

## ENTRE FAZER E DIZER: ATIVIDADE DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES, NOS ATOS DE ESCRITA NA FORMAÇÃO

*DOING OR SAYING: TEACHERS' ACTIVITY AND PEDAGOGICAL PRACTICES AT SCHOOL, BROUGHT TO THE ACTS OF WRITING IN THE CONTEXT OF TEACHERS' TRAINING*

Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ)

**RESUMO:** A discussão metodológica para questões do campo da educação busca aparatos teórico-metodológicos com categorias de teorias linguísticas, numa perspectiva enunciativa. Para além da dimensão *macro*, articulada a dimensões *meso* e *micro*, a análise do discurso aqui proposta quer ressaltar a dimensão *meta*, que permite pensar a própria escrita de pesquisa, em relações com as políticas públicas e com as ações de formação docente. Inscrevemo-nos nos estudos de letramento, situando especificamente como nosso objeto o letramento profissional do professor alfabetizador, que se relaciona ao letramento acadêmico, no discurso de formadores e docentes (STREET, 2014; LILLIS, 2009). Buscamos interrelacionar identidade docente e o fazer docente, propondo as bases para uma análise do discurso docente, de textos produzidos no âmbito da formação profissional. O objetivo deste artigo resume-se à problematização do fazer de pesquisadores que buscam analisar discursos docentes como palavras próprias, autoralmente construídos, na relação interdiscursiva com as produções acadêmicas que chegam pelas ações formadoras. Os fazeres docentes são descritos a partir de três dimensões: como atividade, num plano prático, de um agir automatizado, constituindo os gestos escolares; como *habitus* profissional, ou prática social inscrita nos modos de fazer institucionais, ou como ato, de acordo com a definição filosófica de Bakhtin (2010[1920]). Apontamos a concepção de Professor Autor como a mais pertinente, destacando-se de diversas outras presentes no campo, tais como: Professor-Pesquisador, Professor-Reflexivo, Professor-Narrador (que prioriza autobiografias). Os significados produzidos por cada uma destas três últimas, situam em negativo o professor como objeto de discurso, efeito da saturação de discursos que é imposta. Exige-se o cumprimento de funções, sem exigir compreensão, por parte de quem “age”, causando silêncio de discursos próprios. Por último, descrevemos alguns dos gêneros discursivos orais e escritos, produzidos no contexto de formação continuada desta pesquisa e apresentamos propostas de continuidades a longo prazo para a pesquisa descrita.

**Palavras-chave:** Letramento Profissional Docente; Formação continuada de professores; Gêneros discursivos.

**ABSTRACT:** The methodological discussion for questions from the field of education seeks theoretical and methodological apparatuses with categories of linguistic theories, in an enunciative perspective. Beyond the macro dimension, articulated to

meso and micro dimensions, the discourse analysis proposed here wants to emphasize the meta dimension, which allows us to think the own writing of research, in relations with public policies and with the actions of teacher training. We subscribed ourselves in studies of literacy, situating specifically as our object the teacher's professional literacy, which relates to academic literacy, in the discourse of trainers and teachers (STREET, 2014; LILLIS, 2009). We seek to interrelate teacher identity and teacher activity, proposing the basis for an analysis of the teacher's discourse, of texts produced in the scope of professional training. The aim of this paper boils down to the questioning of the researchers' making seek to analyze teacher's discourses as own words, authorially built, in the interdiscursive relationship with academic productions that by forming actions. The teachers makings are described from three dimensions: as an activity, on a practical plan, of an automated acting, constituting the school gestures; as a professional habitus, or social practice which is inscribed in the institutional ways of doing, or as an act, according to the philosophical definition from Bakhtin (2010[1920]). We point out the conception of Teacher Author as the most pertinent, highlighting itself from several others present in the field, such as: Teacher-Researcher, Teacher-Reflective Teacher-Storyteller (which prioritizes autobiographies). The meanings produced by each one of these latter three, locate in negative the teacher as object of discourse, effect from the discourses' saturation that is imposed. It requires the fulfillment of duties, without demanding comprehension, from those who "act", causing silence of own speeches. At last, we describe some of the oral and written discourse genres, produced in the context of continuing education of this research and we display proposals of long-term sequels for the described research.

**Keywords:** Teachers' Professional Literacy, Continuing education for teachers; Discursive genres.

## PRIMEIRAS PALAVRAS: ENTRE OS CAMPOS DA LINGUAGEM E DA EDUCAÇÃO

Os estudos sobre o discurso têm me mobilizado como perspectiva teórico-metodológica mais fértil, mesmo sendo uma pesquisadora do campo da Educação, distinto dos estudos linguísticos. Este tem sido o prisma escolhido para enfrentar os desafios de compreensão das questões educacionais e de proposição de possibilidades de ação, inovação e transformação no campo<sup>1</sup>. Inscrevo-me no campo de pesquisas da Educação, no qual abraço o tema específico da formação de alfabetizadores, que engloba a formação de professores e a alfabetização na Educação Básica brasileira. Estes temas

---

<sup>1</sup> A discussão trazida neste texto é impulsionada justamente a partir de uma "dupla nacionalidade" epistemológica, que assemelha-se por vezes a uma falsa cidadania, quando me identifico como migrante, entre campos de pesquisa que guardam suas formas próprias de funcionar, de valorar, de fazer e de dizer, tão distintas, a educação e a linguística.

representam-se distintamente em dois GTs da ANPEd<sup>2</sup>, com histórias e configurações bem distintas, não interrelacionadas<sup>3</sup>.

No presente trabalho, busco dar significado a questões presentes do campo da educação, recorrendo a construtos das teorias linguísticas, especificamente daquelas que assumem a língua como discurso, numa perspectiva enunciativa. São estas que trazem abrangência e profundidade e permitem uma visão sobre nosso objeto de estudo, trazendo-lhe uma relevância que nenhuma abordagem traria, estando situada em domínios da educação, estritamente. De fato, vimos considerando o objeto *formação de professores* a partir de uma concepção discursiva<sup>4</sup>, prisma para refletir sobre as questões inscritas no campo da educação, por diversas razões. Dentre elas, ressaltamos a possibilidade de articular dados situados em diferentes níveis contextuais, em processos já designados como de recontextualização: desde as interações mais cotidianas, que consideramos o nível micro, alçando-se às interações e regulações institucionais, consideradas meso, como a escolar ou a de formação profissional docente, chegando ainda até um ponto de observação mais amplo, que é o das políticas educacionais, nas quais têm tido grande relevo as políticas de formação, um nível macro de ações e observação<sup>5</sup>.

A abrangência de diferentes contextos ganha sentido quando, à ideia de recontextualização que articula os diferentes níveis de análise (macro, meso e micro), acrescenta-se o conceito de interdiscursividade, para assumir uma posição ético-política como pesquisadora em educação, que exige de sua conduta que possa resultar em contribuições às transformações tão recorrentemente constatadas como necessárias. Pela coerência que este prisma teórico possa produzir entre os diferentes contextos (em níveis macro, meso e micro), posso considerar a própria escrita de pesquisa como ato responsável, na perspectiva dialógica bakhtiniana (BAKHTIN, 2010[1920]), o que implica considerar a retomada de vozes alheias, de textos anteriores à enunciação e de discursos, de formações discursivas distintas.

Para além das dimensões macro, meso e micro, anteriormente mencionadas, há ainda a dimensão *meta*, que permite pensar a própria escrita de pesquisa. O objetivo mais amplo de pesquisa em ciências humanas deveria ser a ação de enunciar novas formulações para objetos explorados e, por isso, a formulação de novas compreensões exige que sejam retomadas as palavras de pesquisa já ditas, sob modalizações que se anunciem como propostas de compreensão que não se produziram antes. Apoiamo-

<sup>2</sup> Na Associação Nacional de Pesquisa em Educação, encontram-se o GT 10 Alfabetização, Leitura e Escrita, e o GT 8, Formação de Professores

<sup>3</sup> Há muitos anos participante da Anped, já marquei minha presença nos dois GTs, de alfabetização e de formação, com publicações e outras formas de colaboração. Na IES onde atuo, dou aulas de Didática da Língua Portuguesa no Curso de Pedagogia, mas sou concursada professora titular da vaga criada intitulada Formação de Professores. O tom memorialístico inicial deste texto assume um estilo típico de pesquisas produzidas pela área da educação, talvez não tão familiar a outras áreas de pesquisa.

<sup>4</sup> Alguns autores são exponenciais, definidores da concepção de discurso com a qual vimos trabalhando: Dominique Mainueneau, Mikhail Bakhtin, Sirio Possenti, Manoel Corrêa, Marília Amorim, Adail Sobral, João Wanderlei Geraldi, dentre outros. Eles serão citados ao longo deste artigo.

<sup>5</sup> Esta articulação e coerência tem sua fonte inspiradora em Stephen Ball, em cuja obra encontramos por sua vez a inspiração em Michel Foucault (BALL, 2012, 2013).

-nos nas ideias de Jaqueline Authier-Revuz e retomadas em certos momentos da obra de João Wanderley Geraldi, sobre a função *meta* expressa nos enunciados epilinguísticos (GERALDI, 1991; AUTHIER-REVUZ, 2011). Esta dimensão *meta* exige que se olhe para as formas assumidas pela escrita de pesquisa, que se representam por outras formas de entonação na pauta estilística dos gêneros discursivos relacionados a esferas de letramento profissional. A crença é que observar contornos destas formas discursivas permitirá que se articule às relações que estas possam talvez vir a estabelecer com as políticas públicas implementadas, o que seria a ideal culminância de uma pesquisa em ciências humanas. Nossos modos de escrever pesquisa interferem, a longo prazo, em modos de se implementar políticas.

O que deveria nos mover a escrever textos, como pesquisadores? Inspira-nos a citação de Bakhtin, assumindo-nos um pouco como poetas-pesquisadores, que escrevemos sobre os homens comuns:

A vida e a arte não devem só arcar com a responsabilidade mútua mas também com a culpa mútua. O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de severidade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte. (BAKHTIN, 2003[1952-1953], p. XXXIV - Arte e responsabilidade -).

Pode-se deslocar para o campo da atividade científica em ciências humanas e se conceber que o pesquisador deve compreender que a sua pesquisa tem culpa pela prosa trivial da vida (dos docentes, no nosso caso), se sua escrita finalmente não tem efeitos de alteração sobre seu objeto. Mas é bom que o homem da vida, o professor, por exemplo, saiba que a sua falta de exigência e a falta de severidade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da pesquisa.

Apostamos que o ato de escrever textos de pesquisa sobre formação docente encerra possibilidades de transformação do objeto que descrevemos, analisamos, criticamos, isto é, da própria formação de professores. Desta forma aparentemente indireta, ao tratarmos de formação de professores em nossas pesquisas, produzimos (discursivamente) a formação de professores, pois nos inscrevemos em uma formação discursiva que será dele constitutiva.

## **AINDA ABRINDO O ASSUNTO: COLOCANDO OUTRAS LENHAS NA FOGUEIRA**

A busca por melhores paradigmas em pesquisa depende de uma postura ético-política, que permita pensar a relação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados e almejar provocar efeitos sobre a realidade analisada, a partir dos resultados de pesquisa que se possam vir a produzir. Depende antes de tudo da escolha por uma atitude de pesquisador, dentre certas posições éticas no campo, entre pesquisadores. Não pre-

tendo me deter mais do que algumas linhas e observar a título de “parênteses”, para não incorrer em erro semelhante ao que queremos apontar, mas apenas pontuar episódios recentes, presentes vivamente na vida acadêmica, nos quais ao preocuparem-se pesquisadores com seus próprios posicionamentos, assumem uma dimensão *meta* da pesquisa, acabam por provocar o efeito contrário à transformação do campo, pois geram tópicos temáticos que impedem a atitude de renovação. Para afirmar a sua escolha teórica, tais trabalhos dispõem munção uns contra os outros, numa atitude que busca rebaixar a que considera discordante, apontando outras modalidades de se fazer pesquisa instauradas no campo como concorrentes.

Nos processos de produção de conhecimento da universidade brasileira, deparamo-nos constantemente com atitudes de escrita de pesquisa que representam os autores em seu esforço por se situar no campo, distanciando-se de posições de dizer que poderiam estar supostas como sendo suas próximas. Seu gesto de enunciadores aponta para seu dizer antes de enunciar. Os autores ocupam-se com colocações que funcionam como uma construção lateral, explicitando uma direção de sentido (uma metaenunciação) que querem marcar para seus trabalhos principais. Constróem assim sua imagem de autor. Na próxima seção, destacamos dois exemplos que nos chamam atenção, um mais ligado à área dos estudos linguísticos e outro ligado à educação.

## EMBATES SEM DEBATES DOS PESQUISADORES ENTRE SI

Tornou-se rapidamente conhecido o aparecimento de um livro com título provocador, *Bakhtin desmascarado, história de um mentiroso, de uma fraude e de um delírio coletivo*, traduzido rapidamente no Brasil<sup>6</sup>. É espantoso que o renomado autor do campo da linguística tenha almejado um investimento desta grandeza como pesquisador, pela empreitada e dedicação.... Felizmente, muitas reações já foram produzidas, expressando o desconforto com uma atitude tão adversa em relação a um teórico que tem sido subsídio importante para um conjunto importante de autores do campo da linguística e da educação. O tempo e trabalho de pesquisa dispensado para se produzir tal ataque ostensivo a um autor que já tem seu nome conquistado na área de estudos das ciências humanas poderia ser focalizado sobre outros objetivos. A motivação para este ato fica obscura para muitos outros pesquisadores.

No momento em que os novos estudos de letramento (New Literacy Studies, N.L.S.) passam a ser conhecidos no Brasil, estes foram diretamente conectados às questões de alfabetização, que se situam mais especialmente no campo da educação. Nomes já consagrados interessados em se pensar processos de ensino da língua escrita e especialmente da alfabetização foram responsáveis por este gesto, de indicação da abertura de possibilidades teóricas que aqueles estudos poderiam trazer. Os N.L.S. fazem sua história brasileira com esta passagem pelo campo da educação. Àquele mo-

<sup>6</sup> BRONCKART, J.-P. ; BOTA, C., 2012, 2013.

mento, foram supostamente considerados como uma nova plataforma, um horizonte a mais para se ampliar a visão sobre alfabetização, como havia acontecido em época anterior, com a apropriação do construtivismo, por exemplo, revolucionário no campo de estudos de alfabetização. Alguns grupos de pesquisa de muita relevância na pesquisa do campo, entretanto, passaram a marcar uma interdição da apropriação de um domínio de estudos sobre a língua escrita na cultura, o campo do letramento. Embora se toquem por vezes em questões muito próximas (e o argumento é que seria exatamente por esta razão, redundâncias científicas), não se permitem enveredar por leituras e racionalidades teóricas demarcadas como inadequadas, mesmo que estas sejam reconhecidas por diversos autores como relevantes e pertinentes para se ampliar a perspectiva sobre a alfabetização.

A lenha de combustão deveria ser de outra natureza. Que energia move a pesquisa? O que produzimos para transformar o campo em que estamos? Talvez valesse marcar nossos textos de pesquisa com algumas reflexões autodefinidoras, exigir sermos críticos sobre nossos modos de escrita. Que textos escrevemos, para responder a que demandas, para densificar as lutas de que formações discursivas? Que relações tangenciais criamos ao dispendar nossa munição de pesquisa com que setores da vida em sociedade?

## **COMO OS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO E LINGUISTAS TRATAM OS PROFESSORES?**

No caso desta pesquisa, cujo objeto é o professor da educação básica, impõe-se o debate prévio com paradigmas experimentados, para observar os modos historicamente postos de representar esse profissional em modos de se fazer pesquisa. Porém, tanto em textos de pesquisa produzidos no campo da educação como em outros campos, nos quais se inclui o da linguística, temos visto resvalarem desavisadamente em discursos calcados num senso comum, posicionamentos sobre: o professor, as políticas de educação, a necessária influência da universidade sobre a escola básica. Nestes textos, por alguns momentos, escapa-se ao registro teórico conceitual metodológico rigoroso inerente à escrita do texto de pesquisa. Como somos todos professores, da Educação Infantil ao Ensino Superior, parece haver uma comunhão pressuposta, a partir de uma simetria imaginada, como se estivéssemos dirigindo-nos a nossos pares e se compartilhassem posições justificadas por alguma cumplicidade, que permite produzir um discurso em identificação com a figura docente. Demagogicamente, a (suposta) simetria joga um manto de contiguidade sobre o que se enuncia no texto de pesquisa e o que é objeto de discurso do texto em questão. Entretanto esta falsa contiguidade apenas revela a ambiguidade inerente a qualquer discurso, as assimetrias (ou dissimetrias, segundo Sobral, 2014).

## FAZER PESQUISA SOBRE O PROFESSOR: DIZER SOBRE FAZER

Nossas ações de pesquisa se ancoram nos estudos de letramento e, mais especificamente, temos estudado o *letramento profissional do professor alfabetizador*. Como as ações da Universidade têm sido frequentemente voltadas responsabilmente para a formação de professores da Educação Básica, este letramento profissional docente se relaciona fortemente ao letramento acadêmico, inevitavelmente presente no discurso dos formadores universitários. As relações entre estas duas esferas ou campos universitário e escolar têm sido fonte de muitas pesquisas com as quais entramos em debate. Nosso enfoque sobre as formas de existir de um letramento sempre em situação de fragilidade, como é o caso do letramento docente, atem-se inicialmente à identidade docente.

É com esta que encontramos, nas interações da formação de professores, das quais participamos como formadores e/ou observamos como pesquisadores. Consideramos esta identidade como nosso objeto de pesquisa, procuramos nos ater menos a descrever seu núcleo duro, suas fixações, e, mais principalmente suas transformações, que se possam operar a partir de deslocamentos subjetivos que os participantes possam reconhecer<sup>7</sup>. Em que uma primeira constituição identitária se transforma, como resultado dos processos formadores? Nós a constituímos, ao tratar do professor, durante o tempo-espço da pesquisa-formação<sup>8</sup>.

Neste ponto, torna-se interessante considerar a riqueza semântica do verbo tratar. A dupla possibilidade semântica parece traduzir a importância do que estamos querendo pontuar sobre nossa posição como autores de pesquisa, carregar valores que constituem os indivíduos atuantes no campo estudado, alterando-os identitariamente. Tratamos do professor como nosso objeto (embora tratando-o como sujeito de discurso), mas temos a consciência de que nossas palavras de pesquisa serão retomadas em discursos indiretos e acabarão por constituí-lo, identitariamente, um tratamento terapêutico proposto. Colocamo-nos duplamente no lugar de especialistas, escolhendo os pronomes de tratamento, para nos dirigir aos docentes. O modo como lhes vamos constituindo, como personagens de nossos textos, equaciona fórmulas, de efeitos pretendidos, que lhes tornem a vida profissional mais viva. O modo como lhes caracterizamos dá-nos um perfil de autores.

Nossa pesquisa interfere no trabalho docente, na sua prática escolar, que se traduz no fazer pedagógico, na didática planejada e realizada por cada professor. Por isto, o cuidado com a identidade docente em jogo nas representações produzidas por nosso discurso de pesquisa serve à nossa decisão metodológica de buscar a melhor formula-

<sup>7</sup> “Como um nó, amarrado pelas tensões de homólogos nós, que lhe sustentam, a identidade é um núcleo duro de significação, refere o indivíduo a uma representação social com contornos razoavelmente delimitados, compartilhados, que lhe dão esteio para agir (DUBAR, 2009; DUBET, 2008)” (ANDRADE, 2011).

<sup>8</sup> Este artigo retrata resultados parciais da pesquisa formação As Impossíveis Alfabetizações de alunos de classe popular pela visão do professor da escola pública, financiada pela CAPES OBEDUC, 2011-1014.

ção para abordar *o fazer docente*. Torna-se imprescindível uma ideia clara a respeito da identidade do professor que produzirá discursos sobre o seu próprio fazer pedagógico.

O discurso de pesquisa, que contribui para a formação acontecer, subsidiando-a com reflexões produzidas, depara-se antes, em seu próprio fazer, com a difícil questão metodológica (e discussões se impõem) sobre os meios mais propícios para tocar a realidade profissional docente, para dar conta de seus meandros e nuances e compreendê-la a ponto de até propor sua transformação. O objeto de discurso de toda formação de professores é o fazer docente. A atividade docente equivale aos gestos profissionais, traz à cena a máxima realidade da profissão, sua vida, sua experiência, aquilo de que vale a pena se tratar e por isso também de que é tão difícil falar.

Os fazeres docentes podem ser vistos como atividade, se tomamos apenas seu plano de desenvolvimento mais pragmático, em que se age por automatização, de certos gestos escolares. São gestos profissionais típicos em eventos pedagógicos. Os professores então atuam como atores, desempenham seu papel, enunciam seu “texto”, do qual estão cientes, em seu fazer profissional.

Pode-se conceber passar do plano das interações entre atores para o das práticas sociais dos professores, se inscrevermos tais *atividades* em um plano menos individual, tomando os gestos, o seu desempenho, como inscritos em formas institucionais de lidar com as situações. A (mesma) atividade docente ganha densidade, se a concebemos como *habitus* profissional, como prática social, inscrita nos modos de fazer institucionais. Ainda se pode ampliar o zoom, enquadrando estes dois planos de compreensão para a ação docente como condição para que as produções discursivas dos professores sejam atos.

É nesta terceira dimensão que buscamos ancorar os discursos docentes. Ato implica responsabilidade, bem como um engajamento no que se diz, que vá além do automatismo do primeiro nível descrito acima, das *atividades*, e das obrigações legitimadas que se impõem sem autoria, como ocorre também no segundo nível, o das práticas. Em nossa pesquisa, almejamos que a formação docente implementada pela Universidade (por nós pesquisadores) fosse um espaço de produção discursiva de um sujeito professor, produtor de conhecimentos. A formação que implementamos trata de temas pertinentes ao fazer pedagógico escolar, ao trabalho docente, de modo a que o mesmo professor veja se abrirem diante de si possibilidades de sua visão sobre seu trabalho, que lhe permitam comunicar a seus pares seus modos de ver transformados, ou seja, apropriados em suas palavras (sua voz), aprofundados por estudos feitos, argumentados por uma compreensão que lhe permita uma posição metaenunciativa. Não se espera que ele diga o que faz, apenas, descritivamente, relatos de seu fazer, mas os porquês de seu fazer, para que possa defender o teor deste fazer. Somente neste prisma é que nós, como pesquisadores formadores, desejamos como produto de nossa formação implementada, formar professores autores.

## NEM PESQUISADOR, NEM REFLEXIVO OU NARRADOR: O PROFESSOR AUTOR

Investimos na noção de professor-autor, com base em parâmetros da teoria do discurso de uma linguística da enunciação. No campo da formação de professores, este termo se distingue de outros, que vêm se anunciando e se consolidando, sucessivamente, como lemas de pesquisa: Professor-Pesquisador, Professor-Reflexivo, Professor-Narrador (priorizando autobiografias). Significamos cada um deles, situando-os a partir da teoria discursiva que nos embasa.

Tem sido exatamente os agentes que carregam tais identidades os que se esmeram em afirmar que os professores deveriam ser reflexivos, intelectuais ou *pesquisadores*. O *professor pesquisador* deve se alçar a uma posição distinta daquela que o termo “pesquisador”, quando empregado pela universidade. “(...) se desprende que a investigar se aprende investigando, que la educación en investigación debe atravesar todo el diseño curricular de la formación docente y que la formación es en investigación no para ser investigadores” (CARDELLI, 2009, p. 11)

Uma nova pesquisa docente deve ainda ser inventada. Estamos buscando encontrar outros Outros, uma alteridade docente para nosso diálogo de pesquisadores, e não insistir em torná-los nossos pares, imaginariamente, numa suposta relação de igual para igual, sem assimetrias que impõem uma hierarquização, mas assumindo a distância entre os interlocutores, suas dissimetrias, como diferenças interessantes, que nos movem em direção à leitura do outro. Além de compreendê-los como interessantes Outros, leitores para quem apostamos poder criar novos textos, seria importante projetar, com este discurso, uma imagem de professor na qual os professores leitores possam buscar se identificar, na qual se projetariam também. De que vale lançar-se a outras posições, a outras esferas, se não for para produzir comunicação de sentidos que possam ser proveitosas para a esfera original, profissional docente?

Especificamente quanto à noção de professor reflexivo, há muitas críticas que se podem traçar, as quais não caberia nos estender aqui. Dentre estas, aderimos àquelas que refutam a ideia de *reflexividade docente* como um reflexo, que buscaria simetrias, na formação, ou espelhamentos, equivalentes. Pela noção de *homologias de processos*, que temos explorado, incluímos a ideia de Bakhtin de reflexão e de refração para compreender a dinâmica constitutiva da linguagem. Para este autor, há reflexos, que são a retomada da palavra alheia, tal e qual, mas estes serão sempre refrações, pois ao se espelhar, parear duas imagens entre si, almeja-se a produção do novo, de alguma novidade no seu dizer, que rompe com o modelo original, e não a sua reprodução, que almeje a regular continuidade.

Refletimos todos dentre os paradigmas mencionados, professor pesquisador, professor reflexivo, professor narrador e professor autor. Interessa-nos o *ato* docente e nosso propósito maior com a pesquisa formação é a escrita de autores professores em textos “autenticamente docentes”.

(...) E desejo apenas que o resultado destas pesquisas e das formações que decorram coerentemente deste grande texto de pesquisa refletido sobre o campo da formação seja o de construir uma leitura universitária de escritas docentes. Que eu cite professores sendo citados por professores, que os diálogos entre os pares sejam meu objeto de leitura. “*Apud Professores et alii*”, quero assim citá-los, o seu coletivo de docentes, não apenas como meus sujeitos de pesquisa, mas como autores de suas escritas em um discurso profissional. Meu desejo é lê-los e faço disso hoje, em minha atual pesquisa, um objetivo proclamado. Ler um discurso não escrito, sonhar com ele. Querer um discurso deste outro, um discurso que só ele poderá inventar, desde que autorizado por leitores interessados. Quero textos docentes, profissionais, que tratem de uma profissionalidade que não é a minha e, por isso, são organizações discursivas que não sou capaz de realizar, que ainda estão por se produzir, dependendo apenas da continuação de minha ação de formadora, pesquisadora, orientadora, leitora e escritora de textos de pesquisa. (ANDRADE, 2011, s/p.)

## COMPREENDER OS FAZERES DOCENTES PELA VIA DOS DIZERES

Temos pontuado a falta de um espaço para o professor da educação básica se expressar por escrito, de modo que a voz docente nunca é verdadeiramente enunciada. Em alguns espaços de formação, concede-se ao professor e se pode encontrar a voz de professores que se formam. Porém, esta não é necessariamente escutada, isto é, não se busca compreendê-la, analisá-la qualitativamente, observar de que (materiais discursivos) ela vem sendo feita. Parece que a constatação da *presença* da voz docente seria por si uma verdade, que seu teor ao ser enunciada necessariamente proporcionaria que ela pudesse ser escutada, de forma “inteira”. Afirma-se que as formações são positivas e bem sucedidas porque nestas se produziu a voz docente. Considerado que este tratamento à voz docente seja ainda insuficiente para que se produzam efeitos de formação mais significativos, caberia perguntar, numa análise qualitativa: De que esta voz é feita? Há imbricações de vozes de outros âmbitos? Em que dosagens?

Antes de chegarmos a poder solicitar ao professor que escreva, em espaços de formação, textos em que sua expressão pudesse comunicar seus saberes, suas defesas mais particulares do que ele quisesse mostrar de seu fazer, tivemos que estimular momentos mais fortes de oralidade. Encontramos, nos primeiros momentos da pesquisa formação, poucas possibilidades de escutar a voz docente, na verdade deparamo-nos com um professor silencioso, e vale a pena pensar nesse silêncio.

Para que chegássemos a conceber o professor como sujeito de pesquisa, que fosse um sujeito de discurso, pressupondo-o como apto a assumir uma posição ativa frente às discussões e proposições dos atuais resultados de pesquisa, inclusive a nossa, tínhamos que deslocar este sujeito professor da posição em que lhe encontramos. Compreendemos àquele momento tal posição discursiva como decorrente de tão frequentemente ser-lhe imputada uma certa expectativa, que acaba lhe marcando como leitor,

estudioso de teorias, adulto profissional em formação. Imputam-se sobre este profissional as marcas de um sujeito sempre responsabilizado, que deve se sentir o “culpado” pelos fracassos dos processos escolares, e assume sua responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso do seu próprio trabalho com os alunos. Era nossa tarefa fazê-lo sair desta inércia, que lhe criava obstáculos para discutir, para defender suas posições, para defender-se de quaisquer ideias exteriores. Um dos objetivos da pesquisa era conhecer o interlocutor professor, no sentido de criar estratégias de formação que pudessem ser de seu interesse, que o auxiliassem a se posicionar. Refutamos um modelo de formação de professores para lhe imprimir uma identidade profissional que lhe estaria “faltando”, que a pesquisa permitiria saber qual seja.

Outra razão para termos encontrado o professor num lugar discursivo em negativo, numa posição inerte, pode ser representada pela carga, extrema saturação de discursos, que é imposta, afirmados com veemência e determinação no espaço escolar. Nestes discursos, defendem-se certas posições com tanta ênfase e se exigem o cumprimento de funções sem nenhuma compreensão, causando nos docentes receptores um silêncio de discursos próprios. Chegam ao campo da educação, diretamente pela via das políticas educacionais, afirmando-se como científicos, como os mais modernos, “vendendo” uma ou outra concepção de língua e de ensino de língua como o último grito, a tendência da atualidade a ser incorporada pelos professores.

Paradoxalmente, o abandono em que se veem as escolas que não têm sucesso em seus resultados é causado por formas de agir das políticas educacionais, cujas formas utilizadas para atacar o fracasso escolar traduzem-se em uma abundância de projetos, de ações, intensas tentativas que têm se revelado inócuas. Neste caso, vemos a saturação causar o vazio. Com efeito, é inversamente proporcional a relação entre os resultados de avaliações sobre uma escola e as ações que esta recebe das políticas educacionais. Quanto piores seus resultados, mais projetos são recebidos e a conclusão que se pode supor é que tantos projetos produzem apenas a redundância do fracasso. Esta abundância causa uma saturação, que revela-se finalmente nociva em termos de produção discursiva. Em contraponto, o docente escuda-se contra as formas como é tratado nestas medidas impostas, pois não é identificado com nenhuma destas políticas, exigências, avaliações feitas a sua revelia, alheiamente assume as formas de ser orientado às quais não quer ceder, ser conduzido. Por força destas intermitentes imposições que saturam o ambiente escolar de medidas que são vazias de um sentido concordante, nenhuma delas sintonizada na identidade docente, o professor se encontra anestesiado a qualquer interação formadora que lhe pudesse provocar alguma alteração, encontra-se impermeabilizado a este tipo de discurso.

Decididos a tocar o professor, nosso primeiro trabalho durante o tempo da pesquisa foi atravessar essas diferentes capas protetoras, os escudos com os quais o docente tem se protegido, de *discursos sobre o professor*, deveriam ser baixados, por meio de estratégias de formação que pudéssemos criar àquele momento. Nossa tarefa significaria um tra-

balho de re-sensibilização subjetiva, cognitiva, intelectual e profissional, que precederia ainda o investimento sobre a compreensão da identidade do professor, como produtor de discursos profissionais, para só então buscar a produção de sua escrita.

O silenciamento do professor, do ponto de vista gráfico, de sua escrita, antecedia-se de um do ponto de vista oral. Cabe conjecturar a propósito de um silenciamento no seu dia a dia, presente constantemente em seu trabalho docente, nas interações, quando os alunos não se engajam nas propostas e dominam a situação, desvirtuando as organizações necessárias para a realização de trabalhos planejados. Nestas situações correntes, os docentes não conseguem chamar atenção dos alunos, sequer conseguem ter este espaço de dizer dentro da sala de aula. Momentos em que os alunos não dão importância a seu interlocutor professor produzem um silenciamento, que começa já dentro da sala de aula, quando o docente não tem o que dizer para o aluno. Entre o silenciamento *macro* inscrito ideologicamente nas políticas, marcando a identidade docente historicamente e o silenciamento *micro*, que se revela cotidianamente, que mais o marca, encontramos um profissional que não fala tampouco em situações de formação. Se ele não chega a ter este primeiro espaço, não consegue conquistar este espaço, como interlocutor de seus alunos, não chega a ter uma experiência de gêneros primários em sua profissão.

As experiências de letramento são interferentes mutuamente, multiplicando-se em possibilidades as relações intergenéricas. Durante o projeto, em sua duração longitudinal, convivemos também com este outro silenciamento da escrita, relacionado ao primeiro, em uma relação de mútua constituição. O professor que não se dispunha a falar nas discussões sobre os temas de sua profissão (e tinha razões para esse silêncio) se disporia ainda menos a se arriscar em textos escritos, nos quais os gêneros são menos fluidos e abertos a tentativas livres. Mesmo assim, com o trabalho que desenvolvemos de formação, chegamos quase ao final do projeto tendo conseguido recolher artigos docentes sobre suas experiências práticas que reunidos constituem um livro a ser publicado. O produto almejado de experiências com a escrita docente em formação continuada é bem sucedido, foi obtido com muito esforço e trabalho, que passamos a descrever.

Um dos recursos utilizados para desencadear a vontade de dizer, nos debates iniciais, consistiu em solicitar a escrita de textos menores em extensão, mais pontuais, em termos de abordagem de certos temas. Os textos produzidos respondendo a esta solicitação eram enviados por internet por cada docente participante da formação e eram organizados pelos formadores, em formas impressas ou em slides, para, no encontro seguinte, ser material principal de exibição em projetor datashow para discussão do coletivo. Tal procedimento revelou-se uma fórmula bem sucedida, que estimulava a própria escrita, validada pelos significados produzidos coletivamente, bem como a oralidade, pela argumentação suscitada, marcando suas posições pessoais nem sempre concordantes por todos os pares. Por esta estratégia, estimulavam-se as relações entre

gêneros, primários e secundários, orais e escritos e entre gêneros escritos. Situados proximamente, motivavam as discussões, o espírito argumentativo e desencadeavam a produção discursiva de profissionais anteriormente silenciosos.

Entremeava-se à leitura e discussão dos textos docentes de pequena extensão, produzidos no contexto de formação, também muitos textos de autores de pesquisa, indicados por nós. Estes foram distribuídos em forma impressa, enviados por internet ou ainda em outras vezes fizemos a compra coletiva de livros pelo grupo. Textos desta natureza também foram objeto de leitura, porém a forma de discussão sobre estes dava-se de maneira mais tímida. Discutir a palavra de pesquisadores autores legitimados simbolicamente torna-se mais difícil aos docentes do que discutir a própria palavra docente, especialmente dos que convivem no mesmo grupo de formação.

Enquanto os processos de leitura e escrita eram constantemente solicitados e discutidos, a oralidade e a metalinguagem pedagógica da alfabetização estavam também em pleno desenvolvimento. A certa altura, em início de 2013, passamos a discutir a escrita de seus artigos e a manter os textos docentes a serem publicados sempre no horizonte, embora tenhamos tido que agir com cautela, sempre detalhando os meandros da tarefa de escrita para motivar sua realização<sup>9</sup>. Almejávamos que os docentes assumissem a tarefa de escrita de um texto maior, um relato de prática que tivesse também algum lastro teórico. Para que chegassem a esta empreitada mais ampla, de escrita de um texto sobre sua prática, que tecesse considerações teóricas, a estratégia foi estimulá-los a falar ou escrever sobre suas práticas em pequenos exemplos. Elas eram analisadas coletivamente e debatidas. Quando as práticas descritas trazidas pelos docentes eram “colocadas na roda”, passavam-se a discutir pontos de vista, a se debater discordâncias, marcando-se posições, esforçando-se para se “dar nomes aos bois” (das práticas), investimos em conceituar o que já estava posto (“*déjà-là*”) na escola, trazido pelo professor, em seu discurso, a seus pares. Esse foi efetivamente um trabalho de produção de conhecimento.

O estímulo à produção de discursos docentes neste espaço acabou produzindo um gênero discursivo que foi gradativamente ganhando consistência que passou a ser designado de “*Apresentação de Prática*”. Este gênero foi internamente instituído, endógeno ao contexto dos Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE), mas hoje pode-se propô-lo como um carro-chefe em processos de formação de professores. A partir da necessidade de se quebrar o silêncio docente, foi proposto por nós formadores, dentro destas condições de produção. Passou a se constituir como rica fonte de observação das imbricações que o discurso docente produz, entretecendo à sua voz (palavra própria), a voz alteritária mais próxima nas interações, a dos formadores que geralmente encaixam-se no registro teórico-acadêmico. Uma das conquistas importantes do processo de formação que

<sup>9</sup> Em outros textos que vêm sendo produzidos em 2014, relatamos a construção de alguns procedimentos didáticos implementados na formação continuada que realizamos (por exemplo, cf. ANDRADE e DONDA, 2014, a ser apresentado no Colóquio de Letramento CEALE/ UFMG, agosto 2014).

implementávamos, o gênero discursivo *Apresentação de Práticas* foi sendo apropriado de forma qualitativa pelos professores, durante o processo de sua formação. Criamos um gênero propício aos objetivos de uma formação, dialogicamente com as condições de produção encontradas neste contexto.

Inicialmente, os professores participantes integrantes do grupo de formação foram expostos a este gênero, através de apresentações feitas por docentes externos ao grupo, convidados por nós formadores. Suas identidades eram próximas, semelhantes aos participantes do EPELLE, embora fossem professores que não participavam do processo de formação em questão. Aceitaram ir àquele espaço, para falar a colegas de alguma prática considerada por eles importante. Essas experiências profissionais relatadas nas *apresentações de práticas* iniciais eram fruto de suas monografias em cursos de extensão ou pós-graduação, ou de apresentações feitas em outros âmbitos de formação (seus locais de trabalho, secretarias de educação).

Os gêneros discursivos docentes deveriam se produzir a partir de processos individuais, subjetivos, isto é, em que os sujeitos pudessem perceber em seus textos o seu trabalho com a linguagem, não se atendo a modelos, acadêmicos, por exemplo, que os afastariam de uma postura de novidade. Buscávamos a reflexividade, e não a reprodução. Inicialmente, as apresentações de práticas tomaram por modelos as de colegas que não pertenciam ao grupo, mas com este espelhamento, vendo colegas como eles apresentando-se e fazendo representar a voz docente, pouco a pouco, os membros internos foram se encorajando a agendar suas apresentações e tivemos um total de 26 apresentações, em 88 encontros (o que representaria uma proporção da presença deste gênero em 30 % dos encontros, aproximadamente). Estes textos (simultaneamente orais, escritos, sonoros, imagéticos etc.<sup>10</sup>) representaram uma possibilidade da voz docente imbricando-se à acadêmica, por ser um espaço formador dentro da Universidade, em interlocução com formadores. Os artigos escritos ao longo do processo e terminados ao final dos três anos e meio decorrem da elaboração de pequenos textos solicitados, mas sobretudo da apresentação de prática de cada autor, pois assim como as apresentações culminaram nos artigos, outros textos menores e a forma como foram reapresentados, ao grupo, para debate e discussão produziu referências internas ao grupo, criou espaços discursivos para as afirmações docentes.

Com estas apresentações, a cena da formação é assumida de modo cada vez mais predominante pela voz docente, para relatar um trecho de algum momento de seu dia a dia escolar, recortando de sua temporalidade profissional um pouco de vida e expondo aos pares do grupo nos encontros em moldes que foram se reconfigurando a cada apresentação, de acordo com os estilos dos diferentes autores professores apresentando-se.

---

<sup>10</sup> Um último trabalho que acaba de ser produzido por Bruna Molisani Alves analisa a presença importante da fotografia nos PPT de algumas das professoras tomadas como sujeitos de sua pesquisa de doutorado (ALVES, 2014). No movimento formador de difícil aproximação com o texto escrito, a autora mostra como outras semioses utilizadas lado a lado com a escrita podem ser consideradas positivamente, não em substituição à primeira, apagando sua função, mas como amparo para seus autores, que lançam mão de um recurso de linguagem mais naturalizado (tanto na vida cotidiana quanto na própria profissão) para fazerem, ainda que timidamente, um voo em que se utilizem da escrita de forma autoral.

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, escapando a processos propostos de modelizações, em que prevaleceriam a reprodução, reflexos simétricos de textos aos quais se expõem os professores em formação, mas antes buscando as modalizações, que preveem o trabalho de sujeitos ativos, ajustando sua linguagem a registros de produção de linguagem que se aproximem inicialmente ao máximo de seus idioletos, a idiosincrasia é o primeiro estágio da autoria.

As apresentações de práticas devem ser analisadas como um produto do trabalho formador. São a principal produção desta pesquisa-formação justamente porque elas entram como um crescimento discursivo, os professores passaram a poder se apresentar, representando seu fazer pela sua própria voz, diante de seus pares, dialogando e recebendo respostas, sob forma de observações compreensivas dos demais. Para essa análise, três possibilidades teóricas são perseguidas hoje nos textos de análise que produzimos.

1. **Análise do discurso observando a teoria presente nos textos docentes e re-traçar a sua visão sobre o mundo, sobre a linguagem, sobre o sujeito, em afirmações colocadas naquela prática apresentada, tem nos feito chegar a algumas regularidades. Identificar e refletir sobre as razões que fazem com que algumas teorias implícitas de fato orientem esta prática docente de modo mais importante. A imbricação da teoria na prática é nesses casos uma escolha de cada sujeito. Observar recorrências do tipo de texto teórico considerado interessante para embasar ou enquadrar os relatos de suas práticas, por exemplo, possibilita tocar na validade de teorias em sua eficácia junto ao público docente.**
2. **Observar as apresentações de prática pelo prisma da teoria genética do texto, observando os textos como uma sequência de atos, que recuperam a sua história do texto (LILLIS, 2003, 2012; PINO e ZALUAR, 2007). A teoria genética do texto vem se voltando sobre os manuscritos de textos de autores consagrados da literatura de teóricos da linguagem e de crianças em processos escolares, por exemplo. Para compreender um texto produzido, volta-se sobre etapas anteriores de seu processo. Porém, assim como muitos estudos de Análise do Discurso, é bem vinda a contribuição de Foucault, para compreender o sentido histórico das análises a serem propostas. “A descontinuidade, para Foucault, (...) uma vez encontrada, (...) servirá de instrumento para delimitar outro obeto: o enunciado. A única forma de defini-lo seria por suas bordas, ou seja, por suas rupturas com outros enunciados.” (PINO e ZALUAR, 2007, p.28).**

O trabalho de análise dos textos docentes considera os bastidores (metaforicamente, nos dois sentidos da palavra: o de instrumento de artesanato e o de espaço da cena teatral) de sua realização, alguns momentos do processo de sua elaboração podem ser imprescindíveis para uma contextualização discursivo-subjetiva. Esta decisão pode

incorrer em alguns equívocos, dos quais tentaremos escapar. Pois quando se procura a gênese, encontram-se os hiatos, e exigem-se então saltos a fazer, dos analistas do discurso. que não encontram linearidade ou continuidade. Não buscar a gênese no sentido de sua continuidade, mas justamente tratar analiticamente as descontinuidades. Pensar o caráter histórico do discurso como contínuo, mas com rupturas, com descontinuidades em sua coesão, é compreender a ideia de estabilidade relativa de Bakhtin, que encerra esta descontinuidade. Se a teoria genética é tomada como uma sequência quase cronológica, torna-se difícil marcar o aprendizado de alguém, o seu esforço de escrita, para explicar o desenvolvimento de suas práticas, numa sequência que seja precisa.

**3. O terceiro eixo funda-se na ideia de fazer e dizer, que autores pesquisadores inseridos nos estudos da Análise do Discurso mostram que quando se diz, se faz. São apontados como fonte deste pressuposto do dizer como fazer estudiosos da linguagem tais como Austin, por exemplo, que desenvolveu os primeiros estudos pragmáticos que indicam que dizer é primeiramente fazer, e quem diz está fazendo. Temos investido no dizer do professor para nos aproximar de seu fazer, não deixar esta sua prática profissional “muda”, sem palavras, mas que ela ganhe discursos das quais seja um tema afirmado, organizado discursivamente pelos docentes, para comunicação, irradiação de enunciados, em formas de publicização em que possamos investir.**

O caráter etnográfico desta pesquisa representa-se pelos encontros de formação: no face a face com os sujeitos, em tempo longitudinal, sensível a acontecimentos/ eventos em que se veja a produção dos sujeitos quando agem. O objetivo é produzir uma descrição culturalmente sensível que proponha transformações da realidade dos sujeitos estudados.

As apresentações de práticas produziram-se como um gênero endógeno ao EPELLE. Representam a produção discursiva dos gêneros orais e escritos do grupo de professores, que os tornam uma comunidade de Práticas. Os 77 professores participantes ao longo do período não estiveram presentes permanentemente. Sua permanência pode ser considerada pela “unidade” semestre, de tempo de frequência aos encontros. Durante um semestre, grupos em torno de 20 professores frequentavam com regularidade. Com este rodízio, formavam-se configurações distintas a cada semestre.

Os diálogos entre os grupos foram sempre muito mobilizadores. As discussões situavam posicionamentos muito singulares, diferentes. As características destes professores, como grupo, era bem variada, em termos de sua formação (inicial e continuada), das escolas em que trabalham, do tempo de profissão, da experiência com anos iniciais de escolaridade (E.I., E.F.) e do pertencimento exclusivo à escola pública ou ainda trabalhando em escolas públicas de perfil mais elitista (com limitação de vagas para entrada dos alunos, por exemplo). O tema da escola pública e as questões que permeiam a sua realidade mais comum sustenta toda a produção discursiva de forma-

dores e professores em formação com mais consistência, neste processo. Consideramos em positivo as tensões geradas na relação entre pares e também entre formadores e professores que ocupam posições distintas em relação ao conhecimento sobre a língua, a partir de objetivos distantes. Os malentendidos ocorridos nesse contexto tornam mais rico o trabalho de ajuste de comunicação pois revelam as defasagens entre lógicas muito distantes (SIGNORINI, 2000; BAUTIER & RAYOU, 2013; KLEIMAN) e o trabalho do sujeito para adequar-se à situação comum de formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos apresentar avanços de uma pesquisa que se propõe a contribuir com a abertura de possibilidades do próprio contexto estudado. Nossa própria condição de produtores de pesquisa no campo da educação nos convoca a responder por esta responsabilidade. Em nossa história de professora numa Universidade pública, há tempos vimos sendo interpelados pelas políticas e participamos de situações de formação continuada de professores alfabetizadores. Como pesquisadores, inscrevemo-nos em longa experiência de formação em políticas de formação de professores das quais participamos pela Universidade, em ações de colaboração com o Governo Federal, tais como: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Pró-Letramento R.J. (PL); ações da Rede Nacional de Formação de Professores (RNFP); Programa/Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Não tivemos experiência com o programa de iniciação à docência (PIBID), mas acompanhamos os colegas de nossa unidade que têm feito este trabalho. O próprio edital do Observatório da Educação (OBEDUC) da CAPES, no qual está inscrita esta pesquisa, traz um formato específico de relação com a escola, apostando numa proximidade entre escola e Universidade, que inclui, por exemplo, bolsas para professores da educação básica, além de outras peculiaridades.

Nestes processos vividos por nós, imprimimos formatações institucionais às formações, o que se traduz em programas nacionalmente propostos ganharem contornos muito subjetivos, em cada estado do país, em cada grupo coordenador das formações, o que vai nos constituindo como autores. Partimos de ações com viés extensionista, mas trata-se da constituição do pesquisador em educação que, ao agir como formador, aprende sobre este objeto de pesquisa de forma encarnada. Além destas chamadas pelo MEC, há também as demandas internas à IES em que trabalhamos, com a qual temos contribuído, com coordenação de cursos de especialização, cursos de extensão voltados aos professores, eventos de pesquisa abertos ao professor de redes públicas.

Nesta pesquisa, podemos enumerar brevemente os diversos acontecimentos da pesquisa, avanços obtidos que equivalem a nossos resultados:

- O próprio evento instituído por quatro anos, designado pela sigla EPELLE, e seu formato particular, artesanal, de formação, que nos possibilita a liberdade para agir em relação aos moldes institucionais frequentemente impostos;

- Todo o material de registros de discursos de formação, de professores e de formadores, decorrente do trabalho empírico de pesquisa;
- As estratégias metodológicas de formação propostas, experimentadas e aprovadas, que podem ser propostas a novos contextos de formação;
- O grupo EPELLE criado no Facebook, tem revelado espontaneamente mudanças nas formas de seus usos, apropriados por este grupo de professores;
- Uma professora individualmente criou uma *Funpage* onde insere suas experiências pedagógicas como autora; ou seja, criou um modo de publicação autoral;
- Produção de textos pelos autores docentes: os artigos/capítulos do livro a ser publicado, apresentações de trabalhos em eventos científicos (inclusive o da própria pesquisa, em setembro de 2014) e a procura por Pós-Graduações (especialização e mestrado).

Como continuação, em escrita de um projeto a se iniciar em 2015, assumimos quatro eixos de ação que permitirão aprofundar e intensificar as conclusões que vêm sendo avançadas neste último ano. São eles: a) abertura de um curso de Mestrado Profissional; b) investimento no objeto de estudos Formação de Formadores, c) criação de uma linha editorial docente e d) integrando os eixos anteriores, colaboração com ações dos PIBIDs de nossa IES.

Assumimos que as práticas de uso da escrita docente e discente, no âmbito da formação continuada de professores alfabetizadores, são diferentes. Concebemos os múltiplos letramentos, que dependerão das esferas das quais têm participação e dos grupos sociais. Nosso estudo do letramento profissional docente produz compreensões sobre o letramento acadêmico, pois os situa em relações de alteridade, de distâncias, de intertextualidade. Há usos específicos da escrita em qualquer contexto, como os de formação docente e o contexto acadêmico, que diferem de outros contextos. Contrariamente ao que afirmam muitos pesquisadores formadores universitários em relação à escrita docente, pode-se dizer que esses profissionais são letrados e, através justamente de nossa ação formadora cuidadosa, de um ponto de vista teórico-conceitual e de um ponto de vista metodológico (e didático) podem incrementar sua experiência com a língua escrita.

## REFERÊNCIAS

ALVES, B. M. Entre palavras e fotografias: as “apresentações de prática” de professoras de educação infantil. Texto apresentado no III Seminário Escrita Docente e Discente, LEDUC Faculdade de Educação UFRJ, 2014.

ANDRADE, L. T. de, Formadores et alii: as alterações identitárias de professores universitários constitutivas de discursos docentes. (Conferência proferida para o concurso de Professor Titular de Formação de Professores), Faculdade de Educação da UFRJ, setembro 2011.

\_\_\_\_\_.; DONDA, B. Encontros de professores para estudos de Letramento, Leitura e Escrita: reescrevendo nossas experiências formadoras. Texto apresentado no Colóquio de Letramento CEALE UFMG agosto 2014.

AUTHIER-REVUZ, J. *et alii* (Orgs.) *Parler des mots. Le fait autonymique en discours* Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2011.

BALL, S. Foucault, Power, and Education Routledge, 2012

\_\_\_\_\_. *Education, justice and democracy: The struggle over ignorance and opportunity*. Policy Paper, Centre for Labour and Social Studies, 2013.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953].

\_\_\_\_\_. Para uma filosofia do ato responsável. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010[1920].

BAUTIER, E. ; RAYOU, P. *Les inégalités d'apprentissage - Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris: Presses Universitaires de France, 2013.

BRONCKART, J.-P. ; BOTA, C. *Bakhtine démasqué, Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*. Genève: Droz, 2011.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. *Bakhtin desmascarado, história de um mentiroso, de uma fraude e de um delírio coletivo*. São Paulo: Parábola, 2012.

BOURDIEU, P. *Questions de Sociologie*. Paris: Minuit, 1984.

CARDELLI, J. "Prólogo". In.: DUHALDE, A. (Coord.). *Investigación educativa y trabajo en red: debates y proyecciones Buenos Aires*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2009.

DUBAR, C. *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF, 2009.

DUBET, F. *Faits d'école*. Paris: Editions de l'école des Hautes études en sciences sociales, 2008.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KLEIMAN, A. B. ; SIGNORINI, I. *Alfabetização e formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LILLIS, T. "Bringing writers' voices to writing research – Talk around texts". In.: CARTER, A., LILLIS, T. e PARKIN, S. (Orgs.). *Why writing matters Issues of access and identity in writing research and pedagogy*. Amsterdam/Philadelphia Company John Benjamins Publishing Company, 2009

\_\_\_\_\_. Oficina apresentada no I Seminário Escrita Docente & Discente. Rio de Janeiro: LEDUC/FE UFRJ, setembro 2012.

\_\_\_\_\_. Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, v. 17, n. 3, 2003.

SOBRAL, A. Mesa-redonda: A dialogia nas práticas escolares, II Simpósio língua e Literatura PUC-MG, Adail Sobral (UCPEL) e Anna Christina Bentes (UNICAMP), 30 de setembro de 2014.

PINO, C. A.; ZULAR, R. *Escrever sobre escrever – uma introdução à crítica genética* – São Paulo: Martins Fontes, 2007.