), ao tratar sobre a função do autor, afirma que o autor é orientado pelo conteúdo ao qual ele dá forma e acabamento, por meio de um material determinado que submete ao seu desígnio artístico. Ele distingue, na obra de arte, três elementos: o conteúdo (que, no caso em tela, ou seja, a reescrita analisada seria a história Chapeuzinho Vermelho); o material – a palavra – e a forma – o gênero discursivo utilizado (no caso em questão, conto de fadas). A forma é dependente, de um lado, do conteúdo e, de outro, das particularidades do material da elaboração que este implica. (DONDA, 2015, p.178).*

Todos os textos desta coletânea são compostos por referenciais teóricos. Diferentes entre si, eles fazem visualizar distintas aproximações com questões da teoria na elaboração dos artigos apresentados. Nos trechos que selecionamos, percebemos as escolhas docentes pelos modos de se apropriar das palavras alheias. As referências repertoriadas por elas são constitutivas de nosso espaço interlocutivo. Bakhtin, Vygotsky, Andrade, Corsino e Batista são (re)apropriados, (re)escolhidos pelas docentes.

Essas referências são engendradas nos textos de diferentes formas, seja para justificar e fundamentar os trabalhos realizados, seja para significar o discurso autoral docente. Nestas apreensões teóricas, as professoras refratam seus modos de aprender e produzir teorias.



De modos semelhantes aos acadêmicos ou com menor grau de formalidade para realizar citações, percebemos que incorporações de vozes alteritárias e formadoras como próprias são movimentos bastante autorais, na medida em que autorizam os dizeres sobre os trabalhos.

Nesse sentido, destaco como exemplos os trechos das professoras Renata Gondim e Beatriz Donda. A primeira define gêneros do discurso, com suas próprias palavras, a partir de enunciados formulados pela teoria bakhtiniana. Isto a autoriza dizer sobre as escolhas pedagógicas que define como profícuas ao trabalho que realiza, mobilizando a teoria enunciativa – que valorizamos na formação – como sua própria. A professora, tomando para si o conceito de gêneros discursivos, dá densidade à própria prática, afirmando-se autora de teoria e prática.

Beatriz Donda, de modo semelhante, significa seu olhar acerca da autoria para Bakhtin. Amparada por este aparato teórico – pertencente aos estudos de formação – ela o relaciona com seu próprio trabalho e com as produções discentes, renovando os sentidos teóricos, na medida em que os desloca para a prática docente autoral.

As professoras, compreendidas como autoras e produtoras de conhecimentos, refletem e refratam teorias, produzindo seus próprios sentidos aos enunciados que descrevem seus trabalhos.

#### **6.4 As vozes discentes alteritárias**

O olhar teórico ganha ainda mais complexidade quando encontra com os alunos, estudantes para quem/com quem se destinam as práticas que as professoras relatam. Intentando compreender a *homologia de processos* e os modos de entradas discentes nos textos das professoras, selecionamos, como acima, um trecho de cada docente, que consideramos profícuo ao debate, pois há artigos com inúmeras produções discentes.

*Eu contei a história e ainda por meio da contação perguntei se as crianças gostariam de fazer uma festa e as mesmas disseram que sim e gritaram alegres. Perguntei então o que seria necessário para realizar a festa. Carolina diz: - Tem que ter gente. [...] Como Carolina dizia em sua fala que são necessárias pessoas, eu já questionei as crianças: - Mas, como chamamos as pessoas? Carolina fala: - Vamo na casa delas. [...] é interessante notar o conhecimento de Carolina e provavelmente sua vivência com a oralidade e o modo como ela se encontra em muitas práticas sociais em sua comunidade, fazendo inferências, mostrando suas relações concretas com o mundo em que vive, que lhe gera esse conhecimento e esse modo de pensar. É provável que ela já tenha visto muitas pessoas convidarem as outras por meio da fala. Dessa forma, a criança agrupou elementos de sua experiência, organizando-os. (LIMA, 2015, p. 20-25).*

Este primeiro trecho apresentado diz respeito ao recorte de prática da professora Jaqueline Lima. A docente, como dissemos, apresenta seu trabalho ancorado pelos espaços discursivos, dimensionados por Andrade (2011). Ela divide esse momento de experiência em cinco cenas. Inicialmente, a docente, a partir do interesse discente, lê o livro *Bruxa, bruxa, venha a minha festa* (DRUCE, 1995), vislumbrando realizar uma festa com seus alunos. Considerando-os interlocutores, a professora dialoga com eles, nas cenas relatadas, atribuindo significado a sua prática.

Interpretamos que a relação que instaura com Carolina acontece de modo homólogo com a formação de que participa. A professora, fazendo inferências e levando relações concretas com o mundo em que vive para a sala de aula, percebe a aluna em movimento semelhante. Olhando para si e para sua formação autoral, a professora vê sua aluna também autora. No próximo trecho destacado também encontramos *homologia de processos*.

*Na creche na qual se desenvolveu essa pesquisa, realizamos um trabalho no início do ano letivo de 2013 de construção de uma lista de combinados da turma a partir de conversa com as crianças sobre a importância de fazer com que a sala fosse um ambiente onde todas as pessoas se sentissem bem em permanecer, nos questionando sobre o que era preciso fazer para que isso acontecesse. As crianças foram convidadas a apresentarem suas propostas que, devolvidas para o grupo em forma de questionamento, poderiam ou não compor a lista e ainda se agrupariam de um lado ou do outro da lista (PODE e NÃO PODE). Dessa forma, as crianças foram se expressando, dizendo, por exemplo, que não podia bater nos amigos, podia brincar, fazer pintura de cavalete, não podia chutar... Quando falaram que não podia chutar, devolvi em forma de pergunta, questionando o que não poderíamos e o que poderíamos chutar, por exemplo, negociando com as crianças as regras e a construção da lista de combinados. Disseram que poderíamos chutar a bola, mas que não poderíamos chutar o colega! Conforme a turma citava as regras, fazia o registro de tudo o que ia sendo falado, na cartolina em forma de lista. Em outro momento, fiz a leitura dos combinados, com o objetivo de que revisássemos em grupo os acordos e estabelecêssemos outros conforme necessário. Ao final, convidei as crianças a assinarem a lista dando validade assim ao que foi escrito, como uma forma de todos tomarem conhecimento dos combinados e se comprometerem com o seu cumprimento. As crianças se utilizaram de zigzags e outras ondulações para representarem os seus nomes, alguns escreveram letras e pseudoletas aleatoriamente. Todos, por livre iniciativa, pegaram os cartões para talvez tentarem escrever conforme estava ali, e quem sabe por seguir um ou outro colega que resolveu buscar essa correspondência. Tais regras, construídas coletivamente, foram revistas e relidas em outros momentos. (Caderno de Registros, 2013) (ABRANTES, 2015, p.32-33).*

Este segundo trecho destacado acima é uma das situações apresentadas pela professora Natasha Abrantes, registrada em seu caderno docente. Ela realiza uma atividade com os

estudantes, bastante presente na Educação Infantil. No entanto, a forma como ela descreve os enunciados produzidos – tanto por ela, quanto pelas crianças – considera a interlocução da linguagem, refratada a partir da formação continuada.

Para produzir o gênero lista, a professora dialoga com os alunos, considerando suas vozes. A vivacidade dos gêneros discursivos desperta, na professora, sentidos (explicitados em seu texto) que a fazem propor assinaturas no gênero lista, ainda que isto não seja comum socialmente. Mas, como um compromisso de cumprimento do que está ali proposto, indicando, também a autoria dos estudantes. Interpretamos que o trabalho com gêneros do discurso em situação real de uso, como a escrita dos artigos em análise, em processos de homologia, provoca propostas docentes que consideram modos semelhantes de produzir linguagem. A partir de movimentos refratários da formação, o relato abaixo apresenta as subjetividades de duas docentes.

*Além desses momentos, há outro, no qual deixamos que andem livremente pela sala e escolham onde querem “brincar”. Há os jogos de encaixe, os brinquedos da caixa, os jogos de raciocínio e tem a casinha. Cada grupo se dirige ao que lhe interessa e faz seus combinados nas brincadeiras nos quais todos dialogam muito, concordando e também discordando muitas vezes. (XIMENES & BELLOT, 2015, p.45, grifo nosso).*

O texto das professoras Luciene Ximenes e Ana Paula Bellot, como vimos, destaca o espaço da sala de aula. Nesse sentido, as práticas das professoras não aparecem descritas detalhadamente, em contradição com suas *apresentações de práticas*, individuais, no EPELLE.

Percebemos a escolha da palavra *deixamos*, destacada no trecho. Entendemos que há, nessa seleção, afinidade com uma perspectiva tradicional de ensino. No entanto, visualizamos a *homologia de processos* quando as professoras propiciam aos sujeitos discentes escolherem suas brincadeiras, combinando, discordando e concordando entre si próprios.

Compreendendo a formação experimentada como processos de “deixar emergir as próprias escolhas”, as professoras propõem, em relações homólogas, percursos análogos aos estudantes. Nesse sentido, o verbo *deixar*, que parece restritivo, pode ganhar contornos autorais, na medida em que passa a ser sinônimo de *autorizar*, tornando as crianças potentes de escolhas e decisões.

As docentes Barbara Mello e Flavia Carvalhal, como veremos adiante, consideram crianças muito pequenas como autoras de suas aprendizagens, processo de bastante reflexão nos EPELLE.

*A experiência das crianças na tartaruga tornara-se não somente uma experiência delas, mas, também, uma experiência das educadoras a partir do momento que perceberam a possibilidade de reconstruir a prática, antes*

*limitada às idades das crianças, e passaram a planejar atividades integradoras de todas as idades, desmistificando a ideia das especificidades dos grupamentos. Percebemos ainda a reciprocidade de aprendizagem entre as crianças maiores e menores. Essas interações ocorridas, se observadas com um olhar sensível e especial para questões da infância e educação infantil, tornam-se pistas para a construção das ações coletivas. Coletivas porque o espaço não deve ser somente do professor, precisa ser de todos, apropriado por todos. (MELLO, 2015, p.58).*

*Luiz Otávio, que já se comunica através da fala com mais facilidade, em mais uma das rotinas literárias planejadas pelo grupo – escolher alguns livros na estante da creche e levar dentro da caixa para o pátio externo - prefere ler um livro sozinho no canto. Quando olho para ele, vejo que as sobrancelhas estão juntas, demonstrando preocupação com o desfecho da história. Aproximo-me e pergunto: - 'O que está acontecendo aí na história?' - 'É uma bruxa!' - responde ele, me apontando a bruxa da história 'A Pequena Sereia'. - 'O que ela está fazendo?' - pergunto. - 'Tsc, tsc, tsc... Ela acabou com a história.' Ao terminar, Luiz Otávio fecha o livro em seguida, indo até a caixa procurar por outro (Caderno de Campo, 18/09/2013) (CARVALHAL, 2015, p.72).*

Barbara Mello, no trecho destacado, retrata a *homologia de processos*, relatando brincadeiras diversas com uma tartaruga entre bebês de diferentes idades. A docente concebe os alunos como autores de suas atividades, na medida em que interagem com o espaço de aprendizagem. Esta interpretação da professora sobre o aprendizado linguístico de bebês abrange a teoria discursiva bakhtiniana, na medida em que incorpora os bebês como produtores de linguagens, a partir de seus gestos e atos. A professora os compreende desta forma porque as teorias que subjazem sua prática possibilitam este olhar, homólogo à perspectiva da formação discursiva de que participa.

O próximo trecho, registro de caderno da docente Flavia Carvalhal, relata uma cena de sua prática, em que considera a linguagem como interlocução. Na medida em que a professora se aproxima do aluno leitor, convidando-lhe ao compartilhamento de suas experiências com o livro, o discente torna-se também autor, podendo acrescentar suas leituras, na relação dialógica. Luiz Otávio, a partir da interação com a docente, está autorizado a falar sobre as impressões que o livro lhe causou, revelando seus gostos e sua subjetividade na escolha de textos literários. Pensamos que os processos de leitura experimentados pela professora na formação continuada apresentam homologia em relação à experiência proporcionada ao aluno. Gisele Amorim, considerando uma prática coletiva com os discentes afirma que

*Na releitura do texto e sua publicação, o texto é publicado nos espaços sociais da escola, tais como murais, corredores, salas de exposição, feira literária,*

*podendo ultrapassar os muros da escola, sendo publicadas em outras esferas enunciativas como as mídias digitais, publicações, entre outras. Professora: ...Então já conhecíamos aquela história do João e o pé de feijão que eu tinha lido na outra aula...reli hoje... e hoje contamos com nossas Crianças: palavras... Professora: Muito bem, vamos ler... Professora: Então, depois eu vou escrever essa história e colocar para todo mundo ler aqui na escola. (AMORIM, 2015, p.86).*

A professora, com base nos espaços discursivos vislumbrados por Andrade (2011), elabora sua prática. A docente descreve as interlocuções com os estudantes, promovendo a reescrita de *João e o pé de feijão*. Como apresentamos ao longo desta tese, a reescrita é um tema recorrente de reflexões, leituras e debates na cena formativa do EPELLE. A *homologia* já estaria presente na escolha desta atividade em sala de aula. No entanto, a professora não só leva a proposta da reescrita, como também vislumbra espaços de publicação do texto discente, escrito em parceria com ela.

Assim como as docentes investiram muito esforço e dedicação em seus artigos, sabendo que seriam publicizados, os estudantes, alunos de Gisele, também o fizeram, colaborando com a proposta docente, ao manifestarem suas opiniões e negociarem sentidos da escrita, assim como acontece nos encontros do EPELLE.

Na apresentação dos artigos, vimos o texto coletivo da professora Naara Maritza e de seus alunos. Acerca desta produção, a professora afirma:

*A produção textual espontânea me trouxe muitas surpresas. Iríamos receber visita em nossa escola de funcionários da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e foi solicitado pela coordenação pedagógica da escola algum trabalho relacionado com o tema da copa do mundo, devido ao momento vivenciado na data em questão. Inicialmente, dialogamos sobre a temática, trazendo recordações das reportagens lidas no decorrer do semestre, discursos ouvidos pelos adultos em que convivem, reportagens dos jornais da televisão aberta que os alunos têm acesso. Posteriormente, transferimos os discursos em escrita. Decidimos escrever um texto coletivo. O conteúdo foi de caráter crítico e reflexivo e não apenas produções do tipo “A copa é bonita”. A produção coletiva fez a coordenação pedagógica da escola desacreditar de sua autenticidade, buscando a confirmação no discurso dos alunos antes de expor a produção no mural. Percebi nessa aula que eles reproduzem o discurso que lhes ofereço e que buscamos juntos. (MARITZA, 2015, p.105).*

Afetados pelo engajamento político docente, os alunos de Naara Maritza, como ela descreve no trecho destacado, escreveram coletivamente, com mediação docente, o seguinte texto, que já citamos, sobre a copa do mundo de 2014: “A Copa. Vimos na TV que a Copa está criando guerra. As pessoas estão fazendo protesto porque tem dinheiro para a Copa mas não

tem para a escola e os hospitais. Não vamos no Maracanã porque é muito caro! A Copa é só para os ricos!” (MARITZA, 2015, p.105).

Este texto, desacreditado pela escola como voz legítima das crianças, é o encontro da voz docente com as vozes discentes. Como a professora relata, a partir de diversos materiais, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer esta reflexão, que tomou as ruas da cidade do Rio de Janeiro, no contexto de 2014. A *homologia de processos*, nesse caso, desemboca na relação alteritária não de convencimento por parte da docente, mas das palavras da professora que passam a constituir as palavras discentes.

A professora Elaine Lourenço dimensiona, entre tantos relatos escolhidos por ela, a confecção de bilhetes para serem afixados no mural da sala de aula e compartilhados com os responsáveis das crianças, no dia da reunião, em que eles compareceriam à escola. No trecho destacado, a professora percebe elementos do texto discente indicativos do descontentamento do aluno no dia. Ela se coloca diante do discente, em posição de escuta, entendendo os efeitos de sentidos produzidos por ele, enquanto escreve.

*O aluno [...] durante o desenvolvimento da aula, estava muito inquieto. Quando perguntei o que estava acontecendo, ele disse que estava tentando colar a régua que havia quebrado. Expliquei a ele que não é possível colar plástico duro com cola comum. Mesmo assim, ele continuou, durante algum tempo, tentando colar a régua. Ao escrever o bilhete, ele foi bem autêntico, visto que tratou em sua mensagem, de forma bem pertinente, do que estava o incomodando durante a aula e, ainda, fez um apelo que demonstra o quanto ele avalia como grave a situação. Chamou-me a atenção o fato de que ele foi o único aluno que não se utilizou do desenho em seu texto. A ausência do desenho mostra que ele quis exatamente o contrário das outras crianças: não acentuar ainda mais a mensagem, pois se tratava de uma situação desagradável para ele. [...] ‘14/3/2013 MAMÃE E PAPAÍ EU QUEBREI A MINHA RÉGUA E TENTEI FAZER UMA GAMBIARRA MAS NÃO DEU MUITO CERTO MAS POR FAVOR NÃO BATA EM MIM CHAL A...’ (LOURENÇO, 2015, p.122-123).*

O olhar docente é capaz de descobrir porque a criança não quis desenhar, ao contrário de todas as outras, por exemplo. Elaine consegue resgatar as circunstâncias de produção do texto e, ao mesmo tempo, seus sentidos discursivos. Ela lê o aluno, porque conhece seus percursos de autoria. Considerando a subjetividade discente, Elaine enxerga seu aluno como enxergamos as professoras em formação: autor/autoras de seus textos, produtor/produtoras de sentido linguístico.

A professora Simone Werneck, ao conceber uma prática com projetos a partir dos cinco espaços discursivos, relata como a proposta de conhecer os personagens do *Sítio do Picapau*

*Amarelo*, interessante para os alunos que acompanhavam sua exibição na televisão, foi geradora de outros trabalhos com a linguagem, como produções de textos coletivos e a encenação de uma peça de teatro.

*Os trabalhos de arte foram colocados em exposição, algumas turmas da escola puderam assistir ao teatro dos alunos, alguns alunos contaram histórias do sítio em outras turmas, vários murais foram montados na escola para divulgar o estudo e ao final, cada grupo apresentou seu personagem de estudo para a turma. (WERNECK, 2015, p.159).*

Simone relata como foi importante esta experiência, considerando seus alunos produtores de conhecimento, publicizando seus textos, em processo homólogo àqueles ensejados pela formação de que participa.

Renata Gondim valoriza a escrita de estudante que demonstra conhecimentos distintos dos esperados pela instituição escolar, na produção de uma lista. Ainda assim, a professora argumenta sobre os saberes de sua aluna:

*Poderíamos olhar para a segunda lista (figura 5) e dizer simplesmente que a aluna não se apropriou do sistema alfabético para representar a escrita, mas se agíssemos dessa forma, quantos conhecimentos sobre o que a escrita significa para essa aluna estaríamos desconsiderando? Podemos observar o registro espelhado de algumas letras de um enunciado que foi escrito no quadro, o esforço para adequar sua escrita ao espaço da folha, e um olhar atento possibilita a construção da hipótese de que a aluna não realizou uma cópia mecânica do título da lista, pois realizou uma troca de grafemas muito comum nos anos iniciais, posto que a aluna registra “b” em substituição ao “d”. Os desenhos representam as frutas que deveriam compor a receita e que são colocadas em disposição gráfica de uma lista, junto com outros ingredientes da receita. A lista é contornada e demarca a forma de gênero já conhecido socialmente. Observamos que se estabelece uma forma de interação com o outro e para si mesma, para marcar, registrar a partir de estratégias, conhecimentos pessoais, que não compõem uma sequência de desenhos apenas, mas se estruturam representando elementos de uma lista. Desse modo, o trabalho com a linguagem infantil demonstra o funcionamento da escrita, sua estrutura e função, simultaneamente. (GONDIM, 2015, p.170).*

A professora Renata Gondim questiona, em seu artigo, uma prática com receita proposta pela coordenação pedagógica da instituição escolar em que atua, reinventando este gênero a partir da relação das crianças com as receitas encontradas no mundo. A docente experimenta compor um repertório de receitas significativas das crianças para, então, propor a escrita, a ser publicada, deste gênero discursivo.

No trecho que destacamos, a docente analisa a escrita de uma aluna que pouco utiliza as palavras. Esta professora, com delicadeza e sofisticação, encontra uma diversidade de saberes

discentes a partir de um texto que, em outro contexto, talvez fosse plenamente desconsiderado. A possibilidade de compreender seus alunos como autores, ainda que de textos limitados, incorpora a professora na teoria enunciativa bakhtiniana, valorizando as produções discursivas com as linguagens apresentadas, o que vislumbramos fazer em nossos encontros de formação.

Por último, a professora Beatriz Donda enfatiza o caráter autoral do texto de Amanda, sua aluna, que ao inventar um novo final para a história *Chapeuzinho Vermelho*, recria, de seus modos, a narração do texto, empregando distintos recursos linguísticos e discursivos, engendrando as suas escolhas, assim como as feitas pela professora autora.

*Amanda, ao finalizar a história, buscou um caminho de autoria para sua escrita, registrando que ‘a avó botou pedra na barriga do lobo’, diferentemente de uma outra solução final da versão lida para os alunos, finalizada da seguinte maneira: ‘Então Chapeuzinho pegou algumas pedras grandes e pesadas e colocou dentro da barriga do lobo. Quando o lobo acordou tentou fugir, mas as pedras estavam tão pesadas que ele caiu no chão e morreu.’ (DONDA, 2015, p.183).*

Vimos, em todos os textos, a voz do aluno constituindo o fazer/saber docente. De formas estilísticas diversas, com trabalhos autorais, a integralidade das professoras analisadas apresenta práticas que consideram os estudantes. A voz docente, como vimos, não vem acompanhada apenas de uma preocupação sobre a aprendizagem. Mas o aluno dá sentido ao trabalho docente, instaurando suas marcas autorais na prática do professor. Assim concebemos a *homologia de processos*, no jogo complexo de interlocuções.

## **6.5 Autoria marcada explicitamente**

Nosso último critério de análise é a *autoria marcada explicitamente*. Seleccionamos, novamente, um trecho pertencente a cada professora, na ordem em que aparecem na coletânea para demonstrar modos afirmativos e autorais de defender suas práticas.

*Como podemos perceber, a experiência através da história escrita possibilitou uma conquista por outras habilidades na sua formação, novos modos de ver/ler/sentir o texto, elaborando análises da língua, aprendendo o que podem fazer com ela, abrindo portas para uma vivência e um conhecimento acerca da leitura e da escrita em sua função social por meio dos gêneros do discurso, possibilitando talvez a formação de um sujeito que domine a linguagem escrita como um instrumento da sua vida no seio da sua realidade social. Um sujeito autônomo e independente para compreender e produzir textos. (LIMA, 2015, p.26, grifo nosso).*

*A criança em sua ação criadora utiliza elementos da sua experiência, e aqui questiono o ditado, afirmando que na brincadeira, a criança a constrói com e*



*a partir de elementos de sua experiência real, extrapolando a cópia e a imitação, dotando esta ação com seus sentidos e interpretação do mundo, significando a linguagem escrita, aqui compreendida como mais uma possibilidade de se dizerem, registrando o que vivem, pensando, imaginando e deixando suas marcas (CORSINO, 2011). (ABRANTES, 2015, p.40, grifo nosso).*

*Nesse processo, o brincar tem fundamental desempenho, pois o lúdico marca intensamente de forma positiva possibilitando que assuntos, temas diversos sejam trabalhados fazendo uso do imaginário, se reconstruindo a partir da realidade vivida ao assumir papéis de personagens. (XIMENES & BELLOT, 2015, p.47-48, grifos nossos).*

*A creche como um espaço institucionalizado pode permitir aos bebês ferramentas e mecanismos para que eles possam crescer de forma saudável e prazerosa, fazendo valer os seus direitos e respeitando suas vozes e autorias. (MELLO, 2015, p.59, grifo nosso).*

*A partir dessa reflexão sobre a apropriação da linguagem e produção de sentido, a literatura foi percebida como um importante alicerce na construção da prática que legitima a autonomia e autoria das crianças nesse processo e procura dar espaço e voz aos “infantes”, desmitificando a literatura como, unicamente, ferramenta pedagógica alfabetizadora, ou ainda, como é muito vista na educação infantil, como meio de apresentar temas e conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo. (CARVALHAL, 2015, p.69, grifo nosso).*

*Valorizo as ações de Formação Continuada por parte das Universidades Públicas para os professores da Educação Básica, numa linha de pesquisa que embasa os saberes docentes nas práxis diárias desses docentes, encontrando espaço para que sua experiência se converta em fonte de autoria, o que vai além de relatórios, planejamentos estéreis, que ficam engavetados e são queimados na fogueira educacional no final do ano. (AMORIM, 2015, p.78, grifos nossos).*

*Acredito que só foi possível me tornar capaz de produzir esse gênero discursivo da escrita docente porque tive uma formação em que me conduziam a pensar e investigar minhas ações. Fui direcionada e cobrada em não apenas experimentar as práticas discutidas, mas em transformá-las em escritas. Em todo o processo citado, as relações dialógicas eram fundamentais. Em minhas narrativas e em minha escrita docente de autoria, o reflexo desses diálogos e dessa mediação se faz presente. (MARITZA, 2015, p.110, grifos nossos).*

*O envolvimento que a turma, de forma geral, apresentou em diferentes momentos das atividades aliado aos resultados, a meu ver, satisfatórios das*

produções de textos são os parâmetros que avalio como os mais importantes para continuar direcionando a minha prática no sentido que definem as concepções que apresentei. Porém, tenho clareza que tenho muito a aprender, a me constituir profissionalmente trocando com meus pares e com o ensino mais acadêmico. Atualmente, não estou participando do EPELLE, por indisponibilidade de horário, porém tenho clareza de que estar no EPELLE foi muito importante para mim. (LOURENÇO, 2015, p.152, grifos nossos).

O projeto envolveu não apenas a escrita, como também a leitura e arte. É importante que o trabalho se desenvolva com perspectivas nas diferentes habilidades. Alguns alunos são melhores em algumas áreas do que outras e vice-versa, e isso tem que ser valorizado e facilitado pelo professor. Quando o aluno se sente capaz de produzir, ele se mostra mais confiante no seu aprendizado e no seu conhecimento. (WERNECK, 2015, p.159, grifos nossos).

A análise dos registros mostrou o complexo trabalho de elaboração de hipóteses realizado por cada criança e ampliou consideravelmente o reconhecimento das estratégias e saberes linguísticos para além das categorias previamente estabelecidas, presentes nos estudos de Ferreiro e Teberosky. (GONDIM, 2015, p.171, grifo nosso).

Pensar no processo de escrita como processo dialógico que se dá a partir de outros textos, outras falas, agregados à experiência e individualidade do sujeito, é fundamental para que seja estabelecida uma relação de escuta generosa, na qual o professor, sujeito autor de sua prática e interlocutor, propicia a produção escrita autoral de seus alunos, buscando as marcas dos sujeitos escritores, valorizando-as e tornando-as significativas. (DONDA, 2015, p.192, grifos nossos).

Nos trechos postos em análise, grifamos as expressões que indiciam tomadas de posições docentes. Quando se colocam, argumentam e defendem seus dizeres – com os referenciais teóricos que legitimam suas falas – as professoras, como vimos, ao longo desta tese, tornam-se donas de suas práticas, fabricantes de seus textos, autoras de seus discursos. Nas interlocuções potentes entre docentes (preenchidas de vozes da formação) e discentes compõem-se diferentes autorias, que se abastecem nesta relação dialógica.

As professoras valorizam estes conhecimentos alteritários, enfatizando e reafirmando a autoria de suas práticas e as oportunidades subjetivas promovidas pela interlocução fecunda e fértil dos processos de ensino/aprendizagem: discentes e docentes.

## Considerações finais

Ao longo desta tese, retratamos o EPELLE de diversas formas: campo empírico de nossa pesquisa, lugar de *apresentação de práticas* docentes, espaço discursivo da pesquisa-formação, cena enunciativa de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, espaço privilegiado de pesquisas de mestrado e doutorado. Como uma sequência de fotografias, intentamos fazer uma análise que valoriza também o nosso leitor, que, com suas lentes, olhará, a partir de seus vieses, para esta formação que vimos propondo.

Ela está para além deste estudo e também para o conjunto de teses e dissertações aqui resenhadas. Só quem experimentou a riqueza de seus encontros e acontecimentos pôde vivê-los. Esta tese deseja ensejar um olhar sobre este acontecido, valorizando as professoras integrantes da cena formativa e as formadoras. Ambas, de suas maneiras, vem desenvolvendo esta formação.

Sem a intenção de nos distanciarmos das professoras, estando bastante próximas de nossos sujeitos de pesquisa, mostramos nós mesmas quando trazemos os textos docentes para este estudo. A formação que oferecemos está presente nos modos de compreensão das professoras, que, escrevendo sobre os efeitos do EPELLE em suas práticas, escrevem sobre si e sobre nós, possibilitando percursos bastante distintos de suas transformações pelas alteridades promovidas.

Escrevem, também, e principalmente, sobre os estudantes, alunos que tem experimentado processos de lidar com a leitura e escrita de modos alteritários. Um ganho desta pesquisa é conceber as interlocuções pedagógicas como fecundas formas de aprender/ensinar a língua. Vimos movimentos de alteração de prática quando há uma preocupação com a língua que se ensina/aprende. Perguntas mobilizadoras, como: por que ensinar a escrever? Para que escrever? Para quem escrever?, germinam textos docentes, apontando caminhos de se repensar a escrita na escola, assim como a escrita docente mantém-se repensada, refeita e reformulada. Se a escrita docente alcança novos rumos porque pode experimentar lugares distintos dos mais comuns, como preencher fichas e relatórios tipicamente escolares, a escrita discente também pode alçar novos percursos, muitas vezes pouco esperados pelas crianças. Promover leitores de professores e de crianças e dar à escrita circulação fazem parte da relação social da língua, de compreendê-la como discursiva.

Nesse percurso, a apropriação refratária dos cinco espaços discursivos, propostos pela formadora professora da universidade, ao invés de formatarem as professoras em agrupamentos

homogêneos de exercícios didáticos, emanaram luz discursiva às suas práticas, concebendo-as pelos focos de alteridades ali existentes: as discentes e as docentes.

Os efeitos homológicos que constituem os sujeitos desta pesquisa, acreditamos, são frutos de uma relação em que a formação é fundamental para compreender/alterar as interlocuções entre aluno e professor. Poderíamos propor, desse modo, pensar a formação que desemboca em três novas instâncias (re)formadas e renovadas: as formadoras, as professoras e os alunos, como vimos. Estas três instâncias se reabastecem e se nutrem pelas interlocuções promovidas nos encontros e nas salas de aulas, em diferentes grupos. Mas, neste caso, as professoras ocupam um espaço privilegiado, pois possuem acesso aos dois polos: as formadoras e os alunos.

Além disso, as professoras possuem, também, a interlocução entre si, o que vimos a partir de Bakhtin, como constituidora desta formação. As vozes dos sujeitos são equipotentes. Nesse sentido, a interlocução promovida pela pesquisa sugere ações autorais nas professoras que desembocam efeitos de autoria nos estudantes. Tentamos explorar este movimento de tanta complexidade ao longo desta tese, enfatizando, ao mesmo tempo, as subjetividades que estão presentes nesta formação.

Podemos afirmar, desse modo, que nossa formação alteritária é autoral e que ela tem o caráter artesanal em positivo, justificando as autorias que ela faz emergir nas professoras. Acreditamos que pensar a formação nesta perspectiva – elaborada a partir de seu próprio fazer, constituída na dialogia – é um jeito potente, quiçá o mais fecundo – de formar professoras autoras.

Formamo-nos, também, autoras por esta dialogia. Acrescentamos, exprimimos, nos colocamos diante das professoras tendo o que dizer. Ao mesmo tempo, formulamos espaços para auscultá-las, valorizando suas práticas e seus fazeres, inserindo-as neste elo discursivo bakhtiniano em que tecemos a língua com que nos relacionamos.

O “fim” dessa pesquisa é um começo de muitas outras. Abrimos, com ela, uma “porta de entrada” para textos docentes, cada vez mais autorais e potentes de discursos alheios, reconhecendo a multiplicidade de vozes de professores como vantagens investigativas. Vislumbramos iluminar diferentes estilos e autorias na constituição da identidade do professor, considerando-o sujeito discursivo defensor de seu fazer pelo seu conhecimento também teórico apreendido entre pares, em parceria. Acreditamos que esta forma de concebê-lo, afirmando-a explicitamente para ele, engendrará, como vimos apresentando, processos homólogos de conceber estudantes. Pensamos que as potenciais autorias docentes constituem as engrenagens

das autorias discentes, ambas em férteis interlocuções, significadas por escritas docente/discente.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Os primeiros sinais. In: ABAURRE, M. B. M., FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997.

ABRANTES, N. P. *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*. Revista Práticas de Linguagem – v. 5, n. 2 – Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2015.

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

ALVES, N.; GARCIA, R. L. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T. e ZACCUR, E. (org). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

AMORIM, G. *Uma experiência de reescrita na alfabetização*. Revista Práticas de Linguagem – v. 5, n. 2 – Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2015.

ANDRADE, L. T. *Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e saberes*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

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

ANDRADE, L. T. *Novos espaços discursivos na escola*. Revista Pátio, n.59, Porto/RS, 2011.

ANDRADE, L. T. *A circulação de receitas de alfabetização, entre formadores e alfabetizadores*. CONBALF SIHELE, 2013.

ANDRADE, L. T. *Encontros de Professores para estudos de Letramento, Leitura e escrita: a autoria de textos docentes*. Revista Práticas de Linguagem – v. 5, n. 2 – Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2015.

ANDRADE, L. T.; DONDA, B. *Leio-te, professor; leio-me, formador: escritas docentes em formação continuada*. In: 5º Colóquio Internacional Letramento e Cultura Escrita, 2014, Belo Horizonte. Anais do 5º Colóquio Internacional Letramento e Cultura Escrita, 2014.

ANDRADE, L. T.; DONDA, B.; LANZILLOTTA, A. S. O. *Apresentação de práticas: (im)possibilidade de formar professores autores?.* In: 19 COLE - Congresso de Leitura do Brasil, 2014, Campinas / SP.

ANDRÉ, M. *Pesquisa, formação e prática docente*. In: ANDRÉ, M. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

- BAGNO, Marcos. Os objetivos do ensino de língua na escola: uma mudança de foco. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. (org.). *Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental: de concepções e de suas práticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 2013a.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16a ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARTHES, R. A morte do autor. In: *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 20004.
- BENVENISTE, E. *Categorias de pensamento e categorias de língua*. In: BENVENISTE, E. Problemas de Linguística Geral I. Campinas: Pontes, 2005.
- BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso – In: BARROS, D. L. P. e FIORIN, J. L. (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- BRASIL/ *Lei de Diretrizes e Bases* Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL/ Secretaria de Educação Fundamental (s.d.). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: SEF, 144p, 1997.
- CARVALHAL, F. B. *Literatura infantil e as diferentes linguagens: possibilidades apresentadas pelas práticas de leitura literária na creche*. Revista Práticas de Linguagem – v. 5, n. 2 – Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2015.
- CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- CHARTIER, R. *Esbozo de una genealogía de la “función-autor”*. Artefilosofia, n.1, Ouro Preto, p. 187-198, jul., 2006.
- CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CORRÊA, M. L. G. *Bases teóricas para o ensino da escrita*. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v.13, n.3, set./dez. 2013.
- CORRÊA, M. L. G. *Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento*. Filologia e Linguística Portuguesa, Brasil, n. 8, p. 269-286, 2006. ISSN 2176-9419. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/flp/article/view/59756/62865>>. Acesso em 20 de maio de 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p269-286>.

CORSINO, P. *Alfabetização não tem receita, mas tem princípios*. Rio de Janeiro, 1999.

CORDEIRO, E. L. S. *Ano com enfoque na produção de textos: escritores iniciantes produtores de textos*. Revista Práticas de Linguagem – v. 5, n. 2 – Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2015.

CRUZ, L. S. *Escrita docente: monografias do curso de especialização Saberes e Práticas – alfabetização, leitura e escrita em foco*. Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CUNHA, C; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5a ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DISCINI, N. *O estilo nos textos: história em quadrinhos, mídia, literatura*. São Paulo: Contexto, 2009.

DONDA, B. *Em busca de um caminho de autoria: reflexões sobre o processo de produção textual de alunos em período de alfabetização*. Revista Práticas de Linguagem – v. 5, n. 2 – Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2015.

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.

DRUCE, A. *Bruxa, bruxa, venha à minha festa*. São Paulo: Brinquebook, 1995.

ESTEBAN, M. T. A reconstrução do saber docente sobre a avaliação: um olhar para o cotidiano escolar no processo de alfabetização. In: GARCIA, R. L. (coord.) *Relatório da pesquisa integrado: alfabetização dos alunos das classes populares*. Niterói: Universidade Federal Fluminense. 1999.

FAGUNDES, T. B. *Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente*. Revista Brasileira de Educação, v.21, 2016.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAITH, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

FETZNER, A. R. *A cultura escolar e a instituição de novas práticas escolares: desafios para a formação de professoras/es*. In: DAVID, L. N. B.; DOMINICK, R. S. (Org.) *Ciclos escolares e formação de professores*. Wak Editora. Rio de Janeiro, 2010.

FIORIN, J. L. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, B. e SOUZA-E-SILVA, M. C. (Org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.

FOUCAULT, M. *O que é um autor?* 6a ed. Lisboa: Passagens, 2006.



FRAMBACH, Fernanda de Araújo. *Entre urdiduras e tramas: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores alfabetizadores*. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37a.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GARCIA, R. L. (org.) *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 2ª ed. São Paulo. Cortez, 1998.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

GERALDI, J. W. *Da redação à produção de textos*. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 4a ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, L. L. M; FERREIRA, N. S. A; MORTATTI, M. R. L. *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GONDIM, R. R. *Desafios de uma professora: receitas na sala de aula*. Revista Práticas de Linguagem – v. 5, n. 2 – Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2015.

GONDIM, R. R. *Escrita Infantil: entre palavras, gestos e respostas*. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

GOULART, C. M.; SANTOS, A. P. *Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva*. In: GOULART, C. M.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017.

GOULART, C. M.; WILSON, V. (Org.) *Aprender a escrita, aprender com a escrita*. São Paulo: Summus, 2013.

LEHER, R. *25 anos de Educação Pública: notas para um balanço do período*. In: GUIMARÃES, C. (Org.) *BRASIL, I; MOROSINI, M. V. Trabalho, Educação e Saúde: 25 anos de Formação Politécnica no SUS*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LEHER, R. *Organização, estratégia política e o plano nacional de educação*. Marxismo 21. 2014. Disponível em <<https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estratégia-Política-e-Plano-Nacional-Educação.pdf>>. Acesso em 07 de março de 2018.

LIMA, J. *Bruxa, bruxa venha a minha festa: do imaginário da leitura literária às experiências com os gêneros do discurso*. Revista Práticas de Linguagem – v. 5, n. 2 – Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2015.

LIMA, M. C. *Gêneros discursivos produzidos por crianças em seus processos de alfabetização numa escola pública carioca: a circulação entre o oral e o escrito*. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LOURENÇO, E. *Ano com enfoque na produção de textos: escritores iniciantes produtores de textos*. Revista Práticas de Linguagem – v. 5, n. 2 – Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2015.

LUCIO, E. O. *A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita*. Tese. Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

MAINGUENEAU, D. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MAROTE, D'Olin. *Cartilha aquarela*. São Paulo: Ática, 1990, p. 10.

MELLO, B. Gestos que falam: desafios e expectativas de trabalho com bebês e suas linguagens. Revista Práticas de Linguagem – v. 5, n. 2 – Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2015.

MONTEIRO, A. M. *Formação de professores: entre demandas e projetos*. Revista História Hoje, v.2, nº3, 2013.

MONTEIRO, F. I. *Professor alfabetizador: identidades, discursos e formação continuada*. Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302001000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 17 de maio de 2017.

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

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 31/01/2013.

OLIVEIRA, L. A. *Saberes da Formação Continuada nos Centros de Estudos de professores alfabetizadores no Município do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

PINO, C. A. *Escrever sobre escrever: uma introdução crítica à crítica genética*. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2007.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes: 1993.

REZENDE, D. *Professoras alfabetizadoras e seus multiletramentos na rede virtual: marcas discursivas nos caminhos da formação*. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RODRIGUES, R. S. V. *Saussure e a definição da língua como objeto de estudos*. ReVEL. Edição especial n. 2, 2008.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2004.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SENNA, M. *Machado de Assis: Certo instinto de nacionalidade*. Revista da Fundação Casa Rui Barbosa, Ano. 3, n. 3. 2009. Acesso em 03/02/2017

SEVERO, R. T. Língua e linguagem como organizadoras do pensamento em Saussure e Benveniste. *Entretextos*, Londrina, v. 13, n. 1, 2013.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 12. ed. – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SOARES, Adriana Barbosa. *A formação dos formadores: um encontro com as práticas discursivas de sujeitos tutores e professores*. Rio de Janeiro, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

SOUSA, N. M. *Indagações de uma professora alfabetizadora iniciante*. Revista Práticas de Linguagem – v. 5, n. 2 – Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2015.

STENHOUSE, L. *Teacher development and curriculum design*. Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, Norwich, England, 1976.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6a. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.

VAREJÃO, Joana d’Arc Souza Feitoza. *Formação continuada e práticas de leitura e escrita com alunos de classes populares: do dialogismo aos gêneros, a responsividade docente*. Tese. Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

VAREJÃO, J. D. S. F. LUCIO, E. O. *A interdiscursividade entre universidade e escola pública nos percursos de uma formação continuada de professores alfabetizadores*. Revista Congreso Universidad. Vol. I, No. 2, 2012, ISSN: 2306-918X. 2013.

VIEIRA, E. A. P. *O processo discursivo de estilo e autoria em escritas de escolares: o quê, como e de onde 'se diz'*. In: FIAD, R. S.; VIDON, L. N. Em(n)torno de Bakhtin: questões e análises. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

WERNECK, S. *Alfabetizar ou elaborar projetos?* Revista Práticas de Linguagem – v. 5, n. 2 – Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2015.

WINCH, P. G.; NASCIMENTO, S. S. A teoria da comunicação de Jakobson: suas marcas no ensino de Língua Portuguesa. *Estudos da Língua(guem)*. Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, 2012.

XIMENES, L. R.; BELLOT, A. P. *Letramento, ambiente e oralidade na educação infantil*. Revista Práticas de Linguagem – v. 5, n. 2 – Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2015.