



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

GILKA FORNAZARI BATISTA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INSTÂNCIAS FORMATIVAS:
TEORIA E PRÁTICA NO TRABALHO DOCENTE**

CAMPINAS – SP

2019

GILKA FORNAZARI BATISTA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INSTÂNCIAS FORMATIVAS:
TEORIA E PRÁTICA NO TRABALHO DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Lúcia Guedes Pinto

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA GILKA FORNAZARI BATISTA E ORIENTADA PELA PROF^a. DR^a. ANA LÚCIA GUEDES PINTO.

CAMPINAS – SP

2019

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Pablo Cristian de Souza - CRB 8/8198

Batista, Gilka Fornazari, 1985-
B32p Práticas pedagógicas e instâncias formativas: teoria e prática no trabalho docente / Gilka Fornazari Batista. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Ana Lúcia Guedes Pinto.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Prática docente. 3. Memória. 4. Narrativas pessoais. 5. Formação continuada de professor. I. Guedes Pinto, Ana Lúcia, 1969-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

[Informações para Biblioteca Digital](#)

Título em outro idioma: Pedagogical practices and formative instances : theory and practice in teaching work

Palavras-chave em inglês:

Teacher education
Teacher practice and theory
Memory
Narrative and education
Continuing teacher education

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação **Banca examinadora:**

Ana Lúcia Guedes Pinto [Orientador]
Angela del Carmen Bustos Romero de Kleiman
Maria Cristina da Silva Tempesta

Data de defesa: 05-02-2019

Programa de Pós-Graduação: Educação.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INSTÂNCIAS
FORMATIVAS:
TEORIA E PRÁTICA NO TRABALHO DOCENTE**

Autora: Gilka Fornazari Batista

COMISSÃO JULGADORA:

Ana Lúcia Guedes Pinto

Angela del Carmen Bustos Romero de Kleiman

Maria Cristina da Silva Tempesta

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2019

A todas as minhas professoras.

A todos os meus professores.

Agradecimentos

À Ana, pelas parcerias duradouras; pela paciência e dedicação com que me orientou e leu meus textos; por todas as interlocuções ao longo não somente desta pesquisa, mas por boa parte de minha trajetória. Muito obrigada!

Às professoras entrevistadas, por me cederem muito mais que seu tempo e sua atenção; por me fazerem ampliar o olhar e possibilitarem a produção deste trabalho. Muito obrigada!

Às professoras das disciplinas cursadas ao longo do mestrado, pelas excelentes indicações de leitura; pelo comprometimento com o trabalho docente demonstrado a cada aula; pelo exemplo. Muito obrigada!

Às professoras Angela Kleiman e Cristina Tempesta, membros da banca, pela leitura cuidadosa e dedicada; pela qualidade das intervenções e das sugestões, que me ensinaram tanto e que possibilitaram a este texto ser melhor. Muito obrigada!

A todas as Orientadoras de Estudos dos Programas Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por terem feito de mim, na relação e no diálogo, uma formadora de professoras; por terem sido as responsáveis pelo surgimento das inquietações que deram vida a esta pesquisa. Muito obrigada!

À amiga Dani Pedrazolli, por me acolher e me orientar durante o processo seletivo para ingresso no mestrado; às amigas e colegas de grupo de pesquisa Giovana Tolesani Camargo e Fabiana de Freitas Pinto, pelo compartilhar de angústias e alegrias e pelo apoio ao longo dos vários desafios dessa trajetória. Muito obrigada!

À Flor, à Vida e à Alegria, pela companhia constante durante os longos momentos de leitura e de escrita; pelo amor, pelo carinho e pelo aconchego sem medida, sem condição, sem hora; por cada um de seus olhares compridos. Muito obrigada!

Aos meus maiores e melhores professores, meus amigos, meus grandes amores, desde sempre e para sempre, Papai, Mamãe e Ângelo. Vocês são a minha vida. Muito obrigada!

Resumo

Este estudo tem por objetivo analisar, por meio de seus dizeres, as relações que quatro professoras entrevistadas estabelecem entre suas práticas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa, em especial no Ensino Fundamental I, e suas instâncias formativas. As professoras foram indicadas para a entrevista por ex-Orientadoras de Estudo (OEs) dos programas de formação de professores Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), nos quais ocupei a função de formadora entre os anos de 2012 e 2014. Assumindo a perspectiva teórico-metodológica da História Oral, as entrevistas são concebidas como produção de narrativas, as quais resultam de um duplo trabalho: tanto da memória, em conferir inteligibilidade ao passado, quanto da linguagem, em organizar, a partir da seleção e da exclusão, um relato a respeito do vivido. Além disso, as entrevistas são consideradas, sob essa perspectiva, como um momento de produção dos dados em coautoria: pesquisadora e pesquisadas, a todo o tempo, interferem direta e indiretamente no discurso umas das outras, a partir dos lugares sociais que ocupam. Dessa forma, a concepção dialógica da linguagem, a partir de Bakhtin, também é assumida, tanto no planejamento e realização das entrevistas como na análise dos dados gerados. Algumas considerações que se podem apontar são que, a partir dos enunciados analisados, a formação continuada e a própria prática (entendida também como experiência) são vistas como instâncias privilegiadas de formação pelas professoras, assim como, com menor ênfase, as experiências como alunas na infância. A partir das perguntas da entrevista, sugerem-se algumas relações entre teoria e prática nos enunciados analisados: questiona-se o caráter teórico da formação inicial nos cursos de Pedagogia e indicia-se que seja a prática, com seus desafios e demandas concretas, a grande responsável pela busca de explicações e superação das dificuldades cotidianas, também através da participação em cursos de formação continuada e de pós-graduação. Nesse sentido, cabem sugestões em direção à superação da tradicional dicotomia e da hierarquização entre teoria e prática, tais como a reformulação dos catálogos dos cursos de Pedagogia, enfatizando idas às escolas desde o início da graduação e não apenas nas disciplinas de estágio; e a criação de iniciativas de formação continuada de longo alcance, que sirvam de acompanhamento à atuação docente.

Palavras-chave: 1. Formação de professores; 2. Teoria e prática docente; 3. Memória e formação de professores; 4. Narrativa e formação; 5. Formação continuada de professores.

Abstract

The purpose of this study is to analyze, from their statements, the relation that four interviewed teachers establish between their pedagogical practices as Portuguese Language teachers, mainly in Elementary School, and their formative instances. The teachers were indicated for the interview by former Study Advisors of the Pro-Literacy and National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC, in Portuguese), Continuing Teacher Education programs, in which I took the role of instructor between 2012 and 2014. Assuming the theoretical-methodological perspective of Oral History, the interviews are conceived as production of narratives, which result from a double work: both memory, to confer intelligibility to the past, and language, to organize, by the selection and exclusion of facts, testimonies about their own experiences. In addition, interviews are considered, from this perspective, as a moment of co-authored data production: researcher and interviewee, at all times, interfere directly and indirectly in one another's statements, from the social places they occupy. Thereby, the dialogical conception of language, from Bakhtin, is also assumed, both in the planning and realization of the interviews and in the analysis of the generated data. Some considerations that may be pointed out are that, from the analyzed statements, the continuous formation and the own practice (also understood as experience) are seen as privileged instances of formation by the teachers, as well as, with less emphasis, the experiences as students in the childhood. From the interview questions, some relations between theory and practice are suggested in the analyzed statements: the theoretical character of the initial formation in Education courses is inquired and it is indicated that it is the practice, with its challenges and concrete demands, the great responsible for the search for explanations and overcoming everyday difficulties, also through participation in continuing education and postgraduate courses. Thus, there are suggestions for overcoming the traditional dichotomy and hierarchy between theory and practice, such as the reformulation of the catalogs of Education courses, emphasizing going to schools from the beginning of graduation and not only in the internship subjects; and the creation of long-term continuing education initiatives that serve as a follow-up to the teaching performance.

KEY-WORDS: 1. Teacher Education; 2. Teacher Practice and Theory; 3. Memory and Teacher Education; 4. Narrative and Education; 5. Continuing Teacher Education

Sumário

Capítulo 1 – Introdução	10
1.1 – E o “destaque”?	19
1.2 – Fechando os parênteses: retomando os começos da história	40
Capítulo 2 – As entrevistadas e as entrevistas	44
2.1 – As entrevistas, a História Oral e o dialogismo bakhtiniano	48
Capítulo 3 – Análise de trechos das entrevistas – As relações entre teoria e prática	62
Capítulo 4 – Algumas considerações e muitas aberturas	102
Referências Bibliográficas	107
Anexo I	115
Anexo II	118

1 – Introdução

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível dizer quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser.

(Marília Amorim, O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas, 2004, p. 11)

“Desconforto intelectual”¹: um conceito que se aproxima bastante do que foi realizar esta pesquisa, do que significou desenvolver este projeto de mestrado. Vivenciei desde a certeza plena na pertinência das perguntas que no início me motivaram até a substituição total de todas elas pela inescapável “E agora, José?”. Nesse percurso, passei pelas mais diversas percepções e sensações: insegurança, incapacidade, desânimo, descrença – por fim, uma espécie de renascimento. Os bastidores da pesquisa representam muito mais do que os resultados limpos, as análises claras, o preto-no-branco das páginas bem escritas. Pesquisa é tensão e é trabalho.

Por isso, pesquisa também é formação – tanto intelectual quanto pessoal, se tecendo através de uma construção coletiva. O processo de reelaboração das ideias e perguntas iniciais é lento e fértil, perpassado a todo o tempo por inúmeras relações e interlocuções: com a orientadora; com os colegas de grupo de pesquisa; com os sujeitos da pesquisa; com as professoras das disciplinas cursadas; com as leituras propostas; com as exigências institucionais; com as contribuições da banca de qualificação; com as experiências vividas, tanto no âmbito pessoal, como acadêmico e profissional.

No que se refere a essas experiências, é preciso voltar a elas para buscar compreender como cheguei às questões que deram origem à pergunta principal deste projeto: “Quais relações são estabelecidas pelas professoras entrevistadas entre suas práticas pedagógicas na área do ensino da Língua Portuguesa e as instâncias formativas?”.

¹ A expressão é de Yves Schwartz (2000), com cujas ideias entrei em contato a partir da leitura da tese de Rita de Cássia Cristofoleti – *A supervisão de estágio: interlocuções sobre a inserção de professores em formação nas escolas de Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, defendida na Faculdade de Educação da UNICAMP em 2015. De acordo com Cristofoleti, o conceito de “desconforto intelectual” é criado por Schwartz para se referir ao resultado do confronto entre os conhecimentos teóricos sistematizados e a experiência concreta, prática. Recupero a expressão na intenção de dar visibilidade à tensão vivida por mim entre tudo o que se lê na universidade sobre a atividade de pesquisa e a inserção efetiva nessa prática.

Parafraseando Marília Amorim (2004), pesquisadora da obra de Bakhtin, passo a tentar encontrar, no passado, a partir do presente, os indícios que já sinalizavam as reflexões ora materializadas neste trabalho.

Cerca de dois anos, talvez um pouco mais. Esse foi o tempo de gestação da ideia inicial que dá à luz meu projeto de pesquisa. Foram, porém, necessários mais quase dois anos para que a ideia se refinasse, se lapidasse. Para chegar à pergunta que deflagrou todo o processo de investigação (e que seria modificada posteriormente) – “Quais são as trajetórias formativas de professoras que se destacam”² no ensino da Língua Portuguesa a partir do conceito de gêneros discursivos³, especialmente no primeiro ciclo do Ensino Fundamental?” –, é preciso retomar alguns pontos de minha trajetória acadêmica e profissional.

Minha primeira formação é como licenciada em Letras, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), curso realizado de 2004 a 2008. Já no início de 2005, comecei a atuar como monitora de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, em uma escola da rede particular na cidade onde moro (Rio Claro / SP). No mesmo ano, em setembro, com a saída da professora de Literatura, passei a ministrar as aulas dessa disciplina para as duas classes de 1º Ano do Ensino Médio. No ano seguinte, as aulas começaram a aumentar e passei também a trabalhar nos anos finais do Ensino Fundamental.

O contato com as situações de sala de aula – pela primeira vez, estando “do outro lado”, como professora e não mais como aluna ou monitora – fez-me sentir desamparada e incompetente para a proporção daquela tarefa. Paralelamente, com os estudos prosseguindo no curso de Letras na UNICAMP, fui adiantando algumas disciplinas próprias da

² Desde o início das reuniões de orientação, a expressão “que se destacam” (assim como outra usada por mim no projeto de entrada no programa de mestrado, “boas práticas”) foi apontada por minha orientadora como problemática. Era preciso explicitar que destaque era esse, de que forma ele se dava a ver, por que razão se podia considerar de destaque as práticas das professoras indicadas para entrevista. A nada disso eu conseguia responder especificamente, ainda que as ideias, em semente, já estivessem ali. Aos poucos, porém, essa foi uma das várias questões que foram se lapidando e se esclarecendo, especialmente após a ida a campo e a realização das entrevistas, assim como após o exame de qualificação. Voltarei a essa discussão mais à frente.

³ Ambas as denominações – “gêneros textuais” e “gêneros discursivos / do discurso” – são usadas por mim neste capítulo; não têm, porém, o mesmo sentido. Ao empregar “gêneros textuais”, tenho a intenção de aproximar o conceito das práticas pedagógicas, já que é essa a denominação mais corrente em livros didáticos e materiais usados em formação continuada de professores na área de Língua Portuguesa, bem como em obras que buscam relacionar o conceito e o ensino de língua na escola. Além disso, “gêneros textuais” se relaciona a muitas das apropriações, tanto feitas quanto adotadas no Brasil, da teoria dos gêneros de Bakhtin e seu círculo. É essa a denominação que advém, por exemplo, dos estudos de Bronckart, Adam e Marcuschi, os quais, ainda que baseados na teoria bakhtiniana de gêneros, focam suas análises mais na materialidade textual. Já ao me referir a “gêneros discursivos / do discurso”, procuro uma aproximação com a própria teoria de Bakhtin e seu círculo, a qual, em linhas gerais, propõe o “(...) estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos (...)” (ROJO, 2005, p. 185). Para maior aprofundamento das diferenças em torno das duas denominações, conferir o capítulo *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*, de Roxane Rojo, que integra o livro *Gêneros: teorias, métodos, debates*, organizado por Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005). Voltarei a esta discussão oportunamente.

Licenciatura, na época cursadas na Faculdade de Educação, e pude constatar, com muito entusiasmo, que ali eram feitas as discussões mais próximas da realidade que eu enfrentava e para a qual me sentia tão despreparada.

No início do ano de 2007, quarto ano da primeira graduação, tomei a decisão de fazer outro curso assim que terminasse Letras: Pedagogia, na própria UNICAMP – não porque eu quisesse trabalhar na Educação Infantil ou como professora polivalente no Ensino Fundamental I, mas sim porque sentia que, para ser professora de Língua Portuguesa, era-me necessário mais que o domínio dos conteúdos a serem ensinados aos alunos. Era preciso compreender mais amplamente tanto a própria educação escolar quanto os fenômenos miúdos do dia a dia na sala de aula, o que busquei no curso de Pedagogia, cuja especificidade é justamente formar professores.

Enquanto ainda cursava Letras, continuei fazendo várias disciplinas na Faculdade de Educação, durante 2007 e 2008. Finalmente, no fim de 2008, ao mesmo tempo em que me formava no curso de Letras, prestei vestibular novamente e em 2009 iniciei o curso de Pedagogia, sempre atuando como professora de Língua Portuguesa. O sentido que hoje atribuo à minha decisão de fazer Pedagogia é de que esta foi uma forma de buscar embasamento teórico para a prática pela qual muitas vezes eu me sentia arrastada, sem capacidade de compreender ou modificar. Dito por outras palavras, foi a sensação de incapacidade e incompreensão diante da prática o que me motivou a continuar estudando e buscando a teoria – talvez sem a intenção de conseguir respostas, mas sim de estar mais preparada para fazer perguntas mais pertinentes para meu cotidiano escolar. Conforme se verá ao longo do texto, esse movimento em direção ao embasamento teórico para a compreensão da prática é frequentemente motivado pelas dificuldades encontradas no cotidiano escolar, notadamente no início da carreira docente: ocorreu comigo e ocorreu, de acordo com elas, com pelo menos duas das quatro professoras entrevistadas nesta pesquisa. Assim, ser professora requer uma articulação – e não uma polarização – entre a teoria e a prática.

Cursei Pedagogia de 2009 até julho de 2014, quando me formei, sem nunca deixar de atuar como professora de Língua Portuguesa. Foi um período de extrema riqueza para mim, pois a todo momento fazia paralelos entre a minha prática pedagógica e tudo o que lia, todas as disciplinas que cursava, todas as discussões de que participava. Tudo fazia muito sentido. Essa sensação que tive, da qual me lembro com intensidade e constância, também pude verificar de algumas formas ao longo da análise dos dados da pesquisa: quando a professora já está na sala de aula, os estudos teóricos ganham outra dimensão e outra

importância, maiores do que podem atingir na formação inicial – o que nos aponta para a indissociação entre teoria e prática.

No fim de 2011, terceiro ano da segunda graduação, decidi o que gostaria de tematizar na monografia de Trabalho de Conclusão de Curso: a minha própria prática como professora de uma disciplina chamada Comunicação Oral e Escrita, ministrada para Cursos Técnicos em uma instituição de ensino profissionalizante, na qual atuo até este momento. O tema surgiu a partir de uma disciplina de Estágio, com a Prof^a Dr^a Ana Lúcia Guedes-Pinto, em que tive a oportunidade de analisar meu próprio trabalho. Felizmente, ela aceitou ser minha orientadora; ali se iniciava uma fértil parceria que dura até hoje.

Enquanto tratávamos dos preparativos para o TCC, no início de 2012, a professora me convidou para ser formadora do Programa Pró-Letramento ⁴, do qual ela era coordenadora. Seriam formadas três turmas desse Programa na UNICAMP (todas elas compostas por Orientadoras de Estudo (OEs) de vários municípios do Estado de São Paulo) e faltava a formadora na área de Alfabetização e Linguagem para uma delas. Não tenho como descrever o que senti com o convite. Ainda hoje me emociono ao lembrar.

Entrei então em um mundo novo: a formação de professores. Em meio às reuniões de formadoras, às leituras (muitas delas novas para mim), aos momentos sempre intensos de preparação dos encontros e, principalmente, em meio aos próprios encontros com as OEs, fui aprendendo como a educação escolar é multifacetada e complexa. Pude observar, aos poucos, como os aspectos políticos, notadamente as disputas de poder, nas mais variadas esferas, interferem diretamente no trabalho da professora e nas suas condições de formação. A

⁴ O Pró-Letramento foi um programa de formação continuada de professores dos anos / séries iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública, nas áreas de Alfabetização e Linguagem e Matemática. Foi coordenado nacionalmente pelo Ministério da Educação (MEC), responsável por elaborar as diretrizes de organização dos cursos e a proposta de implementação, além de garantir os recursos financeiros para a elaboração e a reprodução dos materiais e a formação dos orientadores e dos tutores. O Programa foi desenvolvido por Universidades Parceiras (dentre as quais a UNICAMP, em que o CEFIEL – Centro de Estudos de Formação de Professores do IEL – era o responsável pelo Programa), que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada nas áreas de Alfabetização e Linguagem e de Matemática. Essas Universidades foram responsáveis pelo desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos, pela formação e orientação dos formadores e dos Orientadores de Estudo, pela coordenação dos seminários previstos e pela certificação dos professores cursistas. Os municípios, através de sua Secretaria de Educação, ingressavam no Programa mediante a assinatura de um termo de adesão, o que os comprometia a coordenar, acompanhar e executar as atividades do Programa. Dessa forma, o Pró-Letramento tem estrutura multiplicativa: Orientadores de Estudo (OEs) escolhidos pela Secretaria de Educação de seus municípios iam até a Universidade Parceira e recebiam a formação, em duas fases: primeira etapa e revezamento, totalizando um trabalho de 300 horas (cerca de um ano e meio), na modalidade semipresencial. Paralelamente aos encontros presenciais na Universidade Parceira, os OEs tinham a responsabilidade de multiplicar a formação em seus municípios; a sugestão era que fossem feitos 21 encontros de 4 horas ao longo da implementação do Programa. (Adaptado de <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento/apresentacao> Acessado em 19/03/2017) Foi justamente essa estrutura multiplicativa que me permitiu entrar em contato com as variadas formas como a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico são feitos em cada município representado em minha turma de OEs.

heterogeneidade de situações enfrentadas pelas OEs que faziam parte da minha turma e as significativas diferenças de organização da escola pública em seus municípios me ensinaram a olhar para a educação como um campo ainda mais complexo e vasto do que eu o percebera até então.

Em 2013, a UNICAMP iniciou os trabalhos com outro programa de formação de professores, desta vez em esfera federal: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ⁵, do qual era uma das Instituições de Ensino Superior parceiras. A Faculdade de Educação ficou responsável pela realização do Programa, que tinha a Profª Drª Ana Lúcia como coordenadora institucional. Nesse ano, eu ainda estava envolvida com a formação do Pró-Letramento, que terminaria em agosto. Em julho, porém, fui convidada pela mesma professora para integrar a equipe de formadoras do PNAIC na UNICAMP, substituindo uma formadora que havia sido impossibilitada de continuar atuando no Programa. Aceitei no ato.

A primeira formação do PNAIC de que participei tratou justamente do trabalho com gêneros textuais na escola. Preparamos os encontros usando como referenciais teóricos desde Bakhtin até Marcuschi, passando por Dolz e Schneuwly. Para mim, na época, ainda não eram tão claras as diferenças teóricas entre todos esses autores, porém, aparentemente, fazia sentido tratarmos de todos eles para embasar uma “nova” visão ⁶ de ensino da Língua Portuguesa na escola.

Foi durante aquela formação específica que começaram a se delinear os contornos da pergunta inicial que guiaria boa parte do meu projeto de pesquisa. Através de muitas falas das OEs – dentre as quais uma sempre me volta à lembrança: “Esse Bakhtin é autor novo, Gilka? Nunca ouvi falar dele...” – , pude perceber o quão heterogêneas haviam sido suas formações iniciais, assim como heterogêneos pareciam ser os graus de contato e domínio que tinham com os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

⁵ Assim como o Pró-Letramento, o PNAIC também se organiza a partir de uma estrutura multiplicativa. Esse Programa de formação continuada de professores alfabetizadores traz como grande diferencial o estabelecimento de uma meta: todas as crianças devem estar alfabetizadas até os 8 anos de idade – portanto, ao fim do 3º Ano do Ensino Fundamental. Assim, o foco do Programa é o 1º Ciclo desse nível de escolarização. Sua forma de funcionamento é muito semelhante à do Pró-Letramento: as formações para os Orientadores de Estudo são oferecidas por Instituições de Ensino Superior (IES) parceiras do Programa, totalizando 200 horas de formação, das quais 88 horas são presenciais, além da realização de um Seminário de Encerramento. Paralelamente a essas formações presenciais, os OEs também multiplicam em seus municípios os conhecimentos e discussões construídos nas IES, considerando as particularidades de seu contexto. Na UNICAMP, durante o ano de 2013, foram trabalhados os materiais de Alfabetização, enquanto em 2014 trabalhou-se, na mesma estrutura, com Matemática. Atualmente, o PNAIC ainda se desenvolve, porém a UNICAMP não é mais uma Universidade parceira.

⁶ Uso “nova” entre aspas porque trabalhar a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental a partir de gêneros discursivos é uma orientação explícita nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa desde 1997; portanto, na época, essa orientação já existia havia mais de 15 anos.

Pude observar ainda o quanto de diferença se delineava, de um município para outro, em termos de orientação geral para o trabalho com a Língua Portuguesa no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Essas constatações já haviam começado durante minha atuação no Pró-Letramento; no entanto, amadureceram e ganharam cores mais vibrantes no contato com as OEs do PNAIC. Tive a percepção de que a orientação trazida pelo PNAIC – a mesma do Pró-Letramento –, de se usar o conceito de gêneros discursivos, especialmente no ensino da Língua Portuguesa, convivia com diversas outras orientações e, principalmente, com diversas outras práticas escolares em cada município (inclusive com a permanência do uso da cartilha). Essa divergência entre o que se orientava oficialmente e o que de fato se fazia me intrigava cada vez mais. Hoje, “ressignificando o que veio antes”, conforme Amorim (2004) aponta em seu texto, percebo que eu já trazia um pressuposto orientador dessas percepções: a valorização do conhecimento teórico na profissão docente. Ou seja: o fato de boa parte das OEs dizer não ter ouvido falar em Bakhtin ou no conceito de gêneros discursivos, presente nos próprios PCNs, se chocou justamente com minha ideia de que o conhecimento teórico, acadêmico, é importante, necessário, fundamental.

Em 2014, continuei atuando como formadora do PNAIC, que durante aquele ano voltou sua atenção para a educação matemática. Em parceria com vários formadores da área da Matemática, prosseguimos discutindo algumas questões do ensino da Língua Portuguesa, porém o Programa já apresentava desafios de muitas naturezas, como infra estrutural e logística, os quais se mostraram insuperáveis. Em 2015, ainda que a UNICAMP houvesse constituído, na própria Faculdade de Educação, uma comissão de professores para atuar na coordenação do Programa, não levamos a cabo nenhuma formação.

As lembranças de toda a experiência vivida durante aqueles três anos, entretanto, não paravam de me visitar – ora macias, delicadas e aveludadas, ora ásperas e espinhosas, um incômodo envolvente, do qual não queremos nos livrar tão cedo. Era preciso refletir mais a fundo sobre o que havia sido aprendido e vivido com tanta intensidade.

Até ali, o incômodo maior se voltava à percepção de que, a despeito das orientações dos PCNs sobre o trabalho com gêneros discursivos no ensino da Língua Portuguesa, havia um relativo desconhecimento, por parte das próprias OEs, tanto do documento quanto do que seria, de fato, esse trabalho com gêneros. Muitas questões me abordavam, recheadas de desagradável surpresa, com gotas de genuíno senso comum (podendo conter traços de arrogância e ignorância): se essas professoras, destacadas por seus municípios para ocuparem a função de Orientadoras de Estudos de um programa de tamanho

alcance, de modo geral não conheciam (ou conheciam pouco) os documentos oficiais e suas orientações e também não traziam uma compreensão definida do que seria o trabalho com gêneros discursivos na escola, o que podíamos esperar das professoras que estavam efetivamente na sala de aula? Como podíamos garantir que as formações realizadas na UNICAMP chegariam aos municípios da maneira como planejamos e praticamos? Como poderíamos garantir que os conceitos teóricos seriam compreendidos e levados para a sala de aula em forma de trabalho mais competente com a Língua Portuguesa, o qual considere a escrita, a leitura e a oralidade em sua dimensão de práticas sociais? Muitos nós a serem desatados. Seria possível?

Formei-me em Pedagogia em julho de 2014 e, em 2015, após um semestre sem estudar, cursei uma especialização a distância em uma faculdade particular local, sobre “Alfabetização e letramento de crianças, jovens e adultos”. Era necessário, de alguma forma, tentar desatar os nós e dar outros contornos aos incômodos que me perseguiram. O título do meu TCC nessa especialização, que deveria ser apresentado em forma de artigo, foi o seguinte: *A entrada do conceito de gêneros do discurso no Brasil: das normatizações às práticas pedagógicas* (2015). Sua escrita configurou-se como uma grande oportunidade para que eu buscasse responder aos questionamentos sobre a divergência entre as orientações dos documentos oficiais e aquilo que eu percebia como práticas de sala de aula, a partir dos relatos e comentários das OEs.

No texto do TCC, tomei como pressuposto justamente essa diferença significativa com relação ao que propõem as normatizações (MORTATTI, 2000) e o que aparece nos variados discursos como prática pedagógica quanto aos gêneros discursivos, mais especificamente no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Defendi a hipótese de que a principal causa para esse descompasso estivesse ligada à relativamente recente entrada do conceito de gêneros do discurso no Brasil (datando da década de 1980) e sua quase imediata apropriação pelo discurso oficial, especialmente os PCNs (1997) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). No artigo, observo, apoiando-me em Hébrard (2000), que na escola, o tempo do discurso é muito diferente do tempo de base – isto é, o tempo de base (aquele das práticas pedagógicas) é muito lento, enquanto que o tempo do discurso (aquele dos discursos produzidos sobre a escola e a educação escolar, advindos dos estudos acadêmicos sobre o tema) é muito dinâmico, sempre apresentando mudanças, as quais por sua vez se dão na relação com os impactos das pesquisas teórico-explicativas.

A realização dessa especialização e a escrita do artigo mencionado apararam algumas arestas de certos incômodos, desataram alguns nós e me forneceram mais elementos

para pensar em um projeto de mestrado, com um pouco mais de maturidade. Através dessa experiência, creio que consegui criar uma hipótese explicativa para a grande heterogeneidade de práticas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa, heterogeneidade esta observada durante as formações do Pró-Letramento e do PNAIC.

Nesse contexto, retomando falas da Prof^a Guedes-Pinto, tanto em aulas como em reuniões, passei a considerar que já há muita ênfase no fracasso da escola e pouca valorização das práticas de sucesso que lá acontecem. Não seria um campo fértil, portanto, repisar que a heterogeneidade de práticas no que toca ao ensino da Língua Portuguesa pode ser um empecilho à construção das competências linguísticas ⁷ dos alunos. Voltei-me para outro foco: passei a tomar como pressuposto que existem práticas pedagógicas de destaque no ensino da Língua Portuguesa através do conceito de gêneros discursivos, especialmente no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Mais do que entrar em contato com essas práticas, no entanto, me interessava conhecer a trajetória formativa das professoras que se destacam nesse trabalho – com o passar do tempo, essa questão foi se tornando o foco da pesquisa. Vale ressaltar que o tal destaque é ainda mais valorizado justamente por se reconhecer que a diferença de velocidade dos tempos de base e do discurso (HÉBRARD, 2000) pode ser um obstáculo ao desenvolvimento efetivo das competências linguísticas dos alunos.

Para entrar em contato com professoras que se destacassem no ensino da Língua Portuguesa a partir do conceito de gêneros discursivos, busquei junto a 13 ex-OEs de quem fui formadora, tanto no Pró-Letramento como no PNAIC, indicações de professoras que se encaixassem nessa categoria. Os contatos com as ex-OEs foram feitos tanto por e-mail como por meio das redes sociais (Facebook e WhatsApp). Duas não responderam; quatro responderam, porém não puderam fazer as indicações; sete responderam e indicaram – outras professoras ou a si mesmas, dispondo-se a participar pessoalmente da pesquisa. De todas as professoras indicadas, realizei entrevista com quatro. Isso decorreu não propriamente de uma escolha minha – ou não de uma escolha minha apenas. Explicando melhor: assim como ocorreu com as ex-OEs, entrei em contato também com várias das professoras indicadas (mais especificamente, oito professoras), dentre as quais algumas não responderam, outras responderam e até se disponibilizaram a participar da pesquisa, porém os contatos anteriores à

⁷ Uso a expressão “competências linguísticas” no mesmo sentido empregado por Sírio Possenti, em seu livro *Aprender a escrever (re)escrevendo* (2005), ou seja: competências linguísticas estão relacionadas, para o autor, ao “(...) domínio efetivo, mesmo que não consciente e explícito, das regras de uma língua e das regras de construção de textos” (p. 6). A expressão também se refere ao desenvolvimento da capacidade de leitura. Portanto, o termo “competências” não foi usado na intenção de remeter o leitor à atualmente tão difundida “pedagogia das competências”, tratada por Newton Duarte (2010) como uma das “pedagogias do aprender a aprender”.

entrevista foram se enfraquecendo, por motivos diversos. Dessas oito, quatro foram de fato entrevistadas e suas falas por mim transcritas compõem o *corpus* da pesquisa.

Quanto aos critérios em que me pautei para escolher a quais ex-OEs pediria indicações, considerei aquelas que, do meu ponto de vista como formadora, mais contribuíram durante as formações dos referidos Programas, de várias maneiras: pela qualidade e profundidade de suas participações orais durante os encontros; pela pontualidade e comprometimento na realização das atividades nas formações e na entrega de tarefas; pelas análises mais complexas que faziam, tanto oralmente quanto por escrito, nos relatórios ⁸, do contexto escolar em seus municípios. Vale destacar que esses critérios contêm uma grande dose de arbitrariedade e de subjetividade: busquei indicações junto a ex-OEs que, ao fim e ao cabo, foram aquelas que mais atenderam às minhas solicitações enquanto formadora, no contexto dos Programas. Isso não significa, sob nenhuma hipótese, que as demais, às quais não pedi indicações, não fossem capazes de fazê-las ou não tivessem condições de participar da pesquisa.

As indicações foram pedidas às ex-OEs quando eu estava escrevendo o projeto para concorrer a uma vaga no programa de mestrado, em meados de 2015. Naquele momento, meus maiores objetivos com a pesquisa eram mapear *boas práticas pedagógicas* e desvelar a quais fatores as próprias professoras atribuíam seu *destaque* no ensino da Língua Portuguesa através dos gêneros discursivos, em um contexto em que é comum encontrar práticas pedagógicas muito heterogêneas (em termos de concepção de linguagem, de escrita, de leitura...). Conforme mencionei, o foco da pesquisa posteriormente foi se alterando para as trajetórias formativas das professoras. No entanto, ainda considero fértil ⁹ discutir minhas preocupações concernentes ao conceito de gêneros discursivos, assim como é importante também explicitar – afinal! – o que eu entendia por *boas práticas pedagógicas* e *práticas de destaque*. É a isto que se destina a próxima seção, que pode ser lida como uma espécie de parênteses no meio desta Introdução.

⁸ Após cada encontro presencial, as OEs deveriam enviar a nós, formadoras, um relatório em que descrevessem as formações em seus municípios e as analisassem à luz das discussões realizadas nos encontros presenciais.

⁹ Agradeço às professoras que compuseram a banca de qualificação, Angela Kleiman e Maria Cristina da Silva Tempesta, as contribuições nesse sentido: enquanto Tempesta advogou a favor de uma discussão mais profunda sobre o conceito de gêneros discursivos – o qual, em seu ponto de vista, não deveria ser abandonado do projeto –, Kleiman sugeriu que eu enfim explicitasse o que quisera dizer com “boas práticas” e “práticas de destaque”; segundo ela, eu sabia mais sobre isso do que estava dando a ver no texto. Em resposta a essas contribuições é que segue a próxima seção do texto.

1.1 E o “destaque”?

Já foi mencionado o meu incômodo com relação às diferenças entre as normatizações, ou seja, aquilo que os documentos oficiais postulam na condução do trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa e com a alfabetização, e a variedade das práticas efetivamente presentes na escola. Hoje, “ressignificando o que veio antes”, afirmo que esse incômodo foi possibilitado pelo lugar social a partir do qual refletia sobre essas questões: alguém próxima da teoria e das instâncias de produção do conhecimento acadêmico. Portanto, passo a introduzir um terceiro elemento (além do discurso oficial e das práticas pedagógicas de ensino) na problematização desse incômodo: o embasamento teórico. Compreendo todas essas relações como dialógicas (conceito bakhtiniano que será explorado posteriormente), isto é: há em diálogo constante três instâncias – a teoria estudada / produzida nos meios acadêmicos; o discurso oficial; as práticas pedagógicas. Nesse sentido, uso essa seção do texto para tratar de algumas das referências teóricas com as quais as práticas docentes na área da alfabetização vêm dialogando, para que, ao final, diante de tanta diversidade e tantos diálogos, eu possa buscar estabelecer o que seriam, no meu entendimento, as práticas pedagógicas de destaque no ensino da Língua Portuguesa a partir do conceito de gêneros discursivos.

Início a discussão apoiando-me principalmente em Mortatti, através dos textos *Alfabetização: Construtivismo e Desmetodização*, presente no livro *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo – 1876 / 1994), de 2000, e *História dos métodos de alfabetização no Brasil*, trabalho produzido a partir de conferência proferida pela autora no Seminário “Alfabetização e Letramento em debate”, em Brasília, no ano de 2006.

Mortatti (2000) menciona que a história da alfabetização, principalmente no Estado de São Paulo, pode ser dividida em quatro momentos: do Império até 1890; de 1890 a 1920; de meados de 1920 até finais de 1970; e a partir dos anos 1980. Para a discussão que ora pretendo desenvolver, serão tomados os dois últimos momentos.

A autora salienta que no terceiro momento dessa história (de meados de 1920 até finais de 1970) passa a prevalecer uma perspectiva psicológica na abordagem da alfabetização: exemplo disso é a importância conferida aos *Testes do ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita*, de Lourenço Filho, datando de 1934, nos quais se observam as orientações didáticas subordinadas às psicológicas. Essa medição do nível de maturidade das crianças veio acompanhada pela classificação dos alunos em diversos graus de “prontidão” e pela organização das classes homogêneas (alunos

agrupados de acordo com o mesmo nível de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita), o que denota a racionalização do processo de ensino e aprendizagem, visando a uma suposta eficácia da alfabetização.

Clássico exemplo de material didático desse terceiro momento, de acordo com a autora, é a cartilha *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima, a qual data de 1948. Apesar de antiga, ainda hoje essa cartilha é tema de discussão, o que ilustra a permanência de certas práticas pedagógicas e sua convivência, sempre em tensão, com discursos produzidos no contexto dos atuais estudos da linguagem e com outras práticas pedagógicas, mais afinadas com esse discurso.

A página na rede social Facebook do Jornal da Gazeta ¹⁰, sob direção da TV Gazeta, publicou uma reportagem em vídeo sobre a cartilha *Caminho Suave*, no dia 11 de setembro de 2017 ¹¹. A matéria, em tom entusiasta, inicia-se com: “A cartilha *Caminho Suave*, por mais de 50 anos, ajudou a alfabetizar milhões de brasileiros. Apesar de não ser mais indicada pelo Ministério da Educação, ela ainda é publicada e usada em escolas de São Paulo”. Em seguida, com imagens de Ana Caroline e auxílio de Beatriz Albano, é trazido o exemplo de uma escola no bairro do Bom Retiro, capital paulista, que “alfabetiza crianças com a cartilha há 70 anos”. Atualmente, segundo a reportagem, o material é usado para alfabetizar principalmente os filhos de coreanos – as imagens dão a entender que eles são os únicos alunos. A coordenadora da escola, Rita de Cássia Teixeira, justifica a adoção da cartilha pelo fato de esses alunos já “virem com uma certa alfabetização coreana”, o que dificultaria ainda mais a alfabetização em português, vista a (suposta) insuficiência de vocabulário na língua portuguesa por parte dos alunos.

A matéria prossegue, exemplificando o que seria o sucesso na alfabetização através da cartilha com o caso de Danilo (uma criança com traços orientais), que tem seis anos e começou a ser alfabetizado no começo do ano [de 2017]. A repórter Bárbara Fava folheia algumas páginas da cartilha e o menino “lê” as palavras “água” e “moça” – que, não por acaso, estão representadas através de ilustrações. A reportagem dá destaque a essa associação

¹⁰ Disponível em <https://www.facebook.com/jornaldagazeta>. Acessado em 20/09/2018.

¹¹ Não é irrelevante o fato de a referida reportagem estar em uma das redes sociais mais utilizadas atualmente. Com seu largo poder de alcance e disseminação, a rede social Facebook colocou em circulação, através dos comentários dos usuários à reportagem, vários sentidos para o que seria ser alfabetizado / alfabetizar através das cartilhas. Em um momento histórico em que a produção teórico-acadêmica e o discurso oficial se alinham em direção a uma (hipotética) superação do uso das cartilhas, chamam a atenção o tom entusiasta da matéria e o suporte de comunicação utilizado para veiculá-la: uma rede social de amplo alcance, que abre a possibilidade de os usuários comentarem e interagirem tanto com a produção quanto entre si, revelando, conforme se verá adiante, que as cartilhas são, de forma geral, ainda muito bem aceitas, ao menos no nível do discurso de boa parte daqueles que comentaram sobre a reportagem.

entre imagens e palavras, explicando ser este o método adotado pela cartilha: “alfabetização pela imagem”, e em seguida apresenta o depoimento de outra aluna coreana, Seung Ah Kang, de 9 anos, a qual relembra de quando aprendeu a letra b: “Tinha barriga – ‘b’ de ‘barriga’”. A repórter pergunta: “E aí é mais fácil pra aprender, cê achou mais fácil?”; a aluna responde que sim.

A matéria volta a mencionar que “hoje, mesmo não sendo mais indicada pelo MEC como um dos principais livros da educação básica, ela [a cartilha *Caminho Suave*] continua fazendo muito sucesso”. Marisa Lot Micales, diretora editorial, a seguir aparece na tela, afirmando que hoje a cartilha é muito vendida tanto para a escola quanto para pais, avós e tios que querem ajudar a alfabetizar as crianças da família. A reportagem se encaminha para o fim informando a edição atual da cartilha – 132ª edição – e seu preço médio: 48 reais. Na sequência, na fala da repórter, tem-se: “Pelo jeito, o caminho é longo para a cartilha, que ainda vai fazer parte da história de muita gente”. O encerramento da matéria se faz com o depoimento de uma professora da escola, Marly Rita Teixeira, no qual comenta o quão gratificante é, para aqueles que alfabetizam, acompanhar o aprendizado da leitura da criança, que antes não sabia ler.

A reportagem rendera 168 comentários e 4400 compartilhamentos na rede Facebook até o dia de sua visualização por mim, 20/09/2018. Destaco alguns dos comentários; copio todos eles tais como foram escritos e publicados, sem qualquer correção ou alteração de minha parte. Seguem-nos: “Exemplo de alfabetização e educação de qualidade, não a educação esquerdoente padrão Paulo Freire que nos levou ao fundo do poço em termos de educação”; “Saudades. Hoje nas escolas de periferia só bandalheira, funk, vulgaridades, lembrar de caminho suave, realmente remete a bons momentos”; “Tá aí! Desmentindo muitos teóricos que não tem noção do que é a realidade dos nossos alunos”; “Essa sim deveria ser a utilizada até hj e não essa depravação degenerada do PT”; “Eu usei a cartilha para alfabetizar indico aos pais usem e melhor que existe apesar de não ser adotada a criança hoje sofre com novos métodos Pais usem e alfabetizam em casa Hoje ela é usada juntamente ajudando muitos professores”; “Saber que só um professor nesta época ensinava tudo . Hoje tem professor em cada disciplina e na sua grande maioria por terem se formado na coxa, nem eles sabem ler e escrever”.

Ao lado desses comentários, que ilustram o tom de boa parte dos 168, há um que destoa – é uma postagem denominada por sua própria autora como “Carta Aberta ao Jornal da

Gazeta”, escrita por Amanda Alves do Amaral ¹², da qual destaco esta passagem: “Creio que o Jornal devesse ter um cuidado maior ao expor uma matéria como essa, ouvindo também especialistas em alfabetização. Sou professora alfabetizadora, especialista em alfabetização pelo Instituto Vera Cruz e garanto que o caminho percorrido com o uso de cartilhas na escola é muito perigoso, pois além de tentar homogeneizar grupos heterogêneos, mecanizar o trabalho dos professores, o material é superficial, não produz uma relação efetiva entre um sujeito histórico e o objeto social, que é a língua. Muitos foram alfabetizados com cartilhas, concordo com a afirmação, mas a grande parcela da população sofre com a dificuldade de interpretação e produção de texto. Devemos discutir mais profundamente sobre o assunto e não só fazer uma propaganda emotiva de um livro que vem sendo vendido há mais de 50 anos. Tudo no mundo avançou, as diversas áreas foram ganhando novas visões como a medicina, a engenharia, as tecnologias, porém quando essas mudanças são propostas dentro do âmbito escolar, não são aceitas, nessa hora todo mundo vira educador e quer opinar”.

A partir do exposto, observa-se que o debate entre as práticas baseadas nas cartilhas e os novos estudos na área da linguagem continua aceso – ainda que estejamos tratando de um material publicado pela primeira vez em 1948, fazendo parte, portanto, do terceiro momento da história da alfabetização, segundo informa Mortatti (2000). O conjunto – a reportagem, os comentários e a carta aberta de Amanda Alves do Amaral –, é muito representativo do diálogo entre teoria, prática e discurso oficial no que tange à alfabetização.

Nesse sentido, é significativa a diferença de argumentação entre os comentários citados e a carta aberta: aqueles baseiam-se na oposição “passado bom X presente ruim”, em que a responsabilidade pelas mazelas atuais na educação se deve a uma “educação esquerdoente padrão Paulo Freire”, ao lado da “depravação degenerada do PT” e da presença de “bandalheira, funk, vulgaridades” nas escolas de periferia, indiciando uma polarização política entre esquerda e direita. Sugere-se que a cartilha representa o sucesso na alfabetização, o que se estende para a educação como um todo: “educação de qualidade” é aquela relacionada ao passado, em que se usavam as cartilhas, em que a esquerda não havia chegado ao poder e não fizera ainda sentir seus efeitos na educação brasileira (com Paulo Freire e o PT). Poderíamos acrescentar que esse passado é aquele representado pelos baixos acesso e permanência das classes populares à escolarização básica; quando a educação escolar passou a ser franqueada a toda a população, novos desafios e outros contornos impuseram-se, em diálogo com os processos de redemocratização da década de 1980 e com a fértil produção

¹² A autora autorizou o uso do trecho de sua carta assim como a explicitação de seu nome, em contato realizado através da própria rede social Facebook, no dia 21/09/2018.

teórica do período na área da educação. Esses comentários na postagem da matéria sobre a cartilha *Caminho Suave* podem ser tomados, fundamentando-nos na concepção bakhtiniana de linguagem, como réplicas a esse contexto mais amplo de defesa da “educação (de qualidade?) para todos”.

Já a carta se baseia em argumentação mais próxima da teoria produzida no campo da Pedagogia: aponta que as cartilhas tiveram a função de “homogeneizar grupos heterogêneos, mecanizar o trabalho dos professores”. Nessa passagem, é possível estabelecer um diálogo com as ideias mais atuais de crítica ao uso das cartilhas, como sendo materiais que não respeitam o ritmo de construção do conhecimento por parte do estudante, homogeneizando a constante heterogeneidade de contatos dos alunos com a língua escrita. As cartilhas, ao estabelecerem uma ordem rígida de desenvolvimento do ensino (por exemplo, a partir da sequência das letras no alfabeto), desfavorecem a visão de leitura e escrita enquanto práticas sociais, reduzindo a língua escrita a um código e “mecanizando o trabalho dos professores”, tal como também aponta Mortatti (2000), ao recuperar a história dos métodos de alfabetização no Brasil. Por isso as cartilhas também são consideradas pela carta aberta como um “material superficial”, que “não produz uma relação efetiva entre um sujeito histórico e o objeto social, que é a língua”. Neste trecho, sugere-se outra concepção de língua, como “objeto social”, e de falante, como “sujeito histórico”, denotando uma réplica à concepção de língua como sistema (ideia cara ao estruturalismo).

Além disso, a carta aponta para uma das diferenças, em termos teóricos, entre alfabetização e letramento: “Muitos foram alfabetizados com cartilhas, concordo com a afirmação, mas a grande parcela da população sofre com a dificuldade de interpretação e produção de texto”. Ou seja: muitos dominaram o sistema de escrita alfabética, o que configura a alfabetização *stricto sensu*, porém boa parte da população não está plenamente inserida nos usos sociais da língua – indiciados pela expressão “interpretação e produção de texto” –, os quais representariam o letramento.

Quanto ao papel da teoria, chama a atenção o comentário “Tá aí! Desmentindo muitos teóricos que não tem noção do que é a realidade dos nossos alunos”: o enunciador reconhece que o discurso teórico atual é contrário ao uso das cartilhas, e afirma sua própria posição de concordância com esse uso, que estaria mais próximo da “realidade dos nossos alunos”, o que indicia a conhecida visão dicotômica entre teoria e prática. Em outras palavras, o que se sugere é que a reportagem, ao mostrar e enaltecer um exemplo concreto de uso da cartilha *Caminho Suave*, mostra que “na prática a teoria é outra” – muitos teóricos, que viveriam afastados da prática de sala de aula, posicionam-se contrários ao uso das cartilhas

justamente por não estarem em contato com a “realidade dos nossos alunos”, para os quais as práticas baseadas nas cartilhas garantiriam sucesso na alfabetização.

Ainda sobre a teoria, é significativo o trecho da carta aberta: “Tudo no mundo avançou, as diversas áreas foram ganhando novas visões como a medicina, a engenharia, as tecnologias, porém quando essas mudanças são propostas dentro do âmbito escolar, não são aceitas, nessa hora todo mundo vira educador e quer opinar”. Amanda Alves do Amaral sugere que o conhecimento acadêmico / teórico é imprescindível para que se possa opinar nas questões referentes à educação – o que não é observado nesta área, ao contrário dos campos da “medicina, [d]a engenharia, [d]as tecnologias”. Pode-se também inferir que a autora esteja dialogando com o desprestígio que a Pedagogia tem no cenário atual, em que “todo mundo vira educador e quer opinar”, como se para isso não houvesse a necessidade de se ter estudado e se apropriado do conhecimento teórico produzido na área da educação.

Vale a pena ainda enfatizar o comentário “Eu usei s cartilha para alfabetzar indico aos pais usem e amelhior que existe apesar de nao ser adotada a criança hoje sofre com novos metodos Pais usem e alfetetizam em casa Hoje ela e usada juntamente ajudando muitos professores”, que, por seus dizeres, parece ter sido feito por uma professora aposentada. Neste comentário, é ilustrativa do diálogo entre práticas, teoria e discurso oficial a passagem “a criança hoje sofre com novos métodos”: os “novos métodos” talvez sejam aqueles refletidos pelos estudos mais atuais na área da linguagem, os quais foram encampados por documentos oficiais (por exemplo, que consideram os conceitos de letramento e de gêneros discursivos no trabalho com o ensino da língua em sala de aula), e que fariam a criança sofrer (seria porque as professoras também sofrem para se apropriar deles?). Na passagem “Hoje ela é usada juntamente ajudando muitos professores”, sugere-se que a cartilha ainda está presente na sala de aula, como material de apoio, convivendo com tantas outras práticas, em diálogo com tantos outros discursos sobre o que é alfabetizar e ser alfabetizado.

Uma última reflexão pode ser feita sobre o comentário “Saber que só um professor nesta época ensinava tudo . Hoje tem professor em cada disciplina e na sua grande maioria por terem se formado na coxa, nem eles sabem ler e escrever”. Neste caso, o enunciador também retoma a dicotomia “passado bom X presente ruim”, e acrescenta uma das visões atuais, bastante negativa, sobre a formação de professores: “na sua grande maioria por terem se formado na coxa, nem eles sabem ler e escrever”. Ainda se verifica o diálogo com a ideia de responsabilização do professor (que teria se formado “na coxa” por desmazelo próprio) pelo fracasso da educação escolar.

Não é minha pretensão esgotar as possibilidades de análise da reportagem, dos comentários e da carta aberta sobre a cartilha *Caminho suave*. Uso esse conjunto para ilustrar a força bastante atual do diálogo entre práticas, teorias e discursos oficiais, o que indica que não podemos tomar as práticas pedagógicas como desprovidas de teorias (conforme os dados da pesquisa sugerem mais adiante). Além disso, é notável, a partir da reportagem, dos comentários e da carta aberta, que a diversidade de práticas pedagógicas existente na sala de aula está longe de ser uma decisão individual e subjetiva da professora, mas sim configura-se como uma resposta tanto às teorias e ao discurso oficial quanto a outras práticas, já historicamente cristalizadas, como o uso das cartilhas ¹³. Não se pode deixar de citar, ainda com relação ao conjunto reportagem, comentários e carta aberta, a diferença entre os tempos na escola, discutida por Hébrard (2000), conforme já se mencionou: o tempo de base, que é o tempo das práticas pedagógicas, transcorre muito lentamente, enquanto que o tempo do discurso (notadamente o teórico-acadêmico) é muito mais veloz. Isso ajuda a explicar o fato de ainda existirem práticas pedagógicas baseadas no uso das cartilhas, a despeito da intensa produção teórica no campo dos novos estudos da linguagem.

Retomando Mortatti (2000), a seguir temos o quarto momento da história da alfabetização: a partir de 1980, o país vive um contexto histórico-político de lutas pela redemocratização, com o fim da ditadura militar. A alfabetização passa a ser vista como uma garantia do direito da criança à entrada no mundo público da cultura letrada e à democracia – o que potencializa a preocupação com o fracasso escolar nas séries de alfabetização, em especial nas classes populares.

Em termos teóricos, é significativa, nesse quarto momento, a entrada, no Brasil, das contribuições da psicogênese da língua escrita, a partir dos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as quais serão entendidas como uma verdadeira “revolução conceitual”. Observa-se, então, um deslocamento da até então polêmica questão dos métodos de

¹³ A respeito do uso da cartilha, chamam a atenção algumas problematizações desenvolvidas no livro *Aprender a escrever (re)escrevendo*, de Sírío Possenti. A obra compõe uma coleção chamada “Linguagem e letramento em foco”, com 10 volumes especialmente desenvolvidos para os cursos do Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (CEFIEL) da UNICAMP. Algumas das áreas contempladas pela coleção são “Linguagem e Educação Infantil”, “Linguagem nas Séries Iniciais”, “Língua Portuguesa” e “Letramento digital”. No referido volume de Possenti, na seção chamada “Texto, e não redação escolar”, o autor critica os “textos” sugeridos pelas cartilhas (tomando como exemplo um fragmento retirado da cartilha *No reino da alegria*, de Doracy de Almeida). Segundo ele, não basta satisfazer exigências de ordem gramatical e textual (como coesão e coerência) para que um conjunto de frases seja considerado um texto; para tanto, é preciso haver marcas de autoria, de densidade e de historicidade, sem o que não se podem fazer relações entre o conjunto de frases e a própria vida em uma dada sociedade. É o caso dos “textos” trazidos pelas cartilhas – o que corrobora a crítica de Amanda Alves do Amaral à reportagem do Jornal da Gazeta, publicada no Facebook.

alfabetização em direção ao processo de aprendizagem da criança: quem e como aprende a língua escrita passam a ser o foco de atenção do construtivismo de base piagetiana.

Neste quarto momento, verifica-se também uma relação cada vez mais estreita entre os discursos acadêmicos e o discurso oficial; nas palavras de Mortatti (2000), há grande coincidência entre tematizações e normatizações, porém ainda não se pode dizer o mesmo a respeito das concretizações – isto é, as práticas cotidianas empreendidas pelas professoras alfabetizadoras. Ainda que os discursos hegemônicos tenham se voltado aos pressupostos construtivistas, “o trabalho de sala de aula parece não ter-lhes acompanhado o ritmo e o tom” (Mortatti, 2000, p. 280). A autora levanta principalmente duas hipóteses para esse descompasso: o fato de o construtivismo não ser um método de alfabetização, o que deixava as professoras sem muitas referências sobre como atuar na prática a partir das contribuições da psicogênese da língua escrita; e a ampla utilização das cartilhas, as quais, se não eram adequadas da perspectiva construtivista (por imporem uma sequência inflexível de passos de ensino, o que desfavorece a construção do conhecimento pelo aluno, conforme já se mencionou por ocasião da análise da reportagem do Jornal da Gazeta, e ainda por não favorecerem um trabalho efetivo com textos, na perspectiva dos usos sociais da leitura e da escrita), se mostravam o material no qual as professoras mais se apoiavam no trabalho cotidiano em sala de aula. O resultado do entrecruzamento dos novos discursos e das concretizações existentes até então é a produção tanto de práticas quanto de materiais de caráter eclético, como se pode observar na existência de cartilhas que, a partir dessa época, passaram a se autodenominar, segundo aponta Mortatti (2000), “construtivistas”, “socioconstrutivistas” ou ainda “construtivista-interacionistas” – o que é uma contradição em termos.

Ainda neste quarto momento, observa-se um crescimento do interesse acadêmico por pesquisas, estudos e produção de materiais sobre alfabetização, acompanhado da divulgação de resultados, em especial de experiências bem-sucedidas sob a perspectiva construtivista.

Nesse contexto, Mortatti (2000) ressalta a importância de dois nomes, em finais da década de 1980 e durante a de 1990, os quais representam uma nova perspectiva – a interacionista: Ana Luiza Bustamante Smolka e João Wanderley Geraldi. Smolka (1989), a partir de influências de Bakhtin e de Vygotsky, desloca a discussão do *como* para o *por quê* e *para quê* ensinar e aprender a língua escrita na fase inicial da escolarização da criança – o foco, assim, passa a ser nas *relações* de ensino. Já Geraldi, em diversos trabalhos (1991, 1996) sob influências da Análise do Discurso, da Teoria da Enunciação e da Sociolinguística,

ênfatiza a opção política do professor e sua função de mediador entre a aprendizagem e o texto, sendo esta sua contribuição a que foi dado maior destaque: o trabalho com *textos* em sala de aula. Porém, apesar das pesquisas e produções teóricas envolvendo a perspectiva interacionista, houve uma tentativa de conciliação pouco esclarecida entre ela e o construtivismo – tendência que já estava mais fortalecida no país –, principalmente nos discursos oficiais e nas práticas pedagógicas. Segundo Mortatti:

Mesmo que diferentes do ponto de vista epistemológico, esses dois referenciais teóricos [construtivismo e interacionismo] vão sendo incorporados e apresentados, pelo discurso oficial, como complementares entre si (...). Como decorrência do referencial teórico construtivista e de sua posição contrária à utilização de cartilhas e métodos de alfabetização, disseminou-se, num discurso “pelo baixo”, um método eclético de novo tipo. Resultando na combinação dos métodos tradicionais com as implicações pedagógicas das pesquisas de Ferreiro, esse “método” baseia-se no diagnóstico e posterior classificação “construtivista” dos alfabetizandos em “pré-silábicos”, “silábicos” e “alfabéticos”, a partir dos quais o professor deve desenvolver um “trabalho” que respeite a realidade da criança e seu ritmo de construção do conhecimento, de preferência *com textos e por meio* deles. (MORTATTI, 2000, p. 286, grifos da autora).

Para tornar ainda mais ricas e complexas as referências com as quais a área da alfabetização dialogava neste quarto momento de sua história – e dialoga até hoje –, temos, na segunda metade da década de 1980, a entrada do conceito de letramento no Brasil. Angela Kleiman (1995) e Magda Soares (2012) mencionam que uma das primeiras ocorrências da palavra “letramento” no país aparece no livro de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986, Editora Ática). Em seguida, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni distingue “alfabetização” de “letramento”. O termo passa a figurar em título de livro já em 1995, na obra organizada por Ângela Kleiman denominada *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (Editora Mercado de Letras).

No livro *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*¹⁴, Kleiman (2005) destaca que o surgimento do termo “letramento” se deu pela ausência sentida por pesquisadores pertencentes a várias áreas do conhecimento, como da antropologia, da sociologia e da linguagem, de um conceito que desse conta dos aspectos sócio-históricos envolvidos nos usos da escrita – conceito esse que não se reportasse especificamente a ensino e escola, muito associados à alfabetização. Era preciso, assim, distinguir os dois conceitos, ainda que estivessem intimamente relacionados. De acordo com Kleiman (2005),

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita

¹⁴ A obra também compõe a coleção já citada “Linguagem e letramento em foco”, organizada e publicada pelo CEFIEL.

refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet. (KLEIMAN, 2005, p. 21)

Isso significa que novas necessidades advindas dos usos sociais da leitura e da escrita, acompanhadas de todo um contexto histórico, impuseram a criação de um novo termo. Ainda, Kleiman (1995), baseada em Street, define letramento como um conjunto de práticas historicamente constituídas de uso da língua escrita. Já segundo Soares (2012), a palavra “letramento” é uma tradução do inglês *literacy*, que indica o “estado” ou a “condição” que um indivíduo ou um grupo social passa a ter sob a influência dos usos sociais da escrita – sendo essas influências de ordem social, cultural, política, econômica e linguística (SOARES, 2012, p. 18).

O próprio título do livro de Kleiman (em uma coleção destinada à formação continuada de professores da educação básica) já indicia os conflitos que o termo “letramento”, ao lado do tradicional “alfabetização”, ocasionou para a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental: então, agora não basta mais ensinar a ler e a escrever, mas temos também que “ensinar” o letramento? É sugestiva a colocação das aspas em *ensinar*, uma vez que o letramento não se ensina, exatamente, mas sim está envolvido também nas próprias práticas pedagógicas que lidam com a escrita e com a leitura na escola. Como o letramento se refere aos usos da escrita não apenas na escola, mas na vida social como um todo, a publicação de Kleiman sugere uma ampliação das atividades de leitura e escrita, que incluam, por exemplo, a leitura das paisagens urbanas, com suas placas, avisos, letreiros, grafites, pichações...

A respeito do conceito de letramento, não se pode deixar de mencionar as contribuições do inglês Brian V. Street, especialmente em seu livro *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (2014), cuja publicação original data de 1984. Um dos aspectos marcantes da obra é o tratamento crítico do conceito de letramento: o autor questiona a visão subjacente à maioria dos usos do conceito, que induzem ao reconhecimento de apenas um tipo de letramento – o qual seria único, invariável, representado por habilidades determinadas pelos usos que fazem da escrita os grupos dominantes.

Em seu trabalho, entretanto, Street (2014) postula uma nova visão do conceito: muito ao contrário de ser único e invariável, existem vários tipos de letramento, todos eles intimamente relacionados aos contextos das efetivas práticas sociais de leitura e escrita – e, por que não, também da oralidade. O autor ainda define o letramento “(...) como uma prática

ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos (...)” (STREET, 2014, p.17).

Isso significa afirmar que o letramento – aquele que muitas vezes se vê com “l” maiúsculo, indicando exclusividade e invariabilidade – é apenas mais um tipo, dentre tantas formas de se lidar com a leitura, a escrita e suas relações com a oralidade, ainda que seja o tipo hegemônico por representar o lado ora ganhador na permanente disputa de interesses. As sociedades letradas, assim, são construídas por e constroem *letramentos*, no plural.

Street (2014) ainda propõe dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo, segundo o autor aponta, é aquele utilizado pela maioria das agências que se ocupam da alfabetização, tanto nacional quanto internacionalmente, e toma o letramento como independente de determinantes sociais, culturais, econômicos, históricos, de relações de poder. Nesse modelo, enfoca-se a dimensão técnica e individual do letramento, considerando-se neutras e universais as atividades de leitura e de escrita (MORTATTI, 2004, p.102). Além disso, tem o agravante de responsabilizar o indivíduo pobre e marginalizado, nas sociedades letradas, pelo seu fracasso ao se apropriar das habilidades técnicas que o fariam *usar com competência e para a plena cidadania* a leitura e a escrita.

Já o modelo ideológico de letramento vem como reação ao primeiro. Ao invés de enfatizar aspectos técnicos e individuais, ele se foca em “(...) práticas sociais específicas de leitura e escrita (...)” (STREET, 2014, p.44), as quais assumem significados muito variáveis de acordo com os contextos em que ocorrem e que não podem ser desconectadas das relações de poder existentes nos mais diversos contextos. Dessa forma, é impossível assumir *letramento* como uma condição individual, um grau de habilidades a ser alcançado pelo indivíduo – é preciso, portanto, observação e análise etnográficas criteriosas, afirma o autor, para se poder descrever e compreender os significados que os letramentos assumem em cada contexto de uso da escrita, da leitura e de suas relações com a oralidade.

Street (2010), em seu texto *Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos*, levanta outra questão que contribui com essa discussão: a ideia de *aspectos ocultos do letramento*. No texto, o autor retoma o conceito de modelo de letramentos acadêmicos, postulado por Lea e Street (2014):

[...] o modelo dos letramentos acadêmicos é o que melhor leva em conta a natureza da produção textual do aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades; em resumo, consegue contemplar a complexidade da construção de sentidos, ao contrário dos outros dois modelos [de habilidade de estudos e de socialização acadêmica]. (STREET, 2010, p. 546)

Dito de outro modo, o modelo de letramento acadêmico busca compreender o que é considerado adequado aos gêneros discursivos solicitados em contextos institucionais – indo muito além dos aspectos meramente verbais e estruturais dos textos, mas reconhecendo como integrantes dos critérios de avaliação questões como relações de poder nos universos institucionais.

É nesse sentido que Street (2010) aponta para a existência de aspectos ocultos do letramento (como voz do autor, maior ou menor objetividade na construção do texto, uso ou não da primeira pessoa), os quais, apesar de fazerem parte da avaliação dos textos pelos professores, não são explicitados, debatidos, exemplificados para os estudantes. Toma-se como pressuposto que o aluno já tenha uma familiaridade suficiente com o gênero em questão e que, portanto, saiba tomar certas decisões. No entanto, mesmo para o professor esses critérios de avaliação não são explícitos, ainda que sejam considerados no momento de se avaliar o texto. Nas próprias justificativas do professor, sobre por que um texto *está bom ou não*, é difícil encontrar uma explicação explícita e detalhada da qualidade do que foi feito pelo aluno, justamente pelo fato de a maioria dos aspectos que sinalizam para essa qualidade integrarem as *dimensões escondidas* de análise e avaliação.

Ainda que Street (2010) tenha desenvolvido essa ideia calcado em um contexto de produção de artigos acadêmicos por pós-graduandos, é possível estender a análise ao nível de escolarização que aqui mais me interessa – no caso, o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Há, também, nos gêneros trabalhados nos três primeiros anos da escolarização básica, aspectos escondidos, que não são explicitados para os alunos – muitas vezes, por desconhecimento da própria professora –, mas que serão cobrados como indício da boa qualidade do texto.

Nessa mesma direção segue Corrêa (2011), quando, em seu texto *As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários*, propõe uma análise discursiva da ideia de aspectos ocultos do letramento de Street (2010). Corrêa (2011), numa perspectiva discursiva, afirma:

Especulo, a esse respeito, sobre a possibilidade de estender a ideia do presumido, necessário à constituição do sentido de um enunciado concreto, para o processo de constituição de um dado gênero, ou seja, o presumido necessário à constituição do sentido seria, também, necessário à constituição de um dado gênero do discurso. (CORRÊA, 2011, p. 54)

Ou seja, existe toda uma gama de presumidos sociais que integram cada gênero, os quais são responsáveis também por sua constituição. Isso indica que dominar um dado gênero significa também dominar os presumidos sociais que a ele estão associados. Na

universidade, no entanto, e também na escola, é dada uma atenção exagerada aos aspectos verbais dos gêneros (como a estrutura, por exemplo), sem que se discutam os presumidos relacionados a eles: “Pode-se, pois, dizer, que, do ponto de vista da linguagem, é a desatenção à parte presumida do gênero que acaba levando aos chamados aspectos ‘ocultos’ do letramento acadêmico”. (CORRÊA, 2011, p.355).

Prosseguindo com essa tentativa de recuperação das referências teóricas com as quais as práticas docentes de alfabetização dialogam especialmente a partir da década de 1980, ainda é preciso tratar mais detidamente do já mencionado conceito de gêneros discursivos, que tem grande importância na obra de Mikhail Bakhtin (1895 – 1975). Para tanto, começo retomando o capítulo de abertura do livro *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido* (2005), organizado por Beth Brait. O capítulo, chamado “Bakhtin 40 graus (uma experiência brasileira)”, foi escrito por Boris Schnaiderman, a quem o livro é dedicado. Nele, o autor rememora seus primeiros contatos com a obra de Bakhtin (a partir de uma tradução italiana de *Problemas da poética de Dostoiévski*), os quais datam de 1968, no contexto em que era responsável pelo curso de russo na USP; a partir de 1971, Schnaiderman afirma ter iniciado discussões sobre as ideias do teórico russo na imprensa, o que nos permite afirmar que Boris Schnaiderman é um dos introdutores do pensamento de Bakhtin no Brasil, ainda que pela via da teoria do romance.

Apesar de o conceito de gêneros discursivos ser mais conhecido através do capítulo *Os gêneros do discurso* (texto produzido em 1953), que integra como adendo a obra *Estética da Criação Verbal* (2010), ele data dos primórdios da obra bakhtiniana, estando intimamente relacionado à sua concepção de linguagem. Segundo Rojo (2005) e Brait (2000), já na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*¹⁵, de 1929, o conceito está presente, principalmente quando se trata dos temas que circulam nas diversas comunidades humanas e nas formas composicionais e estilísticas próprias para referir-se a tais temas (BRAIT, 2000, p. 19). Na obra de 1929 já aparece a palavra “gênero” enunciada por quatro vezes, de acordo com Rojo (2005); há outras expressões que remetem ao mesmo conceito, tais como “forma de discurso social” e “forma de enunciação”. Afirmam Bakhtin / Volochínov:

Mais tarde, em conexão com o problema da enunciação e do diálogo, abordaremos também o problema dos gêneros linguísticos. A este respeito faremos

¹⁵ Hoje, essa obra é reconhecida como de autoria de Valentin Volochínov, um dos intelectuais do círculo de Bakhtin. A tradução mais recente foi realizada por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo e publicada em 2017 pela Editora 34. Nas citações deste trabalho, entretanto, utiliza-se a edição de 1999, publicada pela Editora Hucitec, cuja tradução é de responsabilidade de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, a qual ainda traz na capa os nomes dos dois autores. Por conta disso é que me refiro a ambos (“Bakhtin / Volochínov”) ao comentar as citações da obra.

simplesmente a seguinte observação: cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (“respostas curtas”, na “linguagem de negócios”) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. *Eis por que a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal.* (BAKHTIN / VOLOCHÍNOV, [1929] 2009, p. 44, grifos dos autores)

Dessa citação, depreende-se uma das principais características da concepção bakhtiniana de linguagem: não se pode separar o uso da língua das situações concretas de enunciação, entendidas em seu permanente diálogo com os contextos mais amplos, em termos históricos, sociais, políticos, culturais... Assim, cada época e cada grupo social (o que se aproxima do conceito de esferas discursivas, desenvolvido pela teoria bakhtiniana para se referir aos vários campos de atuação humana: a esfera jornalística, a esfera religiosa, a acadêmica, a artística...) estabilizam determinadas maneiras de enunciar em dado estilo certos temas que lhes são próprios e necessários pelas determinações sócio-históricas. Essa estabilidade, no entanto, é relativa: a cada enunciação se produz um sentido singular e irrepetível na cadeia da comunicação humana, já que também singulares e irrepetíveis são as condições concretas de produção do discurso.

Elemento essencial dessas condições concretas são os interlocutores – quem fala a quem? (ROJO, 2005, p. 197). Compreendendo a articulação entre esse elemento e os contextos mais amplos, observa-se que os lugares sociais ocupados pelos interlocutores em dada esfera de atividade humana determinam o que pode ser dito, com qual apreciação valorativa ¹⁶, de que forma e em qual momento; não se diz o que se quer a quem se quer da forma como se deseja.

De acordo com Rojo (2005), é desastroso, do ponto de vista da compreensão do conceito de gêneros discursivos, que o texto mais conhecido a esse respeito seja *Os gêneros do discurso*. Isso porque, segundo a autora, o texto é “uma formalização explícita (e de divulgação) – incompleta e nem tão bem acabada – das ideias disponíveis no Círculo, desde o início” (ROJO, 2005, p. 194). Nele, consta uma definição bastante conhecida do que seriam

¹⁶ A apreciação valorativa é um aspecto caro à teoria bakhtiniana de linguagem: “Não se pode construir uma enunciação sem modalidade apreciativa. Toda enunciação compreende antes de mais nada uma *orientação apreciativa*”. (BAKHTIN / VOLOCHÍNOV, [1929] 2009, p. 44, grifos dos autores) É conhecida a passagem na qual Bakhtin / Volochinov argumentam que não pronunciamos palavras, mas sim “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis”, ou seja: ao nos expressarmos, já atribuímos um valor ao que enunciamos, através da entoação com que nos expressamos. Essa orientação apreciativa também indicia qual é nossa posição no diálogo que estabelecemos com outros enunciados: estamos em concordância ou em discordância com eles? Em que grau?

os gêneros discursivos: “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os quais têm uma estrutura composicional, um conteúdo temático e um estilo próprios. A crítica de Rojo é que esta definição pode engessar a compreensão do conceito, aproximando-o de uma linguística de texto, que se preocupa mais com a materialidade linguística, em detrimento dos aspectos extraverbais, muito caros à teoria bakhtiniana.

Essa preocupação também se traduz no ensino da Língua Portuguesa a partir do conceito de gêneros discursivos, uma vez que se podem produzir práticas nas quais se abordem mecanicamente os ditos três aspectos dos gêneros (estrutura, tema e estilo), sem extrapolar as discussões para as condições de produção do discurso: quem são os interlocutores, em qual esfera comunicativa, em que contexto imediato, em qual conjuntura mais ampla, dialogando com quais outros enunciados circulantes, respondendo a quais relações de poder... – condições estas que em grande medida determinam a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo de um gênero.

É importante ressaltar que a obra bakhtiniana chega de certa forma tardiamente ao ocidente como um todo e especialmente ao Brasil. Isso se deve a alguns motivos, como o fato de Bakhtin ter sido um teórico pouco reconhecido nos meios acadêmicos de maior prestígio na antiga União Soviética durante a maior parte de sua vida, assim como por ter sido exilado e até mesmo preso e condenado a cinco anos de trabalhos forçados em campo de concentração (FIORIN, 2016). Dessa forma, em especial por questões políticas, seu nome foi tabu (SCHNAIDERMAN, 2005, p. 13) durante algumas décadas e, quando passou a figurar nas produções de teóricos do ocidente, era mais ligado aos estudos dostoievskianos – sendo que sua produção abrange a linguagem como um todo, e não apenas a teoria do romance. Isso também se deveu à dificuldade de acesso a seus textos, dos quais muitos vieram à luz postumamente (FIORIN, 2016, p. 14).

Além disso, a obra de Bakhtin ainda é envolta em polêmicas relacionadas à autoria: muitos dos textos hoje a ele atribuídos foram originalmente publicados em nome de outros estudiosos, no contexto das perseguições políticas por ele sofridas, assim como se convencionou atribuir atualmente também a outros a autoria de obras que durante um tempo foram consideradas apenas suas: é o que ocorre, por exemplo, com o já citado *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929), hoje apresentada como apenas de Volochínov, um dos teóricos que, ao lado de Medvedev, compuseram o chamado “Círculo de Bakhtin”, conforme anteriormente informado.

Não se deve deixar de mencionar que, com relação ao conceito de gêneros discursivos, ainda há outras questões em intenso diálogo no que se refere à obra de Bakhtin.

Estudos sobre os gêneros chegam ao Brasil tanto através da própria obra do teórico russo e seu círculo como por meio de diversas apropriações de sua produção realizadas sobretudo por estudiosos franceses, ingleses e estadunidenses. É assim que se tem, hoje, a convivência (e muitas vezes a sobreposição) de dois conceitos: “gêneros discursivos ou do discurso” e “gêneros textuais ou de texto”.

De acordo com Rojo (2005), não é indiferente, nem do ponto de vista teórico nem da perspectiva aplicada, tratarem-se os dois conceitos como sinônimos. De forma muito sintética, usar-se a terminologia “gêneros discursivos ou do discurso” nos aproxima mais da própria teoria bakhtiniana, uma vez que nos remete a todo o contexto extralinguístico em que se dá a situação real de enunciação – sem ignorar, inclusive, os diversos diálogos que se estabelecem entre essas condições mais imediatas de produção do discurso e as mais amplas (contexto histórico, social, político, cultural e as relações de poder que os permeiam), conforme já se comentou. Já quando se adota o conceito de “gêneros textuais ou de texto”, Rojo (2005) afirma se tratar de uma análise mais calcada na materialidade linguística, ou seja, aquela que se foca mais nos aspectos estruturais do texto – e que, portanto, se afasta, neste aspecto, da teoria bakhtiniana de linguagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais na área da Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), dos quais se tratará a seguir, assumem a nomenclatura “gêneros discursivos” (conforme se verifica, por exemplo, já no Sumário do documento). Entretanto, a nomenclatura corrente, tanto nos materiais dos cursos de formação continuada mencionados quanto em diversos enunciados das professoras entrevistadas, é “gêneros textuais”. Essa é uma tendência que se observa em produções destinadas à discussão do conceito e suas implicações pedagógicas, como é o caso do livro *Gêneros textuais & ensino*, organizado por Dionísio, Machado e Bezerra (2010).

Em resumo, é relativamente recente o impacto dos estudos de Bakhtin e seu círculo no Brasil. Não obstante, sua perspectiva de linguagem é logo adotada pelo discurso oficial – notadamente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa e de línguas estrangeiras (BRASIL, 1997), ainda que nestes documentos se observe certa falta de clareza e de maiores esclarecimentos quanto ao uso dos conceitos referentes aos estudos da linguagem, o que pode abrir margem a falhas de compreensão por parte dos professores, notadamente dos que não são especialistas em língua. Além disso, conforme já se ressaltou a partir de citação de Mortatti (2000), o próprio discurso oficial também propõe um “método eclético de novo tipo”, ao tentar compatibilizar tendências e posturas teóricas muitas vezes divergentes.

A esse respeito, é interessante retomar o artigo *Leituras de Alfabetizadoras*, em que Simone Bueno B. da Silva (2005) discute os problemas de compreensão de duas professoras alfabetizadoras na leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I.

A partir de sua pesquisa, a autora conclui que muitas das dificuldades de compreensão das professoras citadas devem-se à profusão de termos próprios à área da Linguística na parte introdutória do documento. Como certos conceitos linguísticos não são abordados pelos cursos de Pedagogia atuais (nem eram pelos extintos cursos de Magistério), as professoras sentiam-se desamparadas diante deles: é o caso do conceito de gêneros discursivos. Quanto a ele, as professoras mostraram dificuldades de compreensão principalmente na seguinte passagem, localizada na página 26 dos PCNs de Língua Portuguesa:

Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1997, apud SILVA, 2005, p. 152).

De acordo com a autora da pesquisa, até mesmo no momento de realizar a leitura em voz alta dessa passagem, ambas as professoras hesitaram e “engasgaram” ao pronunciar a palavra “literariedade”, o que segundo Silva (2005) indicia uma falha no processamento cognitivo responsável pela compreensão.

Silva (2005) ainda afirma que essa falta de familiaridade com os conceitos próprios dos diversos campos da Linguística compromete a compreensão não apenas de ideias centrais postuladas pelo documento como também da terminologia secundária, ou seja, palavras que não teriam, no texto, papel fundamental. Isso significa que as professoras participantes da pesquisa, que podem representar um público muito mais amplo, não conseguiram diferenciar ideias principais de ideias secundárias ao longo do texto, devido à falha de compreensão dos termos utilizados pelos PCNs. A autora finaliza seu artigo destacando a pouca atenção que é dada aos conceitos linguísticos ao longo de todo o documento. O conceito de gêneros discursivos, por exemplo, aparece numa apresentação de apenas quatro páginas, juntamente com tantos outros conceitos, e não é retomado ao longo do texto de orientação oficial para o ensino de Língua Portuguesa.

Isso dificulta a apropriação, por parte das professoras, da orientação trazida pelo documento oficial, o que pode se refletir em suas práticas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa e na alfabetização. Quanto ao tema da apropriação conceitual, Machado e Lousada

(2010) afirmam que “a apropriação dos gêneros textuais é necessária para o desenvolvimento do professor e do seu trabalho” (MACHADO e LOUSADA, 2010, p. 622). As autoras defendem, a partir das ideias de Vygotsky, que é necessário tempo e ocasião para que o conceito de gêneros discursivos possa ser incorporado pelos professores como instrumentos, ultrapassando sua imposição como artefatos. Baseadas no psicólogo soviético, Machado e Lousada (2010) caracterizam o artefato como um “objeto”, seja material ou simbólico, construído sócio-historicamente. Porém, por si sós, os artefatos não são capazes de mediar a ação humana. Por exemplo: não é a mera presença do conceito de gêneros discursivos no discurso oficial que promove um ensino de língua mais contextualizado. Para que isso ocorra, é preciso que os artefatos se tornem instrumentos, ou seja, é preciso que os conceitos sejam apropriados e transformados em construções psíquicas – então capazes de mediar as ações humanas, ressaltam elas.

Isso nos leva à questão da formação das professoras e dos espaços e tempos envolvidos nessa formação. Os próprios PCNs (BRASIL, 1997) afirmam que cabe ao professor a decisão de quais gêneros trabalhar em quais anos de quais ciclos e em quais contextos: “No entanto, o critério de seleção de quais textos podem ser abordados em quais situações didáticas cabe, em última instância, ao professor” (BRASIL, 1997, p.71). Ou seja, o documento reconhece que os professores têm autonomia para optar por qual caminho seguir em seu trabalho em sala de aula.

Paralelamente, Koch e Elias (2010) apontam que a didatização dos gêneros acaba existindo, quando este fenômeno social, histórico e cultural é levado para dentro da escola e se torna um objeto de ensino e de aprendizagem – ainda que se deva buscar aproximar os alunos dos contextos reais de uso dos variados gêneros. Essa didatização envolve “(...) uma transformação, ao menos parcial, do gênero: simplificação, ênfase em determinadas dimensões, etc” (KOCH e ELIAS, 2010, p. 74). Vale ressaltar ainda que as autoras afirmam: “Quanto mais claramente o objeto de trabalho é descrito e explicado, mais ele se torna acessível aos alunos (...)” (idem, ibidem). Assim, a professora é a grande responsável por essa didatização: pela escolha de quais textos pertencentes a quais gêneros serão trabalhados em dado ano; pela escolha de quais dimensões do gênero serão enfatizadas; pela decisão sobre as simplificações que o gênero poderá sofrer; por descrever e explicar adequadamente esse objeto de ensino e aprendizagem. Não é incoerente pensarmos que essa talvez seja uma exigência desleal feita às professoras, que na maior parte das vezes não são especialistas em língua (e, mesmo que fossem, dariam conta da complexidade da tarefa, sem uma orientação mais sistemática?).

É importante destacar a iniciativa do PNAIC nesse aspecto. A Unidade 5 do Programa é inteira destinada ao trabalho com gêneros textuais (essa é a nomenclatura adotada em todos os materiais) no primeiro ciclo do Ensino Fundamental; no caderno do 3º Ano, chamado *O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas*, há uma orientação bastante detalhada a respeito de quais gêneros se trabalhar em cada um dos três anos que compõem o primeiro ciclo. Há ainda a orientação para que as esferas discursivas privilegiadas nesses anos de escolarização sejam a literária, a acadêmica/escolar e a midiática (BRASIL, 2012, p. 9). Vale ainda ressaltar que a fundamentação teórica declarada no referido caderno se referencia em Bakhtin, Bronckart, Dolz e Schneuwly. Destes dois últimos, é trabalhado pelo material o conceito de “sequências didáticas”, tal como desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly no capítulo “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, do livro *Gêneros orais e escritos na escola* (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Essa iniciativa do Programa é fundamental para dar uma orientação às professoras, uma vez que os próprios PCNs de Língua Portuguesa se abstêm de sistematizar o trabalho com os gêneros discursivos.

Retomando a questão da escolarização do conhecimento, Delia Lerner (2002), em seu livro *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*, discute justamente as dificuldades envolvidas na escolarização das práticas de leitura e de escrita. De acordo com a autora, na escola, porque há a intenção de ensino, é impossível que um objeto de conhecimento seja tratado da mesma forma que ocorre quando essa intenção não existe, ou seja, fora da escola – mesmo porque a própria escola é uma esfera social de uso da língua, configurando-se como um contexto específico, com parâmetros próprios de funcionamento no que diz respeito à leitura, à escrita e à oralidade.

Segundo a autora, qualquer conhecimento que se escolarize passa por transformações: “(...) é necessário selecionar-se algumas questões em vez de outras, é necessário privilegiar-se certos aspectos, há que se distribuir as ações no tempo, há que se determinar uma forma de organizar os conteúdos”. (LERNER, 2002, p. 34).

Acrescente-se a todas essas necessidades a serem cumpridas pela escola com relação ao conhecimento uma outra, de extrema importância: há que se *avaliar* o aprendizado. Nesse sentido é que se pode retomar a ideia de aspectos ocultos do letramento, levantada por Street (2010). A avaliação da leitura e da escrita na escola foca-se nos aspectos mais observáveis, que deem segurança ao professor para transformar a leitura ou a escrita de um texto em um número – a nota –, o qual servirá de base para a aprovação ou reprovação do aluno. Os aspectos observáveis, no entanto, restringem-se, no caso da escrita, por exemplo, à

ortografia, pontuação, acentuação, regência, concordância, paragrafação; como colocar-se no texto representativo de dado gênero, como usar objetividade ou subjetividade, como posicionar-se com relação ao universo provável de leitores, etc. já são questões mais difíceis de serem quantificáveis, o que não as impede de aparecerem como critérios ocultos na avaliação. A avaliação, portanto, e também as justificativas que o professor pode ter que dar a partir dela, é que fazem com que se privilegiem critérios observáveis na leitura e na escrita no universo escolar. Essa é uma possível justificativa do porquê muitas práticas pedagógicas que afirmam trabalhar com o conceito de gêneros discursivos na verdade se fixam apenas nos aspectos da estrutura composicional do gênero.

Os referidos programas de formação continuada de professores, Pró-Letramento e PNAIC, têm a máxima do “alfabetizar letrando”, que, em poucas palavras, corresponderia à articulação entre o domínio do sistema de escrita alfabética (alfabetização *stricto sensu*) e a inserção do sujeito em práticas sociais de leitura, de escrita e de oralidade formal (letramento). A partir das discussões levantadas, observa-se que seria interessante caminharmos, desde o início da escolarização básica, cada vez mais em direção à explicitação dos aspectos ocultos do letramento, especialmente no que se refere ao desvelamento das relações de poder envolvidas nas práticas sociais de leitura, escrita e oralidade. Isso não significa negar os aspectos didáticos e a intenção de ensino da leitura e da escrita que a escola deve ter. Significa, entretanto, privilegiar um trabalho pedagógico em que não se trate a leitura e a escrita como neutras, como habilidades a serem adquiridas acriticamente, como um fim em si mesmas.

Prosseguindo com a discussão, Signorini (2004), em seu texto *Invertendo a lógica escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua*, aponta para um deslocamento já verificável nas preocupações envolvidas no trabalho com a língua:

Mais recentemente, com a noção de letramento, veio a preocupação com as práticas sociais nas quais estão inseridos os usos de materiais escritos. Assim, além da dimensão sócio-pragmática, passamos a incluir também uma dimensão político-ideológica à idéia de adequação, uma vez que as práticas sociais são múltiplas e heterogêneas, isto é, não são sempre as mesmas quando variam os contextos, e estão sujeitas a hierarquizações em função das chamadas práticas de prestígio ou práticas hegemônicas. Portanto, além dos padrões locais de comunicação, das modalidades de uso e das variedades da língua, passaram a nos interessar também as ideologias lingüísticas, as crenças e os valores associados à cultura escrita, os quais sustentam as práticas e discursos hegemônicos sobre a língua de modo geral, não só sobre a escrita. Passaram a nos interessar também as estruturas de poder e os modos de organização social enquanto fatores que constituem a interlocução mediada pela escrita. (SIGNORINI, 2004, p.93)

É visível, no entanto, que “as estruturas de poder e os modos de organização social enquanto fatores que constituem a interlocução mediada pela escrita” são aspectos os quais, embora presentes nas pesquisas e teorizações a respeito da língua e de seu ensino, são menos explorados nas salas de aula, notadamente nos primeiros anos da escolarização básica.

Após essa explanação, espero ter conseguido me aproximar do que quis dizer com “práticas pedagógicas de destaque no trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula”, quando comecei a vislumbrar a ideia para um projeto de mestrado. Práticas pedagógicas que se destacam ao se basear no conceito de gêneros discursivos, a meu ver, são aquelas que consideram as condições de produção das situações de enunciação, para além da preocupação apenas com a estrutura composicional dos gêneros. Essa ideia envolve o conceito de letramento, uma vez que também busca inserir a leitura e a escrita em suas dimensões sociais, considerando as relações de poder aí implicadas. Um exemplo que usamos no PNAIC para ilustrar práticas pedagógicas pouco produtivas a partir do conceito de gêneros discursivos foi o trabalho com a carta: se nossos alunos forem orientados a produzir cartas para deixá-las em seus cadernos, estaremos atestando que não compreendemos a dimensão discursiva envolvida no conceito de gêneros nem estamos adotando uma concepção de língua viva, considerada nos usos sociais que dela se fazem.

Além disso, partindo do pressuposto de que gêneros discursivos e letramento se interrelacionam, uma característica de *práticas pedagógicas de destaque* com gêneros na sala de aula corresponderia à consideração do letramento para além do modelo autônomo, conforme discutido por Street (2014), reconhecendo e dando destaque a todas as práticas de leitura e escrita com que as crianças convivem em sua família e comunidade – e não as desprezando, caracterizando-as como *erradas* ou *simples demais*. Além disso, ainda compõem minha ideia de *práticas de destaque* em sala de aula aquelas que explicitem os aspectos ocultos do letramento e os presumidos sociais dos gêneros. Dessa forma, os alunos seriam avaliados, em seus textos, exatamente a partir daquilo que foram ensinados a fazer.

Porém...

Para entrar em contato com práticas pedagógicas que se encaixassem no que considerei “de destaque”, seria necessária uma pesquisa muito diferente da que se fez. Imagino que eu teria de fazer a observação participante de várias aulas para conseguir responder às questões sobre “através de quais indícios são perceptíveis as discussões sobre as condições mais amplas de produção do discurso em dado gênero ou sobre as relações de poder envolvidas na circulação de um texto”, por exemplo. Adicionado a isso, eu ainda tinha o interesse profundo sobre as trajetórias formativas dessas professoras que se destacavam em

seu trabalho no ensino da Língua Portuguesa. Seria preciso muito mais tempo – e o triplo de fôlego – do que eu dispunha para realizar o mestrado. Foi necessário fazer escolhas e elege prioridades.

Foi assim que, aos poucos, muito menos em disparada do que rastejando, olhando para a frente algumas vezes e para trás muitas mais, em processo delicado e dolorido, suando mais por dentro que por fora, os diálogos foram se tecendo fio a fio e as coisas foram tomando outra forma. Foquei-me nas professoras: em seus dizeres e em suas trajetórias de formação.

1.2 *Fechando os parênteses – Retomando os começos da história*

Conforme indiquei, aos poucos, meu interesse pela articulação entre trajetórias formativas das professoras e trabalho em sala de aula a partir do conceito de gêneros discursivos foi perdendo força – principalmente por duas razões específicas.

A primeira delas se deu pela ampliação de meu contato com a produção teórica de Bakhtin e seu círculo, durante a realização de algumas disciplinas do mestrado. Meu contato anterior com Bakhtin se voltava mais para sua teoria de gêneros, tal como se verifica no já mencionado capítulo *Os gêneros do discurso*, presente na obra *Estética da criação verbal* (2010), do próprio autor, assim como em alguns de seus comentadores, como José Luiz Fiorin (2016) e Irene Machado (2013). Voltei com mais profundidade e detalhamento às leituras sobre o conceito de gêneros discursivos no ano de 2012, para realizar um dos encontros de formação do Pró-Letramento. Retomei os textos referentes ao conceito em 2013, nessa ocasião para me preparar para um encontro de formação do PNAIC, dessa vez ampliando as leituras sobre gêneros discursivos a partir das apropriações brasileiras, tais como em Marcuschi (2008, 2010), e francesas, com Schneuwly e Dolz (2004). Assim, de toda a imensa e intensa teoria de Bakhtin e seu círculo, o conceito de gêneros do discurso me era mais familiar. Não foi à toa, portanto, ter sido esse o fio condutor inicial tanto das primeiras indagações trazidas pelas experiências como formadora do Pró-Letramento e do PNAIC quanto do TCC realizado na especialização que concluí sobre alfabetização e letramento. Era o que mais me chamava a atenção na época.

Com certas disciplinas cursadas durante o mestrado, no entanto, fui sendo levada a outras leituras. No 2º semestre de 2016, fiz uma disciplina chamada “Seminário I: trabalho docente, práticas escolares: contribuições da História Cultural, da História Oral e das ciências da linguagem”. Dentre vários textos e autores, realizamos o estudo de *Questões de estilística*

no ensino da língua (2013), do próprio Bakhtin. Para apoiar a leitura, foram sugeridos os textos de Beth Brait, *Análise e teoria do discurso*, presente no livro organizado pela mesma autora *Bakhtin: outros conceitos-chave* (2012), e *Estilo*, pertencente ao livro também organizado por Brait *Bakhtin: conceitos-chave* (2013). O estudo desses textos me permitiu maior aproximação com o conceito de estilo em Bakhtin, além de ter possibilitado uma discussão sobre os efeitos de sentido. Em poucas palavras, salienta Bakhtin (2013) que a escolha entre uma forma gramaticalmente correta e outra dependerá de quais efeitos o projeto de dizer do falante pretende alcançar, mediante determinado contexto, determinados interlocutores, determinadas relações de poder. Essa escolha é subjetiva, mesmo que a enunciação em si esteja rodeada de determinações em muitos aspectos pouco controláveis pelo falante. A questão colocada por Bakhtin é que essas operações de escolha linguística podem e devem ser ensinadas, isto é, deve ser proporcionada pela escola a tomada de consciência das diversas possibilidades de uso da língua, em função do efeito que se busca atingir.

No mesmo semestre, também cursei “Produção escrita em língua materna”. O objetivo maior da disciplina foi discutir diferentes concepções de escrita e de ensino de escrita. Nesse sentido, foram propostas leituras de diversas naturezas teóricas, inclusive conflitantes entre si. Especialmente significativo foi o livro *Gêneros: teorias, métodos, debates* (2005), organizado por Meurer, Bonini e Motta-Roth, com os capítulos: *A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam*, de Adair Bonini; *A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart*, de Anna Rachel Machado; e *Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin*, de Rosângela Hammes Rodrigues. Além disso, os três primeiros capítulos do livro *Gêneros orais e escritos na escola* (2004), de Schneuwly e Dolz também integraram a vasta bibliografia da disciplina. Todos os textos mencionados foram muito importantes para que eu pudesse fazer um contraponto entre essas diversas perspectivas no campo da linguagem, reconhecendo mais facilmente suas nuances e filiações teóricas – e para que eu me apaixonasse e admirasse ainda mais a produção de Bakhtin e seu círculo.

No 1º Semestre de 2017, tive a oportunidade de cursar a disciplina “As relações de ensino, a produção escolar dos alunos e a pesquisa em educação”. Dentre muitas outras discussões, foi significativo para mim o encontro com a possibilidade de pensar a teoria bakhtiniana enquanto metodologia de pesquisa. Especialmente ilustrativo dessa possibilidade foi o texto *Contribuições da abordagem enunciativa de Bakhtin para a compreensão das elaborações dos sentidos da docência nos processos de formação inicial de professores*, de

Roseli Cação Fontana (mimeo, s/d). Além disso, o próprio capítulo *Metodologia das Ciências Humanas*, presente no livro *Estética da Criação Verbal*, de Bakhtin (2010), foi importante para ampliar o contato com as concepções bakhtinianas no que diz respeito à atividade de pesquisa.

Finalmente, no 2º Semestre de 2017, cursei Atividades Programadas de Pesquisa II. O programa previu a leitura e discussão de um dos textos considerados seminais de Bakhtin: *Para uma filosofia do ato* (tradução baseada na edição estadunidense *Toward a philosophy of the act* (Austin: University of Texas Press, 1993), feita por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza (s/d), destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico). Como apoio, foram lidos também diversos comentadores da obra, como Adail Sobral (2008, 2009), Marília Amorim (2016), José Luiz Fiorin (2011). Por se tratar de uma das primeiras obras do teórico russo, *Para uma filosofia do ato* traz o embrião de muitos outros conceitos fundamentais para a teoria bakhtiniana, que seriam posteriormente aprofundados por Bakhtin e seu círculo, como é o caso do conceito de dialogismo. Além disso, a disciplina trouxe outro exemplo de como se pode pensar nos pressupostos bakhtinianos enquanto metodologia de análise de dados, com a leitura da tese de doutorado de Rita de Cássia Cristofoleti (2015), *A supervisão de estágio: interlocuções sobre a inserção de professores em formação nas escolas de Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Em seu trabalho, a autora analisa encontros de supervisão de estágio (os quais tiveram as interações verbais transcritas por ela) em um curso de Pedagogia a partir da perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin.

Em resumo, toda essa experiência de leitura e discussão foi me mostrando que a teoria de gêneros discursivos de Bakhtin e seu círculo, além de se situar temporalmente como uma sistematização mais tardia do grupo, se apresenta como uma consequência lógica de toda a teoria maior e mais ampla que Bakhtin e seu círculo empreendem para pensar a linguagem e, antes disso, a relação entre o geral e o particular na experiência humana (é disso que trata, em certa medida, *Para uma filosofia do ato*).

Além disso, há uma segunda razão principal para que meu olhar se desviasse do conceito de gêneros do discurso ao longo da pesquisa: a ida a campo e a realização das entrevistas com as professoras indicadas. De início, uma das perguntas que integrava o roteiro para as entrevistas era a seguinte: “Como você trabalha com o conceito de gêneros discursivos em sala de aula?”. Em reunião com minha orientadora, porém, ela observou que essa poderia ser uma pergunta que talvez mais inibisse as professoras do que as incentivasse a falar, já que o próprio conceito de gêneros discursivos, como busquei demonstrar no TCC da

especialização, é relativamente pouco familiar às professoras. A sugestão, portanto, foi substituir aquela pergunta por: “Como você trabalha com a Língua Portuguesa em sala de aula?”. Assim busquei me guiar nas quatro entrevistas, e um leque de relatos de práticas pedagógicas se abriu – incluindo, é claro, muitas referências a diversos gêneros (ora diretas, ora implícitas), porém não se limitando a isso. Perguntar às professoras sobre seu trabalho com a Língua Portuguesa ampliou as possibilidades de resposta, trazendo à tona a referência a práticas não somente do ensino da língua materna, mas de outras áreas, como Matemática, por exemplo.

Dessa forma, a pergunta inicial se remodelou e ganhou uma dimensão que busca dar conta da complexidade dos dados gerados ao longo da pesquisa: “Quais relações são estabelecidas pelas professoras entrevistadas entre suas práticas pedagógicas na área do ensino da Língua Portuguesa e as instâncias formativas?”. Retomo a epígrafe deste capítulo: “Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser” (AMORIM, 2004, p. 11). Os dados gerados pelas entrevistas foram em boa medida os responsáveis pela ressignificação do percurso da pesquisa, no constante diálogo através do qual a vida mesma se produz. Nesse sentido é que depois de ter tido fim – depois das entrevistas feitas, transcritas e parcialmente analisadas – é que a pesquisa teve início, nesse processo de ressignificação das experiências passadas e de busca das sementes daquilo que passo a apresentar como resultado final – ainda que sempre inacabado e preche de outras possibilidades – a partir de agora.

Capítulo 2 – As entrevistadas e as entrevistas

Conforme mencionado no capítulo anterior, realizei entrevista com quatro professoras ¹⁷. As duas primeiras foram indicadas por uma ex-OE, de quem fui formadora no Pró-Letramento durante os anos de 2012 e 2013. A terceira foi, ela própria, uma OE de quem fui formadora no PNAIC no ano de 2014. Já a quarta professora foi indicada por uma ex-OE do PNAIC, sendo que ela própria – a Professora 4 – também foi Orientadora de Estudos do PNAIC em 2014. Ou seja: tanto quem indicou a professora como a própria professora ocuparam o lugar de OEs do PNAIC em 2014.

As duas primeiras entrevistas foram feitas no mesmo dia, 07/04/2017; a terceira foi realizada em 04/07/2017 e a última, em 13/07/2017. Todas foram transcritas por mim. Os contatos com as quatro professoras foram feitos inicialmente por meio do uso da rede social Facebook. Com as duas últimas professoras, usamos também o WhatsApp para agilizar a comunicação, especialmente para indicação do local onde nos encontraríamos.

Quando as transcrições das entrevistas ficaram prontas, cada arquivo foi enviado por e-mail a cada professora, para que pudessem ler e se manifestar, concordando, discordando, dando sugestões. Todas as quatro professoras consentiram na utilização das transcrições tais como foram enviadas, não havendo nenhuma alteração a ser feita, de acordo com elas.

Em todos os contatos, via e-mail e redes sociais, tanto para pedir indicação a quem entrevistar como para me comunicar com as próprias professoras indicadas, expliquei resumidamente os objetivos da pesquisa. No ato da entrevista, as quatro professoras leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo I) e responderam a um questionário (Anexo II) que tinha como objetivo levantar informações sobre as entrevistadas, no que se refere à idade, estado civil, número de filhos, formação acadêmica, dados sobre a carreira docente, etc.

Segue um quadro das principais informações relativas às professoras, e adiante um panorama geral com as informações aprofundadas e com a contextualização de cada entrevista.

¹⁷ As professoras serão referidas a partir da ordem em que foram entrevistadas: Professora 1 é o sujeito da primeira entrevista e assim por diante.

Identificação da Professora	Idade	Há quanto tempo é professora	Fez Magistério	Instituição do curso de Pedagogia	Pós-graduação
Professora 1	40 anos	18 anos	Sim	Particular local	----
Professora 2	28 anos	7 anos	Não	Particular local	Alfabetização e Letramento
Professora 3	39 anos	16 anos	Sim	UNESP (Pedagogia Cidadã)	Gestão Escolar
Professora 4	39 anos	18 anos	Sim	UNICAMP (PROESF)	Psicopedagogia e início do mestrado

Professora 1

Para entrevistar a Professora 1, desloquei-me até a cidade em que mora e trabalha – um município do interior paulista, com população aproximada de pouco mais de 54 mil habitantes, de acordo com o site do IBGE ¹⁸. Combinamos de nos encontrar na escola municipal de período integral em que trabalha como Coordenadora Pedagógica; 2017 foi seu primeiro ano nessa função. Ela estava em dia normal de trabalho, mas mesmo assim gentilmente se dispôs a participar da pesquisa. A entrevista durou uma hora e ocorreu na sala dos professores, no período da manhã. Depois da entrevista terminada, a Professora 1 me levou para conhecer a escola, que conta com uma grande estrutura física: 26 salas de aula; quadra coberta; horta; área verde; cozinha; refeitório; cozinha experimental; espaço cultural (com Data Show e mesas de xadrez); banheiros masculinos e femininos, tanto para alunos como para professores e inclusive para pessoas com deficiência; biblioteca; laboratório de informática; sala dos professores; diretoria; secretaria / recepção; sala de artes; sala de recursos; espaço para guardar jogos; elevador; casa do caseiro. A escola é considerada uma das “escolas-modelo” do município.

A Professora 1 tem 40 anos, é casada e tem dois filhos. Concluiu Magistério e posteriormente Pedagogia com habilitação em Administração Escolar em uma instituição particular da própria cidade, no período noturno. Tanto o Ensino Fundamental quanto o Médio foram cursados em escola estadual da cidade. Já lecionou na Educação Especial, na Educação Infantil e nos 2º e 5º Anos do Ensino Fundamental. É professora há 18 anos; declara pertencer à etnia branca e à religião católica. Informa que sua renda familiar varia de 5 a 10 salários mínimos.

¹⁸ Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/> Acessado em 08/10/2017.

Professora 2

A Professora 2 é da mesma cidade que a Professora 1 – por isso é que as duas primeiras entrevistas puderam ser feitas no mesmo dia – e foi indicada pela mesma ex-OE, que hoje exerce a função de supervisora de ensino no município. Assim como ocorreu com a primeira entrevista, a segunda realizou-se também no local de trabalho da professora, uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, no período da tarde. A Professora 2 também estava em dia normal de trabalho, porém, com muita presteza, se articulou com a Coordenadora Pedagógica, que ficou com os alunos enquanto fazíamos a entrevista, a qual teve a duração de pouco mais de 20 minutos e foi realizada na sala de recursos. Quando acabamos, a Professora 2 me levou para conhecer a escola, que é relativamente pequena: possui cinco salas de aula; dois banheiros (um masculino e um feminino); biblioteca; sala de recursos; sala de informática; sala dos professores; cozinha; secretaria / recepção; quadra coberta; horta / jardim; espaço que funciona como pátio e refeitório.

A Professora 2 tem 28 anos, é solteira e não tem filhos. Não fez Magistério e é licenciada em Pedagogia pela mesma faculdade particular local que a Professora 1 e, assim como ela, cursou o período noturno. Fez os Ensinos Fundamental e Médio em escolas públicas do município. Tem pós-graduação em Alfabetização e Letramento, a qual cursou na modalidade semipresencial em uma faculdade particular. Atualmente, é professora do 2º Ano do Ensino Fundamental e já lecionou para Pré-I, Pré-II e 1º Ano. É professora há sete anos. Assim como a Professora 1, declara-se branca e católica, informando também que sua renda familiar varia entre 5 e 10 salários mínimos.

Professora 3

A Professora 3 mora em uma cidade do litoral paulista, de aproximadamente 98 mil habitantes, de acordo com o site do IBGE ¹⁹. A entrevista, que durou pouco mais de uma hora e meia, foi realizada no período da tarde, em sua casa, onde amavelmente a professora e sua família me hospedaram até o dia seguinte, quando a acompanhei em uma manhã normal de trabalho como professora do 1º Ano de uma escola municipal. A escola em que trabalha tem 12 salas de aula; quadra coberta; cozinha; refeitório / pátio; área verde; sala dos professores; secretaria / recepção; diretoria; banheiros masculino e feminino; banheiros próprios para os professores (um masculino e um feminino); fraldário; almoxarifado; não

¹⁹ *Idem*. Acessado em 08/10/2017.

possui mais biblioteca, que foi recentemente transformada em sala de aula. Observa-se que a estrutura física da escola está pouco conservada e, segundo a própria professora e a vice-diretora, recebe pouco investimento e pouca atenção por parte do poder público. Quando chegamos pela manhã, algumas funcionárias haviam acabado de constatar que a escola tinha sido invadida e que haviam levado a comida para a merenda daquele dia. De acordo com as funcionárias e a própria professora, esses episódios não são raros.

A Professora 3 tem 39 anos, é casada e tem um filho. Coursou Magistério e depois Pedagogia, pelo Projeto Pedagogia Cidadã, através da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), no período diurno. Fez pós-graduação em Gestão Escolar por uma faculdade particular com polo em uma das cidades litorâneas vizinhas. Estudou em escolas públicas estaduais do próprio município. Atualmente, trabalha com o 1º Ano do Ensino Fundamental e já atuou na Educação Infantil e do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental. É professora há 16 anos. Assim como as duas primeiras entrevistadas, a Professora 3 se declara branca e católica. Informa que sua renda familiar situa-se entre 2 e 5 salários mínimos.

Professora 4

A Professora 4 me recebeu em sua casa, no período da manhã, em uma cidade grande do interior paulista, com aproximadamente um milhão e cem mil habitantes, segundo o site do IBGE ²⁰. A entrevista durou pouco mais de 20 minutos. Nesse caso, não houve oportunidade para que eu conhecesse a escola municipal em que a professora trabalha, a qual fica em um município vizinho, de aproximadamente 270 mil habitantes, de acordo com o site do IBGE ²¹, pertencente à região metropolitana da cidade onde mora.

A Professora 4 tem 39 anos, é casada e não tem filhos. Fez Magistério e, enquanto já lecionava, fez Pedagogia na UNICAMP, no contexto do PROESF (Programas Especiais de Formação de Professores em Exercício). Tem pós-graduação a distância em Psicopedagogia por uma faculdade particular da região metropolitana de São Paulo. À época da entrevista, estava no primeiro ano do mestrado em uma faculdade particular de uma cidade vizinha. Leciona para o Jardim II e já trabalhou no Maternal I e II, no Jardim I e II, no 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na formação de professores, junto à Secretaria de Educação do município no qual trabalha. Além disso, atualmente é gestora de polo de uma faculdade particular local. É professora há 18 anos e se declara negra e evangélica. Informa que sua renda familiar está entre 5 e 10 salários mínimos.

²⁰ *Idem*. Acessado em 08/10/2017.

²¹ *Idem*. Acessado em 08/10/2017.

2.1 As entrevistas, a História Oral e o dialogismo bakhtiniano

“Quais relações são estabelecidas pelas professoras entrevistadas entre suas práticas pedagógicas na área do ensino da Língua Portuguesa e as instâncias formativas?”: esta é a pergunta que guia este trabalho. Sendo assim, como meu foco foi aos poucos se alterando para as trajetórias formativas das professoras, foi o próprio objeto de pesquisa que determinou a metodologia a ser utilizada: entrevistas (VIDAL, 1996)²², na perspectiva teórico-metodológica da História Oral. Afinal, ninguém melhor que as próprias professoras para contar as experiências formativas que se relacionam a suas práticas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa.

A História Oral se inscreve no paradigma interpretativo, o qual se opõe ao quadro epistemológico positivista. Em linhas bastante gerais, as duas correntes representam formas diferentes de o pesquisador se relacionar com o objeto de pesquisa. Soares (2006) afirma que a perspectiva positivista parte de “uma convicção de que a realidade é objetivamente apreensível” (SOARES, 2006, p. 401); nesse paradigma, o pesquisador apreenderia a realidade de forma neutra e objetiva, sem interferir de forma alguma no fenômeno estudado. Já o quadro epistemológico interpretativo entende que é impossível apreender objetivamente a realidade, sendo esta “conformada e, de certa forma, construída pela ação do pesquisador” (*idem, ibidem*).

Para o positivismo, a realidade preexiste ao contato do pesquisador com ela – é uma realidade que “está lá” (SOARES, 2006, p. 403), pronta para ser objetivamente analisada pelo pesquisador. De acordo com a autora, foi essa a perspectiva predominante em teses e dissertações sobre alfabetização (e sobre temas educacionais em geral) produzidas no Brasil nas décadas de 1960 e 1970. A expressão “coletar os dados da pesquisa” é ilustrativa do paradigma positivista, já que indicia a preexistência dos dados, os quais estariam à disposição para serem coletados pelo pesquisador.

A partir dos anos de 1980, segundo Soares (2006), os trabalhos sobre alfabetização no Brasil passam a adotar o quadro epistemológico interpretativo, o qual compreende o pesquisador como parte integrante da realidade pesquisada, aquele que compõe

²² No início do texto *Memória operária: um estudo de caso com a utilização do método de História Oral* (1996), Diana Vidal recupera suas intenções ao estudar uma fábrica de pianos localizada em Curitiba. A pesquisadora desejava analisar as relações sociais de produção que se percebiam na fábrica e, para tanto, lhe pareceu necessário conversar com os operários – daí a escolha pela metodologia da História Oral: “A escolha do método deveu-se à especificidade do trabalho” (VIDAL, 1996, p. 232). Também no meu caso se fez necessário conversar com as professoras, buscando ouvir suas histórias de formação na relação com suas práticas.

o próprio fenômeno a ser estudado. Assim, a expressão “produzir / gerar os dados da pesquisa” se aproxima do paradigma interpretativo, pois sugere que é a própria ação do pesquisador em contato com a realidade pesquisada que produz consequências, as quais podem ser tomadas como dados da pesquisa. É nesse sentido que a perspectiva teórico-metodológica da História Oral, ao privilegiar o contato entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado através de entrevistas, se afasta do paradigma positivista.

Um nome que se destaca na História Oral é Alessandro Portelli (1996), que discute a pretensa dicotomia entre “os fatos”, ou seja, aquilo que o entrevistado diz, e “a filosofia”, isto é, o que o pesquisador interpreta e analisa quanto ao que lhe foi dito. Para o autor, “A motivação para narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos: recordar e contar já é interpretar” (PORTELLI, 1996, p. 2), isto é, no instante mesmo da narrativa, aquilo que o entrevistado decide por nos contar está dentro de um recorte prévio, mesmo que não planejado, feito por aquele que nos fornece seu depoimento. A ação de contar, de falar, faz parte do processo interpretativo – ainda de acordo com o autor, a interpretação da narrativa se dá, portanto, em coautoria: entrevistado e entrevistador.

Desse modo, se a própria fala do entrevistado já está carregada de interpretação sobre os fatos passados, isso significa que não se pode, sob nenhum prisma, acessar os fatos tais quais ocorreram. Segundo Verena Alberti (2004), é impossível reproduzir o passado em todos os seus detalhes, revivendo-o exatamente como aconteceu. O passado só é acessível a partir de um duplo trabalho – o da memória e o da linguagem (ALBERTI, 2004). O trabalho da memória é justamente tornar as experiências inteligíveis, conferindo-lhes significados, segundo Janaína Amado (1995).

Impossível não lembrar, nesse contexto, dos versos de Fernando Pessoa, no poema *Infância*: “E eu era feliz? Não sei: / Fui-o outrora agora”. O eu-lírico, saudoso da infância, não sabe dizer exatamente se era feliz de fato no passado; só sabe dizer que agora, no momento mesmo da enunciação das lembranças da infância, dolorido pelas saudades de um tempo que não volta, interpreta o vivido como uma época em que foi feliz – mesmo sem necessariamente ter sido de fato. Isso significa que é o próprio momento da enunciação que confere sentido ao vivido: “fui feliz outrora agora”.

Bakhtin (2010), ao discutir as especificidades da metodologia das ciências humanas, também explicita o papel da memória na construção de sentidos para o vivido:

Não se pode mudar o aspecto efetivamente *material* do passado, no entanto o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre). O papel da

memória nessa eterna transfiguração do passado. (BAKHTIN, 2010, p. 396, grifo do autor)

Além do trabalho da memória em construir sentidos para o vivido, temos também o trabalho da linguagem nessa construção. Alberti (2004), em seu livro *Ouvir contar: textos em História Oral*, assim define a narrativa: “A passagem da experiência – daquilo que foi vivenciado – em linguagem recebe muitas vezes o nome de *narrativa*, entendendo-se narrativa como a organização dos acontecimentos de acordo com determinado sentido que lhes é conferido” (p. 92, grifo da autora).

A narrativa, operando por seleção e exclusão, organiza os acontecimentos vividos em uma ordem lógica, apresentando-se como um todo coerente e apagando as descontinuidades do passado, ao ordená-lo através da linguagem. Esse trabalho se orienta pelo sentido que o entrevistado pretende conferir à sua fala, à sua participação naquele momento específico de entrevista ²³. Ou seja: a linguagem é a ponte entre a experiência vivida e sua narrativa; essa ponte, assim, se constrói a partir do sentido que o entrevistado quer conferir aos acontecimentos passados, os quais, como se viu, são acessados através do trabalho da memória.

As professoras entrevistadas, portanto, não me apresentaram os fatos relativos às suas trajetórias de formação e às suas práticas pedagógicas. Mas me ofereceram até mesmo mais do que isso: em suas narrativas, durante as entrevistas, indicaram sua maneira própria de significar os fatos vividos – a forma como atribuem sentido, no momento da vida em que foram entrevistadas, às suas experiências de formação e de docência ²⁴.

A partir dessa perspectiva assumida, não há, portanto, uma verdade a ser atingida através das entrevistas e da análise dos dados; não há um passado quase que tangível, esperando para ser entregue ao pesquisador pelas palavras objetivas do entrevistado. Ao mesmo tempo, não se deve cair em um relativismo exagerado, dando a entender que tudo vale. Assim, é preciso ter definida a concepção de entrevista da qual se parte para a produção dos dados.

É nesse sentido que se encaixa uma das teses de Alberti (2004), defendida no livro já mencionado: a entrevista documenta. Desdobramentos dessa tese: a narrativa é fonte

²³ Há que se considerar que, nessa organização dos acontecimentos em uma ordem lógica e coerente, realizada durante a narrativa, concorrem também os aspectos afetivos e subjetivos envolvidos na experiência vivida.

²⁴ Pensando na “eterna transfiguração do passado” de que trata Bakhtin (2010), é muito provável que essa forma de as professoras entrevistadas atribuírem sentido a suas experiências formativas se modifique, ao voltarem a refletir sobre as questões da entrevista, em outros momentos da vida. Ou seja: o sentido que atribuíram a suas experiências formativas e a suas práticas pedagógicas no momento da entrevista pode se modificar ao longo da vida e a depender de outros contextos em que sejam chamadas a falar sobre isso.

histórica; mais que isso: a História Oral permite que os fenômenos subjetivos se tornem inteligíveis; ainda: memória é ação, assim como linguagem é ação.

O que a entrevista documenta? Segundo a autora, a entrevista é o documento das ações de constituição de memórias; é o documento do passado e das concepções sobre o passado; é o documento da interação entre pesquisador e entrevistado; é, ainda, o documento das intenções do pesquisador, já que não se deve esquecer que a fala do entrevistado só existe porque o pesquisador a motivou com sua pesquisa. Assim, as narrativas, não correspondendo à realidade vivida, são fontes históricas, “isto é, são pistas para se conhecer o passado. (...) O passado existiu independente dessas pistas, mas hoje só pode existir por causa delas e de outras” (ALBERTI, 2004, p. 78). Nesse sentido é que a História Oral traz à tona um passado que, sem essa metodologia, poderia ficar para sempre esquecido. Além disso, segundo a autora, a História Oral tem mais uma contribuição:

(...) permitir que os fenômenos subjetivos se tornem inteligíveis – isto é, que se reconheça, neles, um estatuto tão concreto e capaz de incidir sobre a realidade quanto qualquer outro fato. Representações são tão reais quanto meios de transporte ou técnicas agrícolas, por exemplo. Quando um entrevistado nos deixa entrever determinadas representações características de sua geração, de sua formação, de sua comunidade etc., elas devem ser tomadas como fatos, e não como “construções” desprovidas de relação com a realidade. (ALBERTI, 2004, pp. 9-10)

Assim, a narrativa é tomada como a enunciação de subjetividades e representações que são, elas próprias, fatos. A História Oral possibilita o estudo, a análise, a interpretação dessas subjetividades e representações enquanto dados objetivos, capazes assim de agir sobre a realidade e sobre nossa compreensão do passado (*idem*, p. 42).

É nessa direção que tanto a memória quanto a linguagem são tomadas como ação, já que são constitutivas das subjetividades e das representações indiciadas nas narrativas dos entrevistados. “Formas de concepção do passado são também formas de ação” (p. 33), salienta Alberti (*idem*). E continua: “Conceber o passado é também negociar e disputar significados e desencadear ações” (*idem, ibidem*). Quanto à linguagem, a autora destaca que não se reduz à mera representação, mas sim é ato, produção dos sentidos da narrativa: “(...) conhecimentos e ideias tornam-se realidade à medida que, e porque, se fala” (*idem*, p. 79).

Por estarmos inseridos, neste trabalho, em um paradigma interpretativo, é preciso ter em mente que inúmeros aspectos relativos ao pesquisador também delineiam a situação de produção dos dados, interferindo no fenômeno analisado: as próprias perguntas que faz; sua postura corporal e suas expressões faciais diante das respostas dos entrevistados; seus comentários, que podem denotar maior ou menor interesse pelo rumo que a fala do

entrevistado está tomando; a presença do gravador ²⁵; as condições de publicação do estudo do qual fazem parte as entrevistas (as demandas institucionais, as posições teóricas em disputa entre os pares, a própria forma de produção do conhecimento em dada área do saber, os leitores presumidos, a necessidade de o pesquisador produzir uma imagem academicamente favorável de si mesmo...).

Até mesmo questões incontornáveis, como idade, gênero e aparência física do pesquisador fazem parte da situação de produção dos dados, contribuindo para a criação de uma dada imagem do pesquisador por parte do entrevistado (VIDAL, 1996). Como afirma Vidal (1990), isso quer dizer que o pesquisador participa da construção do discurso do entrevistado o tempo todo, desde o momento da entrevista até a publicação do texto. É, portanto, o produto da interação entre pesquisador e entrevistado o que será analisado posteriormente e transformado em texto acadêmico. Portelli (2006) e Amado (1997) também se posicionam da mesma forma a respeito dessa coautoria e do protagonismo da interação entrevistador – entrevistado.

O que se discutiu até aqui pode ser retomado com a seguinte citação de Bakhtin (2010): “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (p. 395). O pensador russo, em seu texto *Metodologia das ciências humanas*, retoma o diálogo, presente em outras obras do círculo ²⁶, com a forma mais consagrada de fazer ciência em seu tempo – inclusive ciências humanas: a linguística saussureana, por exemplo. Bakhtin critica o estruturalismo por este considerar que, mesmo no tocante ao estudo da língua, há na pesquisa apenas um sujeito: o próprio pesquisador. A postura bakhtiniana, em consonância com a concepção de linguagem como dialógica e da palavra como arena de luta, considera que a pesquisa em ciências humanas tem a especificidade de ter como objeto o que, na verdade, é também um sujeito:

No estruturalismo, existe apenas um sujeito: o próprio pesquisador. As coisas se transformam em conceitos (de um grau variado de abstração); o sujeito nunca pode tornar-se conceito (ele mesmo fala e responde). O sentido é personalista; nele há sempre uma pergunta, um apelo e uma antecipação da resposta, nele há

²⁵ No texto *De Heródoto ao gravador: histórias da História Oral* (1990), Vidal discute a presença do gravador nas entrevistas como uma das diversas interferências que se impõem ao discurso do entrevistado. Mesmo que ele se acostume à sua presença, não se pode esquecer que toda a fala foi elaborada a partir dessa presença. No texto *Memória operária: um estudo de caso com a utilização do método de História Oral* (1990), a mesma autora comenta sobre os sentimentos contraditórios dos entrevistados com relação ao gravador: ao mesmo tempo em que o objeto vem ao encontro de um desejo de imortalização da própria fala, ele gera o receio de que a fala seja indevidamente utilizada. Nesse sentido, o objeto guia, em certa medida, o que é dito e o que é silenciado. Em uma das entrevistas que realizei, a professora manifestou explicitamente o desconforto que sentiu diante do gravador ligado. Tanto foi assim que, após eu desligá-lo, continuamos por algum tempo conversando sobre as questões da entrevista, momento em que a professora se mostrou mais desinibida e menos preocupada com o que dizia e com a forma como dizia.

²⁶ Notadamente em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2009) e em *Os gêneros do discurso* (2010).

sempre dois (como mínimo dialógico). Este personalismo não é um fator psicológico mas de sentido. (BAKHTIN, 2010, p. 410)

“Nele [no sentido] há sempre dois”²⁷: o mínimo dialógico de que trata Bakhtin é composto pelos sentidos atribuídos pelo pesquisado e aqueles atribuídos pelo pesquisador. A palavra “mínimo” se deve ao fato de que, em meio a esses dois polos de sentido, há em circulação inúmeros outros, referentes aos contextos imediato e mais amplo que envolvem aquela situação de interação. Exemplos de contexto imediato são as expressões faciais do entrevistador; seu tom de voz; suas perguntas; sua idade; como antes mencionado, já exemplos de contexto mais amplo são as demandas institucionais com relação à pesquisa, sofridas pelo pesquisador; os embates teóricos em meio aos quais a pesquisa se desenvolve; o momento histórico e a conjuntura social, política, geográfica e cultural em que se inserem pesquisador e pesquisado.

Todas essas determinações compõem a pesquisa em ciências humanas; todas elas estiveram presentes nas situações de geração dos dados desta pesquisa. Nas entrevistas realizadas, o que foi dito e o que foi silenciado estiveram a todo o tempo dialogando com os contextos imediato e mais amplo. Assim também os papéis sociais em jogo, tanto presentes quanto passados, constituíram a experiência da pesquisa. O fato, por exemplo, de eu ser uma representante da universidade e de ter ocupado o lugar de formadora de duas das entrevistadas ajuda a compor as falas e os silêncios; o fato de eu ter ciência de que minhas entrevistadas podem ler este trabalho está presente na produção dessas linhas e nas análises dos dados. A linguagem é dialógica: nós sempre nos dirigimos a um ou a vários auditórios sociais; nossos enunciados estão sempre marcados por essa constituição histórica dos dizeres.

O que se vem discutindo até aqui evoca com intensidade a ideia de dialogismo, tida por Fiorin (2016) como o princípio unificador da obra bakhtiniana (p. 21). O autor destaca três conceitos de dialogismo, os quais se podem depreender da produção de Bakhtin e seu círculo e que, embora apresentados didaticamente pelo autor como separados, se interrelacionam na teoria bakhtiniana: o dialogismo como constituição própria do enunciado, ou seja, aquele que não se mostra no fio do discurso (FIORIN, 2016, p. 27); o dialogismo enquanto forma composicional, isto é, aquele que incorpora visivelmente outras vozes ao

²⁷ A intensidade e o alcance teórico do pensamento de Bakhtin me provocam uma emoção sempre renovada, em que os olhos marejados e a pele arrepiada comprovam uma das grandes teses do autor: a conciliação entre o mundo da cultura e o mundo da vida – em outras palavras, a indissociabilidade entre teoria e prática, entre pensar e viver: “É apenas o evento único do Ser no processo de realização que pode constituir essa unidade única; tudo que é teórico ou estético deve ser determinado como um momento constituinte do evento único do Ser, embora não mais, é claro, em termos teóricos ou estéticos” (BAKHTIN s/d, p. 20).

discurso (*idem*, p. 37); e o dialogismo como princípio de constituição do indivíduo e como seu princípio de ação (*idem*, p. 60).

Com relação ao dialogismo como constitutivo do enunciado, aponta o autor que na obra bakhtiniana todo enunciado é dialógico, uma vez que se constitui a partir de outro, comportando em si mesmo uma réplica a ele: “Ele [o enunciado] exhibe seu direito e seu avesso” (*idem, ibidem*). Bakhtin, para quem o enunciado é a verdadeira unidade da comunicação discursiva, afirma:

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo) (...). É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. (BAKHTIN, 2010, pp. 296-7, grifo do autor).

Quanto à resposta que caracteriza cada enunciado, verifica-se que, para Bakhtin, ela não é dirigida apenas a enunciados anteriores; o enunciado também é prenhe de antecipações com relação às respostas do(s) interlocutor(es) a ele. É dessa forma que o referencial teórico em torno de Bakhtin tem sido usado como instrumental de análise de dados de pesquisa, como na tese de doutorado de Rita de Cássia Cristofoleti (2015), já mencionada. Nesse sentido, a análise se foca sobre os indícios de diálogos que cada enunciado tece com outros enunciados, precedentes e sucessores. A partir dessa perspectiva, são orientadoras das análises as perguntas “A quem tal enunciado responde?”, “Com quem tal enunciado ‘conversa’?”, “O quem tal enunciado prevê ou antecipa e por quê?”; as respostas nos permitem “puxar os fios” do discurso para ampliar a compreensão do fenômeno estudado.

No que tange ao conceito de dialogismo enquanto forma composicional, Fiorin (2016, p. 37) o define como “maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso”. De acordo com o autor, há duas formas de se incorporar a(s) voz(es) do(s) outro(s)

²⁸ no enunciado: pelo chamado discurso objetivado, isto é, quando a voz do outro é citada

²⁸ Marília Amorim, em todo o livro *O pesquisador e seu outro – Bakhtin nas Ciências Humanas*, trata o conceito de dialogismo como sinônimo de polifonia: “A ideia de dialogismo ou polifonia foi construída por Bakhtin no campo da teoria literária e da filosofia da linguagem” (AMORIM, 2004, p. 15, grifo meu). Já Paulo Bezerra, no capítulo *Polifonia*, que compõe o livro organizado por Beth Brait *Bakhtin – Conceitos-chave*, estabelece uma definição de polifonia mais próxima de seu emprego na teoria do romance: “A polifonia se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço do romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo. Essas vozes e consciências não

abertamente, e pelo discurso bivocal, em que não se tem separação muito clara entre a voz do enunciador e a(s) voz(es) que ele incorpora ²⁹. Procedimentos linguísticos que instauram o discurso objetivado são o discurso direto, o indireto, as aspas e a negação. Já os recursos que instituem o discurso bivocal são o discurso indireto livre, as polêmicas clara e velada, a paródia e a estilização.

Por fim, no que se refere ao dialogismo como princípio de constituição do indivíduo e como seu princípio de ação, afirma Fiorin (*idem*, p. 60): “O princípio geral do agir é que o sujeito atua em relação aos outros; o indivíduo constitui-se em relação ao outro”. Para tratar desse terceiro conceito de dialogismo – o qual, por ser mais amplo, abarca os outros dois, sendo base da concepção de linguagem bakhtiniana, gostaria de partir de um poema de Gésner Batista ³⁰:

POEMA DE SEXTA-FEIRA SANTA

Diante da minha insignificância
me espanto de repente com a minha importância:
Meu pai é, minha mãe é, meu irmão é, meu amigo é,
Deus é.

EU SOU!
Dentre tudo aquilo que é
SOU o único que SOU!
Isso me faz tão distante de TUDO que não SOU EU,
Que o verbo ganha todos os significados.

Como posso olhar o outro sem me ver?
Sem ver-me refletido nos olhos de quem me olha,
Sem saber que EU o percebo em mim?

são objeto do discurso do autor, são sujeitos de seus próprios discursos” (BEZERRA, 2013, pp. 194-5). Entendo que os conceitos de dialogismo e polifonia se aproximam e que há a convivência de várias vozes sociais no mesmo enunciado (o que nos remete à propriedade dialógica da linguagem), porém opto por não adotar o conceito de polifonia para tratar das vozes em diálogo, uma vez que ele é próprio do campo da teoria do romance, não sendo, portanto, objeto das minhas análises nesta pesquisa.

²⁹ A esse respeito, conferir principalmente os capítulos 8 (*Teoria da Enunciação e Problemas Sintáticos*), 9 (*O “Discurso de Outrem”*) e 10 (*Discurso Indireto, Discurso Direto e suas Variantes*) do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Bakhtin / Volochinov (2009).

³⁰ Bêça, Pai!

SOU único na rua, no bairro, na cidade, no mundo!
 Minha altura é descomunal e se desfaz no musgo do caminho
 sob os pés de quem me vê:
 O EU do OUTRO.

“A palavra se dirige”, postula Bakhtin – o outro está presente em mim tanto quanto eu também o constituo, conforme afirma Fiorin (2016). Quando enuncio, dirijo-me a alguém, em um contexto real, muito específico e concreto, determinado em boa medida por quem é o meu interlocutor (e por quem “EU SOU!”) e por qual é o papel social que ele representa (e também por qual é o meu papel social): “Como posso olhar o outro sem me ver? / Sem ver-me refletido nos olhos de quem me olha, / Sem saber que EU o percebo em mim?”.

Dessa forma, para Bakhtin, não há coincidência entre mim e o outro: “A vida conhece dois centros de valor que são fundamental e essencialmente diferentes, embora correlacionados um com o outro: eu e o outro (...)” (BAKHTIN, s/d, p. 91). Também os versos de Gésner Batista apontam nessa direção: “EU SOU! / Dentre tudo aquilo que é / SOU o único que SOU! / Isso me faz tão distante de TUDO que não SOU EU”. Ainda que eu não seja sem o ser do outro, eu não me confundo com ele. Somos dois. No mínimo.

Na obra de 1919, *Para uma filosofia do ato*, em que o teórico russo lança algumas das principais bases de sua teoria da linguagem, é cara a ideia de que se vive no mundo da realidade inescapável, e não no da possibilidade contingente; assim, para Bakhtin (*idem*, p. 65, grifos do autor): “Não existe o ‘homem-em-geral’, *eu* existo, e um *outro* particular concreto existe – meu íntimo, meu contemporâneo (humanidade social), o passado e o futuro de seres humanos reais (da humanidade histórica real)”. Também em Gésner Batista: “Meu pai é, minha mãe é, meu irmão é, meu amigo é, / Deus é. / EU SOU!”.

Como se sugeriu nos parágrafos anteriores, não se trata de dialogismo sem enfrentar a questão da alteridade, tida como um dos eixos da obra bakhtiniana (AMORIM, 2016, p. 35), a qual fica mais palpável na seguinte citação:

Minha unicidade, como necessariamente não coincidente com nada que não seja *eu*, sempre possibilita minha própria ação única e insubstituível com relação a tudo que não seja *eu*. Que eu, do meu lugar único no Ser, simplesmente veja e conheça um outro, que eu não o esqueça, que para mim, também, ele exista – isso é algo que apenas eu posso fazer por ele no dado momento em todo o Ser: esta é a ação que faz o ser dele mais completo, a ação que é absolutamente proveitosa e nova, e que só é possível por mim”. (Bakhtin, s/d, p. 60, grifos do autor)

No poema de Gésner Batista, o fim – “Minha altura é descomunal e se desfaz no musgo do caminho / sob os pés de quem me vê: / O EU do OUTRO” – retoma o início: “Diante da minha insignificância / me espanto de repente com a minha importância:”. O eu-lírico se espanta com a sua capacidade de, na não-coincidência entre si mesmo e o outro, tornar mais completo tudo aquilo que não é idêntico a ele próprio – ou seja, o outro. É só a partir dele mesmo que a mãe é, o pai é, o irmão é, o amigo é, deus é. Somente eu posso olhar para o outro do meu lugar único no mundo, somente eu posso significar o outro a partir do meu lugar único no mundo (“Dentre tudo aquilo que é / SOU o único que SOU!”), – é por isso que “minha altura é descomunal”.

Porém, ao mesmo tempo, também sou insignificante; minha altura, ainda que descomunal, se desfaz aos pés do outro. E por quê? Porque eu também preciso do outro para ser eu; é o outro que me significa, é o outro que me vê, me conhece, não me esquece; é o outro que faz com que eu exista – na medida em que não sou coincidente com ele. Eu preciso que “O EU do OUTRO” me veja para que eu me reconheça na imagem que ele faz de mim ³¹.

Fio puxa fio: não se pode tratar da relação “eu e o outro” sem evocar a cruz na porta da tabacaria; morreu o Alves. Quem nos fala é Bernardo Soares, um dos heterônimos de Fernando Pessoa:

Cruz na porta da tabacaria!

Cruz na porta da tabacaria!

Quem morreu? O próprio Alves? Dou

Ao diabo o bem-estar que trazia.

Desde ontem a cidade mudou.

Quem era? Ora, era quem eu via.

Todos os dias o via. Estou

³¹ Uma palavra sobre o título do texto, *Poema de Sexta-feira Santa*: o título é um indício de que a relação “eu e o outro”, estabelecida como tema do poema, se deva ao feriado cristão da sexta-feira santa, a chamada Sexta-feira da Paixão. Para os cristãos, nessa data se rememora o sofrimento de Cristo, julgado, condenado e crucificado – para ressuscitar na Páscoa. O que o poema sugere propor com a relação “eu e o outro” é uma reflexão de base para o cristianismo (evocado no título do poema), sintetizada na máxima “Amar ao próximo como a si mesmo”. Nesse sentido, Cristo teria se tornado o verdadeiro cordeiro de deus: aquele que, ao ser sacrificado – tratado com violência pelo outro – expiaria os pecados da humanidade, respondendo ao mal com o bem que deseja ao outro: é o mal infligido a Cristo o que avulta o bem de seu sacrifício. Fio puxa fio: Gregório de Matos, em seu soneto *Pequei, Senhor*, estabelece relação parecida nas duas últimas estrofes: “Se uma ovelha perdida e já cobrada, / glória tal e prazer tão repentino / vos deu, como afirmais na sacra história, / eu sou, Senhor, a ovelha desgarrada, / cobrai-a; e não queirais, pastor divino, / perder na vossa ovelha a vossa glória”. Ou seja: a glória de deus está em cobrar as ovelhas desgarradas - dar o perdão aos pecadores; sendo assim, sem ovelhas desgarradas (isto é, sem pecadores), o que seria da glória de deus? É o pecado do eu-lírico que enseja o perdão de deus – nessa relação entre identidade e alteridade, sem pecador não há deus. Portanto, deus deve perdoar, para que continue sendo deus: é o outro quem fala de mim; é no outro que vejo a imagem do que sou.

Agora sem essa monotonia.
Desde ontem a cidade mudou.

Ele era o dono da tabacaria.
Um ponto de referência de quem sou
Eu passava ali de noite e de dia.
Desde ontem a cidade mudou.

Meu coração tem pouca alegria,
E isto diz que é morte aquilo onde estou.
Horror fechado da tabacaria!
Desde ontem a cidade mudou.

Mas ao menos a ele alguém o via,
Ele era fixo, eu, o que vou,
Se morrer, não faltou, e ninguém diria.
Desde ontem a cidade mudou.

Desde ontem a cidade mudou, porque morreu o Alves, o dono da tabacaria. Que importância tinha o Alves? Ora, era o ponto de referência de quem é o eu-lírico, aquele a quem o eu-lírico via todos os dias. Assim também, o eu-lírico é o outro do Alves, aquele que o via, para quem, dada a sua morte, a cidade desde ontem mudou. O Alves era quem constituía o eu-lírico, no perpétuo jogo dialógico entre identidade e alteridade.

Sendo assim, todo enunciado é dialógico e todos, enquanto sujeitos, somos construídos dialogicamente. Essa condição aparece tanto nos dados da pesquisa quanto no meu próprio percurso através dela: por exemplo, a mudança no foco da questão de pesquisa, motivada pelas disciplinas cursadas, pelas reuniões de orientação, pelas próprias entrevistas (isto é, pela fala do outro) é ilustrativa dos diálogos que se foram tecendo e constituindo, aos poucos, este texto – que nada mais é do que um conjunto de réplicas, dirigidas ao passado e ao futuro.

Buscando dar um (necessariamente inacabado) fechamento a este capítulo, gostaria de retomar a História Oral e as entrevistas para tratar da questão da representatividade das fontes orais.

De acordo com o que já se abordou, a subjetividade é constitutiva da pesquisa, conforme aponta Portelli (1996), e “o sujeito nunca pode tornar-se conceito”, segundo Bakhtin (2010). Como ainda, em alguma medida, somos herdeiros da ciência positivista –

mesmo da história positivista ³² –, podemos nos perguntar: se a subjetividade está tão marcadamente presente na pesquisa, como seus resultados podem ser representativos?

Portelli (1996), em seu texto já mencionado *A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais*; trata do conceito de subjetividade socialmente compartilhada. O autor assim se posiciona:

No plano dos conteúdos, [a representatividade das fontes orais e das memórias] mede-se não tanto pela reconstrução da experiência concreta, mas pelo delinear da esfera subjetiva da experiência imaginável: não tanto o que acontece materialmente com as pessoas, mas o que as pessoas sabem ou imaginam que *possa* suceder. E é o complexo horizonte das possibilidades o que constrói o âmbito de uma subjetividade socialmente compartilhada (PORTELLI, 1996, pp. 7-8, grifo do autor).

Assim, as narrativas produzidas na situação das entrevistas por mim realizadas são representativas porque delineiam não apenas a subjetividade e as memórias daquelas quatro professoras específicas, únicas e irrepetíveis, mas sim porque, através dessas narrativas, se indiciam possibilidades de experiências que podem ser vividas, ressignificadas e recordadas por outras pessoas de forma semelhante. As trajetórias formativas e as práticas pedagógicas enunciadas por cada professora podem ser socialmente compartilhadas, no âmbito subjetivo, por muitas outras professoras e por muitas outras alunas de Pedagogia, por exemplo.

Esta ideia é reforçada por Bakhtin e sua grande preocupação em seu seminal *Por uma filosofia do ato*: a superação da dualidade entre o geral e o particular, entre a representação da experiência e a experiência, entre o mundo da cultura e o mundo da vida. Partamos de uma citação do autor para compreender como ele nos ajuda a considerar a representatividade das fontes orais:

Esse reconhecimento da unicidade da minha participação no Ser é a fundação real e efetiva da minha vida e minha ação realizada. Minha ação ativa afirma *implícita* sua própria singularidade e insubstituibilidade dentro do todo do Ser, e nesse sentido ela é colocada, de dentro de si, em imediata proximidade com as fronteiras desse todo e orientada dentro dele como um todo. Isso não é simplesmente uma afirmação de mim mesmo ou simplesmente uma afirmação do Ser real, mas uma não-fundida mas individuada afirmação de mim mesmo no Ser: eu participo do Ser com seu único ator (BAKHTIN, s/d, p. 59, grifo do autor).

A longa citação se justifica por ser, de certa forma, uma síntese da tese de Bakhtin na obra citada: o eu único e real, irrepetível, singular e insubstituível, ao realizar o ato de pensar, participa da cultura (“minha participação no Ser”), a qual, sem esse ato único, seria

³² De acordo com o *Dicionário de Ciências Históricas*, de André Burguière (1993), no verbete “positivismo”, a história positivista foi uma escola histórica que influenciou as gerações de historiadores no fim do século XIX e início do XX, tendo forte ambição científica. Sob essa perspectiva, seria possível acessar os fatos históricos tais quais ocorreram, a partir da leitura crítica dos documentos – sempre escritos –, mantendo-se assim uma suposta objetividade científica da história.

apenas um sistema abstrato e sem vida. Em outras palavras: quando realizo o ato de pensar, dou de mim à cultura, atualizo a cultura, a transformo em componente inseparável do mundo da vida, superando assim a dualidade entre a experiência e a representação da experiência, entre o mundo da vida e o mundo da cultura. Mais que isso: ao realizar o ato de pensar, atualizo a cultura a partir do meu lugar único e irrepetível no mundo – ninguém pode realizar igual a mim o ato de pensar, porque eu sou única: “Eu, o um e o único eu, não posso em nenhum momento ser indiferente a (parar de participar de) minha inescapavelmente, obrigatoriamente única vida; eu preciso ter meu dever” (BAKHTIN, s/d, p. 59). Daí decorre um dos conceitos mais importantes dessa obra: o não-álibi no Ser, que é justamente essa impossibilidade que eu tenho de deixar de ser eu mesma – e de responder por isso, por esse lugar único no mundo. Sem desculpas.

Nessa obra de Bakhtin, o mundo da cultura representa o geral, enquanto o mundo da vida se vincula ao particular. Sendo assim, é o particular que atualiza o geral – ou seja: no particular se encontra o geral; o geral se indicia no particular. É nesse sentido que minhas quatro entrevistas, no conjunto de atos que as compõe, realizam e atualizam a cultura, o mais geral, o mais amplo. Podem-se captar indícios desse geral no particular que são suas falas, suas narrativas.

Além disso, afirma Alberti (2004): a experiência individual pode ser representativa por concentrar as características de um grupo – no caso, o grupo de professoras indicadas como tendo destaque no trabalho em sala de aula com o ensino da Língua Portuguesa. As narrativas de experiências individuais, assim, mostram o que é próprio a um coletivo mais amplo e “ilustram formas típicas de comportamento (*idem*, p. 23).

Essa ideia de Alberti nos faz lembrar, “em negativo” (como afirma a mesma autora)³³, de Menocchio, o moleiro friulano de quem Carlo Ginzburg (2006) retoma as leituras e as discussões religiosas no famoso *O queijo e os vermes*. A respeito de Menocchio e das interrelações entre geral e particular, o autor afirma, no prefácio à edição italiana da obra:

Aos olhos dos conterrâneos Menocchio era um homem, ao menos em parte, diferente dos outros. Mas essa singularidade tinha limites bem precisos: da cultura do próprio tempo e da própria classe não se sai a não ser para entrar no delírio e na ausência de comunicação. Assim como a língua, a cultura oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes – uma jaula flexível e invisível, dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um. Com rara clareza e lucidez, Menocchio articulou a linguagem que estava historicamente à sua disposição. (GINZBURG, 2006, pp. 20-21)

³³ No capítulo *O lugar da história oral: o fascínio do vivido e as possibilidades de pesquisa*, Verena Alberti (2004) comenta que até mesmo uma biografia excepcional, como a de Menocchio, é capaz de indiciar, “em negativo” (p. 23), o que seria mais frequente como experiência humana em dada comunidade, em dado momento histórico.

Ginzburg nos mostra a relação entre geral e particular ao explicitar que a singularidade é bem demarcada pelos limites “da cultura do próprio tempo e da própria classe”, ou seja, o indivíduo não foge a essas determinações, ainda que lhe sobre sempre algum espaço para “exercitar sua liberdade condicionada”. Assim é que, mesmo partindo de uma experiência particular, pode-se fazer dela uma vivência representativa, já que existem certos condicionantes culturais, históricos e sociais aos quais os indivíduos coetâneos e conterrâneos estão submetidos.

Finalmente, além de todo o exposto, gostaria de retomar Alberti (2004), para quem a História Oral, ao lidar com as narrativas, “fascina com a experiência do outro” (p. 22), ou seja: é possível que as falas das quatro professoras entrevistadas encantem outros leitores, ao se configurarem como histórias de formação inspiradoras, e produzam assim outros diálogos. É nessa perspectiva que passo à apresentação e à análise de alguns dos dados produzidos durante a pesquisa.

Capítulo 3 – Análise de trechos das entrevistas – Relações entre teoria e prática

A pergunta que guia esta pesquisa, conforme já foi mencionado, é: “Quais relações são estabelecidas pelas professoras entrevistadas entre suas práticas pedagógicas na área do ensino da Língua Portuguesa e as instâncias formativas?”. Essa pergunta foi feita de várias formas durante as quatro entrevistas, conforme seu andamento; em todas elas, foi a pergunta que fechou as entrevistas. Observa-se, nela, minha tentativa de vislumbrar quais relações existem, a partir do olhar e da interpretação das próprias professoras, entre a prática e a teoria no fazer docente.

Nesse sentido, é possível verificar, na própria pergunta, alguns pressupostos dos quais parti para realizar a pesquisa como um todo: em primeiro lugar, assumo que as práticas pedagógicas cotidianas das professoras têm relação com sua formação (enunciada como “instâncias formativas”), em diversos níveis: a formação inicial, a continuada e aquela em serviço, representada pelas reuniões pedagógicas semanais ocorridas nas próprias escolas em que trabalham, como os HTPCs. Outro pressuposto é a relação que implicitamente estabeleço entre “formação” e “teoria”, entendendo que a faculdade, os cursos e programas, como PNAIC e Pró-Letramento, e os HTPCs sejam espaços privilegiados para a discussão de conceitos teóricos que deem sustentação para a prática. Esses pressupostos foram sendo, em boa medida, questionados por mim mesma quando da análise dos dados.

Os questionamentos se devem ao fato de os dados terem apontado para uma gama de instâncias formativas muito maior do que aquela que eu havia recortado antes de ir a campo; como se verá, a partir da análise observam-se como instâncias formativas das professoras, para além da formação inicial, da continuada e daquela em serviço, algumas outras: as dificuldades e desafios cotidianos; a trajetória da professora como aluna, quando criança; e, notadamente, a própria prática.

Além disso, os dados sugeriram que a relação entre teoria e prática no trabalho docente é muito mais estreita do que eu havia suposto antes das análises. Pude perceber que, na minha própria forma de enunciar a questão de maior interesse da pesquisa, eu mesma já retomava a frequente visão dicotômica de teoria e prática, evidenciando o quanto essa perspectiva está enraizada em nossos dizeres e também em nossa forma de conceber o trabalho docente. É o que se pode observar no primeiro trecho a ser analisado a seguir.

Professora 1

Entrevistadora: Pra gente finalizar, amarrar tudo então. É... Você acha que a forma como você trabalhava a Língua Portuguesa, trabalha hoje se deve aos cursos que você fez, à experiência que você foi acumulando, se deve a quê, exatamente?

Professora 1: Acho que um pouco de tudo, mas eu acho que experiência é tudo, né? Porque às vezes você faz um curso, você sai cheia de ideias, só que você vai aplicar numa sala e não funciona. Você tem que conhecer muito bem os seus alunos, saber as necessidades deles, que às vezes eles têm uma necessidade muito maior do que aquela que você tá propondo, aquela que você acha.

É importante lembrar que a Professora 1, na ocasião da entrevista, vivia seu primeiro ano como Coordenadora Pedagógica, tendo atuado por 18 anos como professora, tanto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I como da Educação Especial. Isso é o que explica, na minha pergunta, o verbo “trabalhar” tanto no passado como no presente (“a forma como você **trabalhava** a Língua Portuguesa, **trabalha** hoje”), já que entendo que, mesmo na função de Coordenadora Pedagógica, o trabalho com o ensino da Língua Portuguesa continua, porém na forma de orientação às professoras.

Nesse trecho, como mencionado, observa-se que meu próprio modo de enunciar a questão já indicia uma dicotomia entre a teoria e a prática, pois as sugestões que eu mesma dei para o encaminhamento da resposta se baseiam no par “cursos que você fez” (entendidos como representativos da teoria) e “experiência que você foi acumulando” (entendida como a prática cotidiana).

Em sua resposta, a Professora 1 assume que a forma como trabalhava / trabalha com o ensino da Língua Portuguesa se deve a “um pouco de tudo”, ou seja, tanto aos cursos como à experiência. No entanto, a professora privilegia a importância da prática como justificativa para a forma como trabalha. Essa justificativa se baseia também na dicotomia entre teoria e prática: “Porque às vezes você faz um curso, você sai cheia de ideias, só que você vai aplicar numa sala e não funciona”. Ou seja: os cursos possibilitam que as professoras tenham mais ideias de como trabalhar em sala de aula, notadamente os cursos de formação continuada, que muitas vezes discutem estratégias de ensino e aprendizagem e trazem relatos de boas práticas de outras professoras. Porém, ao “aplicar” essas novas ideias à sala de aula real que se tem, os resultados não saem conforme o esperado. De acordo com a Professora 1,

é necessário conhecer muito bem os alunos e suas necessidades, para que haja coerência entre elas e as propostas da professora. Nesse sentido – de conhecer os alunos e suas necessidades – é que a “experiência” teria predomínio sobre os “cursos”, na explicação do porquê se trabalha em sala de aula da forma como se faz.

Na fala da Professora 1, há indícios de que ela entende os cursos de formação continuada, especialmente (“você faz um curso, cê sai cheia de ideias”), como momentos em que várias sugestões, dicas e estratégias são compartilhadas. Isso parece justificar o uso do verbo “aplicar” (“só que cê vai **aplicar** numa sala e não funciona”): pode-se entender que uma certa atividade sugerida em dado curso foi “aplicada” em uma sala, sendo passível de uma avaliação objetivamente observável – funcionou ou não. Diferentemente disso, para mim, o que mais fazia sentido nos cursos de formação continuada com os quais trabalhei, a partir do lugar de formadora, era a possibilidade de aprofundar teoricamente conceitos tidos como importantes para a prática – como, por exemplo, a partir de qual concepção de linguagem se parte para realizar o trabalho com o ensino da escrita em sala de aula. Nessa direção é que se pode questionar minha visão de que os cursos de formação continuada sejam espaços privilegiados para a discussão e consolidação de conceitos teóricos relacionados à prática pedagógica.

É possível que assim seja, mas a partir do lugar de onde falo: como aquela que está intimamente relacionada à universidade (por si só o espaço privilegiado da produção teórica) e que inclusive se vale desse saber teórico como defesa para o fato de nunca ter atuado na prática no Ensino Fundamental I. Para a professora, os sentidos da formação continuada são outros: ela está imersa na prática e produz seu cotidiano em constante diálogo com as necessidades dos alunos e com as demandas da realidade específica em que está inserida. Dessa forma é que as sugestões e discussões dos cursos de formação continuada são adaptadas às condições concretas de atuação docente, sendo estas uma instância privilegiada de formação, ao impor desafios aos quais a professora necessariamente deve responder.

Pode-se observar, assim, a partir da análise do primeiro trecho e retomando o dialogismo bakhtiniano, que há, naquele momento da entrevista, no mínimo dois sentidos em circulação a respeito do que seja a formação continuada: lugar privilegiado de desenvolvimento e consolidação de conceitos teóricos relativos à prática docente (sentido assumido por mim) e espaço com o potencial de sugerir ideias para a prática pedagógica (sentido indiciado no enunciado da Professora 1).

Segundo Bernard Charlot (2012), é preciso definir quem é o professor e qual é o seu trabalho, caso se queira pensar na formação docente; segundo o autor, citando o

pesquisador Peter Hudson, o professor é aquele que, em primeiro lugar, está tentando sobreviver na sala de aula: tanto psiquicamente, quanto na sua identidade como professor, e mesmo fisicamente. Charlot afirma que uma das estratégias de sobrevivência do professor é justamente integrar as mudanças ao cotidiano para que nada mude. Ao mesmo tempo, o autor aponta que não acredita no fato de os professores negarem a teoria; o que os professores não querem é uma teoria que dialogue apenas com outras teorias e que não consiga se comunicar com a prática pedagógica cotidiana.

É possível que seja por isso – pela diferença nos lugares sociais que ocupamos – que os sentidos atribuídos à formação continuada, indiciados na minha pergunta e na resposta da Professora 1, sejam diferentes. Os diálogos e relações que estabelecemos são outros; eu, como formadora de programas de formação continuada, via a teoria como a maior contribuição dos cursos para a prática das professoras, também a partir da análise criteriosa dos materiais com os quais contamos nos dois Programas de que participei, os quais trouxeram referenciais de grande alcance para o desenvolvimento teórico das formações. Já a professora, como aquela que está no chão da escola e produz seu cotidiano, tentando a todo custo sobreviver, conforme afirma Charlot (2012), o que importa são as coisas que se podem fazer de fato na sala de aula, porque é de lá que fala a professora, é a essas demandas concretas e específicas que ela deve responder cotidianamente. E tem que “funcionar”. Penso que esse “funcionar” se relaciona tanto com o aprendizado efetivo dos alunos como com a resposta esperada a toda uma série de exigências da realidade concreta: não pode haver muito barulho, não pode haver indisciplina, não pode desagradar aos pais, não pode desagradar à coordenação, não pode fugir do que é esperado nas avaliações externas, não pode exceder o tempo previsto... Todas essas cobranças do contexto escolar, cultural e historicamente construídas, compõem a maneira como as práticas se produzem e como a teoria é (res)significada quando o horizonte é a prática docente.

Nesse contexto, Veiga-Neto (2015) aponta que a questão da teoria *versus* a prática é um falso problema: há que se contorná-lo e buscar analisar as origens da questão, ao invés de tomá-la como um problema dado ao qual se devem propor soluções. Para tanto, o autor retoma as raízes etimológicas de ambos os termos – prática e teoria – e sugere a adoção do paradigma epistemológico foucaultiano para abordar a questão, ao invés do tradicional paradigma platônico.

Assim, Veiga-Neto (2015) busca no radical indo-europeu *prāk-* a origem do latim tardio *practīce*, de onde deriva, no português moderno, o termo *prática*. Este radical *prāk-*, de acordo com o autor, significa “fazer alguma ação”, “fazer alguma coisa”. Ele dá origem ao

verbo grego (no ático), *prattein*, o qual significa “fazer, efetivar, produzir um efeito real”, e também ao substantivo *praktikos* (“aquilo que é feito, praticado”), do qual deriva a forma latina tardia *practice*. Sendo assim, *prática* designa “um conjunto de ações, em geral aprendidas, repetitivas, quase automáticas e habituais” (VEIGA-NETO, 2015, p. 120).

O autor prossegue, traçando o mesmo percurso etimológico para o termo *teoria*. Segundo ele, a forma grega *theōría* origina a latina *theoria*, da qual, por sua vez, deriva o termo português *teoria*. A forma grega tem como sentido “observar, examinar ou escrutinar” e advém do substantivo *theōros* (“espectador”), formado por *theā* (“mirada, visão”) e *-oros* (do verbo *horān*, que significa “ver”). Dessa maneira, a origem da palavra teoria nos remete a “uma forma de ver, de enxergar melhor aquilo que se conhece” (idem, p. 121).

Não são propriamente as raízes etimológicas do termo que instauram o falso problema de que trata Veiga-Neto, mas sim a base epistemológica (chamada pelo autor de “arco platônico”) a partir da qual se costumam analisar as relações entre teoria e prática. Para o pensamento filosófico grego antigo, a realidade é dual: pode-se apreendê-la através da *doxa* – a opinião, que, por não ser fundamentada, é vista como crença ou ilusão – ou da *epistémé* – o conhecimento racional, o qual, justamente pela sua racionalidade, seria seguro e representaria um caminho para a verdade.

Através de seu conhecido mito da caverna, Platão consolida a visão dual da realidade: a caverna representa a *doxa*, o mundo sensível, imperfeito e ilusório, enquanto o movimento em direção à sua saída se refere à *epistémé*, ao mundo inteligível, racional e verdadeiro. Através dos desdobramentos de sentidos que se construíram historicamente, a visão dual da realidade, tal qual postulada pelos antigos gregos, se manteve quando do desenvolvimento da ciência moderna, que também supõe um outro mundo para além daquele em que as coisas acontecem: o mundo das práticas, concretas e imperfeitas, poderia ser transcendido pelo mundo do conhecimento inteligível, das ideias – portanto, da teoria.

Sob o chamado arco platônico, dessa forma, desenvolve-se historicamente todo um conjunto de sentidos que apontam não apenas para uma dicotomia entre teoria e prática como também para uma hierarquização entre elas: a teoria teria mais importância ou seria melhor que a prática, uma vez que representaria o conhecimento verdadeiro, enquanto esta ficaria no nível da imperfeição. Assim sintetiza o autor:

Em suma, pode-se dizer então que, sob o abrigo do arco platônico, tudo o que concerne aos fatos e feitos no mundo sensível diria respeito às práticas, enquanto que tudo o que concerne ao que se pensa verdadeiramente e se diz verdadeiramente (sobre tais práticas) diria respeito à teoria — ou, talvez melhor: seria resultado da boa e correta aplicação da teoria. Eis aí a correspondência entre a doutrina dual e o binário teoria-e-prática; se quisermos, podemos formular essa

relação da seguinte maneira: sensível/prática = inteligível/teoria. (VEIGA-NETO, 2015, p. 126)

A partir disso, pode-se sugerir que a ideia corrente de se “aplicar” a teoria à prática, mencionada pela Professora 1, dialoga com essa visão dual do mundo da qual trata Veiga-Neto, na medida em que uma “boa prática” seria aquela na qual a teoria foi “aplicada com sucesso” – ou seja, aquela na qual a teoria mais se acomodou à prática, aquela em que a prática se mostrou mais próxima do que postula a teoria. Porém, no caso do enunciado da Professora 1 (“Porque às vezes você faz um curso, cê sai cheia de ideias, só que cê vai aplicar numa sala e não funciona”), observa-se que as ideias trazidas por um curso (dimensão da teoria) podem não funcionar quando “aplicadas” numa sala (dimensão da prática). Esse cenário é explicado pela Professora 1 a partir do (des)conhecimento da professora com relação às necessidades reais dos alunos: se a professora não conhece essas necessidades, relacionadas à dimensão da prática, ela pode não obter sucesso quando vier a trazer para a sala de aula as ideias advindas dos cursos de formação continuada: “Cê tem que conhecer muito bem os seus alunos, saber as necessidades deles, que às vezes ele tem uma necessidade muito maior do que aquela que você tá propondo, aquela que você acha”. Há nesses enunciados o indício de que, no trabalho docente, o conhecimento sobre as condições práticas é o que mais garante o sucesso na adaptação das ideias sugeridas pelos cursos de formação continuada. Nesse sentido é que, no dizer da Professora 1, “experiência é tudo”. Essa discussão em torno de uma chamada “aplicação” da teoria será retomada quando da análise do próximo trecho, retirado da entrevista com a Professora 3.

Após apresentar a perspectiva epistemológica concernente ao que chama de arco platônico, Veiga-Neto sugere uma outra forma de ver a questão: a partir de Foucault e da atitude filosófica da hipercrítica (uma postura de permanente questionamento de tudo o que parece consolidado e acordado, negando qualquer *a priori* em função do acontecimento real e concreto), o autor dissolve a dualidade do real. Citando Foucault, afirma que “a verdade é deste mundo” e que “não há nada lá fora”. É assim que Veiga-Neto chega à defesa da impossibilidade de dissociação entre teoria e prática, já que é impossível mover-se no mundo das práticas sem um arcabouço teórico que oriente (ainda que inconscientemente ou de forma pouco consciente) esse movimento, assim como é impossível produzir teorizações fora do que seja acontecimento, prática. De uma forma geral, a análise dos dados das entrevistas tem apontado para esse mesmo sentido, ainda que boa parte dos enunciados produzidos pelas professoras entrevistadas (e também por mim, em mais de uma ocasião) se apoiem na

tradicional visão dicotômica, historicamente construída sob o “arco platônico”, conforme Veiga-Neto.

Na fala da Professora 3 também aparece o verbo “aplicar” – dessa vez, porém, não relacionado a uma atividade ou estratégia de ensino, mas sim aos próprios conceitos teóricos. No trecho abaixo, fica mais marcada a diferença dos lugares sociais entre mim – que faço a pergunta da pesquisa e tenho como pressuposto que a maior contribuição da formação continuada é favorecer a consolidação de conceitos teóricos – e a professora – aquela que está na sala de aula e que responde a uma série de determinações imediatas de sua realidade concreta.

Professora 3

Professora: Então é... Professor, profissional de educação, seja em que área que for, seja Educação Física, o que tiver ensinando. Tem que perceber como que o outro pensa, tem que se colocar no lugar do outro. E os cursos, é... Tinham que fazer com que o profissional tivesse esse olhar.

Entrevistadora: Uhum.

Professora: E eu não vejo isso ainda. Eu vejo que elas tão muito ligada nos teóricos, mas só na teoria. Não, não é que é só na teoria, não é isso que eu quero dizer. É... Tão ligadas só em memorizar quem é quem, quem disse o quê. Só. Mas quem é quem que disse o quê pouco importa, eu quero saber o pra quê que ele fez aquilo, qual o intuito daquele estudo, pra quê que serve aquele estudo que ele fez, como que eu vou aplicar aquilo na sala de aula?

Entrevistadora: Ahan.

Professora: Se eu sei que existe a psicogênese da escrita, então como que eu vou utilizar esse conhecimento? Como que eu vou identificar isso no aluno? Como? Se eu sei que a criança tem que desenvolver a lateralidade, né, como que eu vou desenvolver, como que eu sei que isso vai ficar marcado na mente dele?

A Professora 3, na ocasião da entrevista, trabalhava com o 1º Ano; fez Magistério e Pedagogia, tendo 16 anos de carreira docente. No início de nossa conversa, a Professora 3 relatou que fez inúmeros cursos de formação continuada durante toda a carreira, especialmente no início, quando as dificuldades encontradas na prática a impulsionaram a buscar ajuda, respostas, explicações. Em toda a entrevista, foi marcante sua postura de preocupação com o colocar-se no lugar do outro e com o conhecimento, por parte do professor, a respeito de como o aluno pensa, conforme se verifica na passagem “Tem que perceber como que o outro pensa, tem que se colocar no lugar do outro”. Sua aparente frustração é o fato de não verificar nos cursos de formação continuada essa mesma preocupação. De acordo com ela, esses cursos e suas formadoras (referidas por “elas”, em “Eu vejo que **elas** tão muito ligada nos teóricos”) estão mais preocupados em memorizar qual teórico postulou o quê. Para a professora que está na sala de aula, isso “pouco importa”; o de fato importante é como se vai “aplicar” o estudo desenvolvido, o conhecimento teórico na sala de aula – como isso será usado pela professora em seu trabalho pedagógico cotidiano. Nesse sentido, a preocupação da Professora 3 se aproxima do que se indicia na fala da Professora 1, analisada anteriormente: como o horizonte é a prática docente no cotidiano, é preciso que a teoria abordada nos cursos de formação continuada seja próxima justamente desse horizonte, e não que apenas “diga a outras teorias”, como menciona Charlot (2012).

Conforme se destacou, a ideia de se “aplicar” uma teoria é fruto da frequente visão dicotômica que se tem entre teoria e prática – a qual apareceu, inúmeras vezes, também nas minhas próprias perguntas durante as entrevistas. Dentre as concepções implícitas nesta ideia está a visão de teoria como uma espécie de ferramenta da qual se pode utilizar, de maneira em boa medida objetiva, conforme se observa nas demandas da professora em “Se eu sei que existe a psicogênese da escrita, então **como** que eu vou utilizar esse conhecimento? **Como** que eu vou identificar isso no aluno? **Como**?”. Para Charlot (2012), a teoria estaria mais relacionada a algo que possa criar inteligibilidade para o que está ocorrendo na sala de aula, ou ainda a um sistema de interpretação da realidade escolar cotidiana, mesmo porque não há teoria diretamente transplantável para a prática.

A fala da Professora 3 no trecho citado corrobora a ideia de Charlot (2012) de que as professoras não negam a teoria, mas sim gostariam de uma teoria que fosse mais próxima da sala de aula – uma teoria que criasse verdadeiramente um espaço de comunicação entre a linguagem da pesquisa e a linguagem da prática. Talvez esse fosse o caminho para a superação da dicotomia entre teoria e prática e da visão de teoria como algo que se possa “aplicar”. É importante destacar que a Professora 3, em sua fala, indicia reconhecer os

conhecimentos teóricos como constituintes da prática pedagógica; o que ela reivindica é a construção de uma ponte mais explícita entre o que se discute nos cursos de formação continuada enquanto teoria (“a psicogênese da escrita”, “o desenvolvimento da lateralidade”) e o que se deve fazer na prática em sala de aula a partir dos conceitos discutidos.

No trecho citado, a professora marca dois lugares sociais distintos – o das formadoras dos cursos de formação continuada e o dela, professora que faz esses cursos. Como se observa, novamente os sentidos atribuídos à teoria são diferentes entre os dois lugares sociais; preocupar-se com “quem disse o quê” pode não ser tão inócuo como a fala da professora faz parecer. É possível que haja – e eu acredito firmemente que há – um propósito em se dominar, por exemplo, as correntes filosóficas que baseiam visões de educação conflitantes. Continuando com o exemplo, é o caso da professora que conhece as origens pragmáticas e a filiação neoliberal das chamadas “pedagogias do aprender a aprender”, assim como tem conhecimento dos pressupostos de uma outra pedagogia – a histórico-crítica – que busca a superação daquela. Ao se apropriar dessas correntes teóricas, de seus defensores e de seu contexto mais amplo de surgimento, a professora pode direcionar para uma ou para outra o seu fazer pedagógico com mais clareza e consciência – ainda que se admita que nenhuma prática pedagógica possua uma coerência teórica precisa e fechada.

Por outro lado, um curso de formação continuada – ou mesmo a formação inicial – que não favoreça a articulação necessária entre esses conceitos teóricos e a prática cotidiana das professoras apenas fala ao vento. De que vale esse conhecimento, para a professora, sem a discussão sobre sua efetiva participação na vida cotidiana da sala de aula? Trata-se, mais uma vez, da negociação de sentidos entre dois lugares sociais distintos.

Assim como a Professora 1, também a Professora 3 se refere aos cursos de formação continuada como aqueles que sugerem estratégias (no sentido de novas atividades práticas), porém ela é bem mais explícita quanto a isso em sua fala, conforme se observa no segundo trecho destacado abaixo.

Professora 3

Entrevistadora: Pra gente finalizar então, é... Você vê relações entre essa forma que você trabalha a Língua Portuguesa e as formações que você teve...?

Professora: Vejo. Vejo. De sempre procurar, é... Trazer uma novidade, de trazer... Principalmente que nem eu falei, né, essas estratégias...

Entrevistadora: Uhum.

Professora: Estratégias de... É... Não adianta você ir sempre na mesma, da mesma forma, não. É... Leitura, né, seja uma atividade de leitura, não vou só: “Ah, o texto lacunado, o texto lacunado...” Aí a criança tem que ler o texto e completar com um banco de palavras... Cruzadinha. Não, tem que tentar outras estratégias, né, então isso vai fazer com que a criança crie outras formas de pensar sobre aquela... Sobre aquela leitura. E... Pra mim, é... Eu vejo muita criança que aprende a ler, mas não consegue resgatar o significado.

(...)

Professora: Então eu fico preocupada com isso, o tempo todo eu fico preocupada com isso. De não fazer com que eles sejam leitores de, de... Só... Sei lá, nem sei como nomear um tipo de leitor... Decodifica?

Entrevistadora: Uhum.

Professora: Decodificadores. Mas que não resgata o sentido do que leram, não têm, não têm, não criticam, então eu tenho muita preocupação com isso. Então eu tento criar estratégias com que façam que eles queiram saber do que se trata o que que eles leram, pra que que serve aquilo que eles leram.

Entrevistadora: Uhum.

Professora: E isso pra mim é primordial. Então acho que esses cursos, e eu sempre procuro ir atrás de cursos que me deem isso, né?

Entrevistadora: Uhum.

Professora: E quando não me dá, eu fico até meio chateada, mas... Tudo é válido. Às vezes me faz repensar alguma coisa que eu tenho feito. É pra isso. É, é, as estratégias que eu crio e que eu imito e... E eu uso e eu tenho, eu tenho esse objetivo, de fazer com que a criança escreva sabendo pra quê que ela tem que escrever e para o que ela quer escrever, que

ela consiga comunicar e a leitura também, que ele compreenda o que ele leu. Porque só ler por ler... Pra mim não, não tem importância nenhuma.

A Professora 3 afirma que busca nos cursos de formação (entendidos, por mim, como formação continuada), “uma novidade”, “estratégias” – e dá exemplos no caso da leitura: não basta propor para a criança apenas o texto lacunado e a cruzadinha, sob pena de se promover um ensino muito repetitivo. De acordo com ela, são essas estratégias e modos diferentes de abordar o ensino da leitura e da escrita o que busca nos cursos. É importante frisar o reconhecimento da Professora 3 de uma condição concreta inescapável da atuação docente no primeiro ciclo do Ensino Fundamental: são 200 dias letivos com a mesma turma; haja estratégias! Dessa forma, pode-se afirmar que um dos sentidos assumidos pela Professora 3 (assim como também pela Professora 1) com relação aos cursos de formação continuada é o de que eles sejam espaços privilegiados para que as professoras se apropriem de novas estratégias de ensino. Essa preocupação com a variedade de recursos e de atividades a ser oferecida às crianças pela professora também aparece no depoimento da Professora 2, apresentado mais adiante.

Analisando-se o trecho da fala da Professora 3, observa-se que ela tem muita propriedade quanto aos seus objetivos ao utilizar as estratégias mencionadas: no caso da leitura, que foi o exemplo selecionado pela professora, não lhe basta formar um “leitor decodificador”, mas sim um “leitor que compreende”, ou seja, que atribui sentido ao que lê.

Retomando o conceito bakhtiniano de dialogismo, pode-se afirmar que a Professora 3 dialoga, ao usar esse exemplo, com algumas concepções de leitura presentes no universo docente. Ezequiel Theodoro da Silva, em seu texto *Concepções de leitura e suas consequências no ensino*, de 1999, discute as formas como as professoras do então chamado 1º grau (equivalente ao Ensino Fundamental) compreendem a leitura.

O autor parte do entendimento de que a forma como uma professora compreende um dado processo (como ler, escrever, ensinar, aprender, etc.) interfere diretamente nas situações concretas da vida em que esses processos estão presentes. Em outras palavras, as concepções teóricas a respeito do que seja a leitura em grande medida marcam as práticas pedagógicas em torno do ato de ler, em sala de aula.

De uma forma geral, Silva (1999) diferencia as abordagens por ele chamadas de redutoras e simplistas, de outra, a interacionista, que seria a concepção mais adequada a uma escola que pretende formar leitores produtores de sentidos na interação com o texto lido. Dentre as perspectivas de leitura redutoras e simplistas, estão “ler é traduzir a escrita em fala”

e “ler é decodificar mensagens”. O autor menciona que, para a professora que parte da primeira destas perspectivas, ler significa ler em voz alta – ou seja, o bom leitor é aquele aluno que faz a leitura em voz alta respeitando a pronúncia das palavras, dando a entonação adequada a cada passagem, obedecendo ao valor dos sinais de pontuação, sem que a compreensão das ideias presentes no texto seja evidenciada ou discutida. Já na concepção de que “ler é decodificar mensagens”, o leitor é identificado com um receptor passivo das ideias do texto, o qual encerraria em si mesmo um sentido completo, que deve ser apenas recebido e decodificado por aquele que lê. Sob essa perspectiva, não se consideram os saberes e experiências prévios dos alunos nem seu interesse, uma vez que seu papel reduz-se a receber um produto pronto e acabado.

A meu ver, a Professora 3, ao resumir sua visão na passagem “(...) e a leitura também, que ele compreenda o que ele leu. Porque só ler por ler... Pra mim não, não tem importância nenhuma”, dialoga com as duas concepções de leitura apresentadas acima a partir dos estudos de Silva (1999). “Só ler por ler” estaria relacionado tanto à oralização dos signos gráficos presentes no papel (como na primeira perspectiva mencionada, na qual ler significa ler em voz alta) quanto com a não produção de sentidos pelo leitor para o texto, já que o leitor é apenas um receptor passivo das ideias prontas que o escrito traria (conforme se observa na segunda concepção, que trata os leitores como decodificadores). Pode-se afirmar ainda que o uso da palavra “decodificadores” pela Professora 3 dialoga com uma certa concepção de língua na modalidade escrita, contra a qual os programas de formação continuada como Pró-Letramento e PNAIC se posicionam: a língua escrita entendida como código de transcrição da modalidade oral. Segundo essa perspectiva, escrever seria codificar uma mensagem e ler seria decodificá-la. Observa-se nessa concepção de escrita e de leitura a presença, em diálogo, da célebre teoria da comunicação do linguista russo Roman Jakobson, que propôs, na primeira metade do século XX, uma análise formalista das situações de comunicação baseada em seis elementos: emissor, mensagem, código, canal, referente e receptor ³⁴. Boa parte dos materiais didáticos com os quais tive contato como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e no Ensino Profissionalizante parte dessa mesma concepção estruturalista de língua e de comunicação, ainda hoje.

³⁴ Retomando o conceito de dialogismo de Bakhtin, é possível ainda afirmar que a presença da palavra “decodificadores” no enunciado da professora pode se relacionar ao papel social que eu ocupo, como sua interlocutora imediata na situação de entrevista. Ao me conceder uma entrevista, a professora cria de mim uma imagem social que aprovaria o uso de um termo mais técnico como “decodificadores”. Isso pode ser corroborado pelo enunciado “Sei lá, nem sei como nomear um tipo de leitor... Decodifica?”.

Porém, à Professora 3 não basta que seus alunos sejam decodificadores. Para ela, de acordo com o trecho destacado, é preciso que eles consigam compreender o que leram. Também para Silva (1999), o componente da compreensão a partir da leitura é de fundamental importância na superação das abordagens redutoras e simplistas discutidas pelo autor. Segundo ele, a concepção interacionista de leitura é aquela que melhor considera a complexidade processual do ato de ler, compreendendo-o ainda como prática social e histórica. De acordo com essa perspectiva, ler significa interagir, produzir sentidos, compreender e interpretar. A leitura é vista como uma relação entre o leitor e o texto, no interior da qual aquele constrói sentidos para o que lê, a partir de suas vivências e suas experiências anteriores – tanto de leitura como de vida, de forma mais ampla. Assim, os sentidos não estão prontos e acabados no texto, mas sim são objeto de uma co-construção, a qual tem no leitor um partícipe fundamental. Ao mesmo tempo, no ato de ler está envolvido um projeto de compreensão do texto, o qual se delineia a partir dos propósitos de leitura – as finalidades da leitura orientam a compreensão do texto.

No dizer da Professora 3, essa dimensão também é a mais importante no ensino da leitura na escola, conforme se depreende do fragmento analisado. A professora menciona “resgatar o significado” (em “Eu vejo muita criança que aprende a ler, mas não consegue resgatar o significado”), “resgatar o sentido” e “criticar” (em “(...) não resgata o sentido do que leram, não têm, não têm, não criticam (...))”, “saber do que se trata” e “para que serve aquela leitura” (em “façam que eles queiram saber do que se trata, do que, o que que eles leram, pra que que serve aquilo que eles leram”). Já quanto à escrita, a professora faz referência aos objetivos de se escrever um texto, seja por obrigação, necessidade ou prazer (em “fazer com que a criança escreva sabendo pra quê que ela tem que escrever e para o que ela quer escrever, que ela consiga comunicar”).

Ao fazer todas essas referências, a Professora 3 dialoga com a concepção de leitura e de escrita com função social – o que se relaciona ao conceito de letramento, conforme discutido anteriormente. “Alfabetizar letrando” é um dos motes dos programas Pró-Letramento e PNAIC, além de o conceito de letramento fundamentar uma boa parcela da literatura atual sobre alfabetização. Verifica-se, portanto, que quando a Professora 3 comenta buscar nos cursos de formação continuada certas estratégias para o ensino da leitura e da escrita na sala de aula, ela não toma as estratégias apenas por si mesmas. Além de se referir a seus objetivos para o uso de certa estratégia, a Professora 3 também demonstra se aproximar de uma dada concepção de leitura e de escrita, mesmo que não discuta profundamente sobre isso de forma tão explícita em seus enunciados, naquele momento da entrevista. Observa-se,

assim, que os enunciados da Professora 3 a respeito de suas práticas pedagógicas e de sua formação estão permeados por conceitos teóricos das áreas da educação e da linguagem, ainda que não sejam tão explicitamente nomeados.

Nesse sentido, vale lembrar o texto de Anne-Marie Chartier (2007), no qual se descreve e se analisa um estudo de caso desenvolvido pela autora, no ano letivo de 1995-1996, com uma professora francesa chamada Florence Janssens. Florence, à época do estudo, trabalhava com o último ano da Educação Infantil e, além disso, recebia estagiários – futuros professores – em sua sala. Por questões metodológicas, Chartier decide se debruçar sobre as práticas pedagógicas da professora Florence com relação ao ensino da escrita. O objetivo da pesquisa era, segundo a autora, verificar a validade concreta de dois modelos de relação entre teoria e prática, a saber: o primeiro postula que os professores, a despeito de tantas publicações teóricas na área pedagógica, prefeririam aquelas que aparentam ser mais “aplicáveis” e aproveitariam muito das experiências dos pares, na troca de “receitas” que já foram “aplicadas” na prática por outros professores e que têm, por isso, um bom resultado garantido. Já o segundo modelo de relação entre teoria e prática é aquele cunhado por Donald Schön, que se convencionou chamar de “professor reflexivo”³⁵, a partir do qual a formação dos professores se daria por “ver fazer e ouvir dizer”, descartando a validade dos saberes teóricos para a formação docente – já que a prática seria a dimensão exclusiva da atuação dos professores. Nesse sentido, o pesquisador na área da educação teria como papel fundamental observar os saberes envolvidos na prática do professor e teorizar sobre eles, tornando-os

³⁵ De acordo com Pimenta (2012), a perspectiva do “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional desde o início dos anos 1990. Em linhas gerais, essa perspectiva se originou dos trabalhos do estadunidense Donald Schön (cuja tese de doutorado data de 1983), que se interessou pelas práticas profissionais e sua relação com a formação dos profissionais em geral e não apenas do professor. Baseado no pragmatismo de J. Dewey, dentre outros estudiosos, Schön desenvolve uma abordagem que valoriza a experiência e a reflexão na experiência, baseada numa “epistemologia da prática”. Rapidamente encampado pela Educação, notadamente em estudos sobre a formação de professores, o discurso do “professor reflexivo” gera algumas consequências alarmantes, tal como aponta Pimenta (2012). Segundo a autora, a primeira preocupação com essa perspectiva é a supervalorização do professor como indivíduo, sem concebê-lo enquanto parte de um coletivo mais amplo, inserido em um contexto social, político, histórico, cultural e econômico também mais amplo – a ideia de “professor reflexivo”, portanto, enfatiza o individualismo na profissão docente. Além disso, é igualmente preocupante o desenvolvimento de um possível “praticismo” a partir dessa visão, já que a valorização da prática em detrimento dos saberes teóricos na formação dos professores é característica dessa perspectiva. Por vários autores, segundo Pimenta (2012), a abordagem do “professor reflexivo” é considerada reducionista e limitante, porque se foca nas práticas individuais e não se propõe a elaborar um processo de mudança institucional e social. Ao lado dessas preocupações, a autora ainda aponta a ausência, em boa parte dos casos brasileiros, de condições concretas para que a perspectiva do “professor reflexivo” seja de fato adotada para além do discurso; um dos obstáculos seria o tempo necessário para o professor refletir sobre sua prática e sistematizar essa reflexão, transformando-a em novas formas de atuação. Nesse sentido é que, neste trabalho, busco me afastar dessa abordagem, assim como também faz Cristofoleti (2015) em sua tese de doutorado, até mesmo porque os dados gerados nas entrevistas apontam que não há fazer prático sem saber teórico.

explícitos e inteligíveis. Pergunta-se Chartier (2007): como pensar a formação dos professores entre esses dois modelos?

A autora, como conclusão de seus estudos, percebe que Florence tem muita facilidade na descrição das estratégias estáveis em seu trabalho, ou seja, procedimentos de trabalho e de organização que são mobilizados cotidianamente por ela junto às crianças, no ensino da escrita. Porém, tem notáveis dificuldades na descrição das estratégias de que se utiliza no trato direto com cada criança – isto é, nas intervenções pontuais e circunstanciais que envolvem rotineiramente seu trabalho de ensino da escrita. Apesar da dificuldade de descrevê-las, Chartier (2007) identifica que mesmo essas intervenções pontuais seguiam um método e tinham um objetivo, estabelecidos pela professora a partir do que acreditava mais fazer as crianças aprenderem.

Como pesquisadora, Chartier observava os procedimentos de Florence e os cotejava com sua fala, o que lhe permitiu explicitar alguns saberes práticos da professora. No entanto, quando se pergunta se seu trabalho de pesquisa ajudou Florence a melhorar sua prática, a resposta da própria autora é categórica: não. E isso porque a professora já sabia quais eram seus objetivos, e essa segurança guiava todo o seu trabalho. A vantagem apresentada é que o texto da pesquisa servia de material para os estagiários, os futuros professores a quem Florence recebia em sua sala, fazendo com que ela não precisasse se desgastar repetindo sempre as mesmas coisas e, muitas vezes, não conseguindo se fazer entender. Assim, a contribuição do texto final, produzido pela pesquisadora, residia no fato de tornar inteligíveis os procedimentos “miúdos”, muitas vezes imperceptíveis pelos sujeitos engajados na ação de ensinar.

Ao mesmo tempo, o resultado mais interessante da pesquisa, do meu ponto de vista, é o fato de Chartier ter buscado relações entre a teoria e a prática para além dos dois modelos enunciados no início de seu texto. Aproximando-se, no meu entendimento, de uma perspectiva enunciativo-discursiva, Chartier busca nos enunciados de Florence, ao descrever suas práticas, indícios da apropriação da leitura que a professora fizera de uma revista chamada *Éducation Infantile*, a qual ela assinara por muito tempo. É assim que a autora chega à conclusão de que há muito mais de teoria na prática da professora do que ela mesma poderia admitir, já que se define como uma “praticante sem teoria”.

Aqui, a questão que se coloca é: por que as leituras e seus conceitos não aparecem explicitamente na fala da professora? Segundo a autora, isso se dá porque em nenhum momento a leitura das revistas – e de outro material qualquer, no campo da Pedagogia – foi feita com o intuito de se memorizar “referências livrescas”, mas sim para subsidiar a prática e

a reflexão; ou seja: o horizonte da professora, ao entrar em contato com a teoria, sempre foi a prática. Isso explica o porquê de os autores e conceitos serem facilmente esquecidos ou ficarem apagados em seus enunciados, dando a impressão de que tudo se aprendeu e se construiu na prática cotidiana, sem qualquer relação com estudos produzidos a respeito.

Voltando ao testemunho da Professora 3: sua resposta à minha pergunta “Você vê relações entre essa forma que você trabalha a Língua Portuguesa e as formações que você teve... ?” explicita que sim, há relações, e elas se assentam sobre a busca por estratégias. No entanto, a professora, ao tratar de tais estratégias e dar exemplos, também mobiliza conceitos teóricos que dizem respeito a diferentes concepções de leitura e de escrita. Como, entretanto, seu lugar social está vinculado ao cotidiano da sala de aula, as referências teóricas se perdem em meio à busca pelo foco dessa sua atuação. A meu ver, assim como ocorre com Florence, isso pode explicar o porquê de as referências teóricas não serem tão explícitas, enquanto que aquelas que dizem respeito às práticas cotidianas o são. Não se faz prática sem teoria. Não se teoriza a partir do nada.

Outro momento em que os dados se referem à relação entre teoria e prática se apresenta na entrevista com a Professora 2:

Professora 2

Entrevistadora: Bom, eu gostaria primeiro de agradecer, né, a sua (risos)... disponibilidade toda, que não é fácil, lógico, e te perguntar então como é que... você resumiria essa sua trajetória profissional, desde quando você se formou, até agora, quais séries você passou...

(...)

Professora: E trabalhando como professora de apoio do 1º Ano, eu perdi o meu medo da alfabetização. Porque eu morria de medo. Eu falava assim “Eu acho que eu não vou conseguir alfabetizar, não sei alfabetizar”. Porque a faculdade, ela dá pra gente a parte teórica, né? Não é aquela coisa, né: “É assim que faz”, você vai aprendendo no dia a dia. Então, fui trabalhando como professora de reforço, pesquisando atividades, vendo as dificuldades das crianças, substituindo também as professoras do 1º Ano, aí perdi o meu medo. Em 2013, eu comecei com a primeira turma de 1º Ano, foi minha primeira turma.

Como se percebe, essa foi a primeira pergunta da entrevista, que se baseava na retomada da trajetória formativa das entrevistadas. A Professora 2 inicia sua resposta rememorando desde as regências realizadas no período de faculdade, durante os estágios, até a primeira atuação, como professora do Pré-II, que, segundo ela, era exatamente o que desejava, já que achava mais fácil começar em uma sala em que não teria a responsabilidade da alfabetização, “até porque não tinha uma experiência”. A sequência de sua resposta a essa primeira pergunta é o que se lê no trecho destacado.

Para a Professora 2, a faculdade é responsável pela formação teórica e não por ensinar que “é assim que faz” na prática. O que a fez perder o medo da alfabetização não foram, portanto, as leituras e as discussões feitas na faculdade, mas sim o trabalho como professora de apoio de um 1º Ano. As especificidades da função de professora de apoio a fizeram tomar contato com as dificuldades das crianças e com o papel de professora titular (quando fazia substituições) sem, no entanto, ter toda a responsabilidade pelo aprendizado das crianças – essa é a função da professora titular. Esse contato lhe permitiu experimentar-se com mais flexibilidade na função de professora alfabetizadora, o que a fez perder o medo da alfabetização. Ao mesmo tempo, a professora afirma ter pesquisado atividades, dando a entender que essa pesquisa foi feita a partir da observação de sua realidade como professora de reforço. É importante destacar a recorrência com que o relato explicitando esse tipo de movimento aparece nas entrevistas: muitas vezes as professoras entrevistadas ressaltaram que buscaram a teoria (pesquisaram, fizeram cursos, iniciaram pós-graduações...) a partir das dificuldades experimentadas na prática, notadamente no início da carreira docente. Como se viu na Introdução, foi o mesmo que ocorreu comigo: decidi fazer o curso de Pedagogia a partir das dificuldades encontradas na prática como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Na passagem destacada, a Professora 2 menciona o caráter teórico da formação inicial. Em boa medida, esse tema é abordado por Dermeval Saviani em dois de seus artigos: *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro* (2009) e *Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas* (2011). Em ambos, a partir de uma perspectiva histórica, o autor descreve a presença de dois modelos de formação inicial de professores no Brasil: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático.

Segundo Saviani (2011), o primeiro modelo tem como foco o conteúdo a ser ensinado pelos futuros professores, sendo sua formação voltada para a cultura geral e para o domínio dos conteúdos específicos com os quais o futuro professor vai trabalhar. Segundo

esse modelo, não é da responsabilidade das instituições formadoras o preparo didático e pedagógico – este será adquirido na prática. Já o modelo pedagógico-didático tem como foco a forma como o futuro professor trabalhará, tendo as instituições formadoras a responsabilidade pelo desenvolvimento dos aspectos pedagógicos e didáticos da atuação do futuro professor. De acordo com o autor, o primeiro modelo predomina na abordagem formativa oferecida pelas universidades e outras instituições de ensino superior que formam professores secundários, enquanto que o primeiro predominou nas chamadas Escolas Normais e posteriormente no Magistério de 2º Grau, que formavam os professores de nível primário ³⁶.

Entretanto, com a Resolução do Conselho Nacional de Educação de nº 1, de 15 de maio de 2006, passou-se a estabelecer, no Brasil, a formação inicial de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental apenas em cursos de Pedagogia ou em curso Normal Superior, sob a responsabilidade, portanto, das universidades e outras instituições de ensino superior – nas quais, de acordo com Saviani (2009), predomina o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores.

A Professora 2, de todas as entrevistadas, foi a única que não teve a experiência de cursar o Magistério, também por ser a mais jovem de todas, tendo tido como formação inicial apenas a faculdade. Em uma passagem da entrevista com a Professora 3, por exemplo, que fez Magistério antes de cursar o ensino superior, ela menciona que essa foi uma experiência a qual, segundo sublinha em seu dizer, contribuiu demais com sua formação, apesar de ter sido de certa forma sofrida, porque as exigências eram grandes, em especial durante as chamadas regências. Segundo ela,

³⁶ De acordo com Saviani (2009, 2011) e Pimenta (1995), ao longo do século XX houve dois caminhos para a formação dos professores de nível primário: 1930 foi a década de ampliação e consolidação das chamadas Escolas Normais, que perduraram até o período da ditadura militar e foram substituídas a partir da Lei 5692/71 pela Habilitação Específica de 2º Grau para o Exercício do Magistério de 1º Grau – mais conhecida como “Magistério”. Essa iniciativa fez parte do projeto do governo militar de profissionalização no Ensino Médio; uma das habilitações profissionais disponíveis aos estudantes era o Magistério. Na cidade de Rio Claro, interior de São Paulo, outras habilitações profissionais oferecidas pela Escola Estadual Chanceler Raul Fernandes eram Enfermagem, Contabilidade, Elementos de Computação, Edificações e Nutrição, de acordo com Gésner Batista, professor de Língua Portuguesa da escola entre os anos de 1977 e 2004. Já em 2006, a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação de nº 1, a formação inicial dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I ficou sob a responsabilidade exclusiva de instituições de ensino superior, como faculdades e Escolas Normais Superiores. No caso das Professoras 1, 3 e 4, as quais fizeram Magistério, houve a necessidade de se adequarem à legislação vigente a partir de 2006, o que as fez buscar cursos superiores de Pedagogia. A única professora entrevistada que teve como formação inicial já a faculdade de Pedagogia foi a Professora 2.

Professora 3

Professora: Mas... Passando o tempo, a própria diretora da escola que tinha o curso de Magistério também tinha o ensino regular, né, é... Foi que me chamou pra fazer o Magistério, eu fazia o Ensino Médio regular. Ela que me chamou, me conhecendo no salão [de cabeleireira, onde a professora trabalhou enquanto fazia o Ensino Médio, na adolescência], vendo eu lidar com as crianças, ela falou “Faz Magistério, tenta”, eu falei “Ah, não, não quero, não...”, aí ela “Não, faça, faça, faça”, eu fiz, e essas professoras foram que contribuíram demais, demais na minha formação, porque no Magistério era... Bem, bem, bem, é... Exigente, elas eram muito exigente, acho que pelo fato de sermos, né, só adolescentes, então elas exigiam demais da gente. Principalmente em relação à carga horária, né, a gente não podia ter falta, tinha que ter todos os estágios preenchidos. Mesmo que fosse lá fazer... Ornamentação do tapete do Corpus Christi.

Entrevistadora: Uhum.

Professora: Mas você tinha que ter participação, tinha que ter... Tem que ter tudo. E a regência era pior. Era pior, porque a professora ficava lá no fundo da sala, junto com a professora titular da sala, te assistindo junto com as crianças, então você tinha que ter domínio das crianças, que não te respeitavam, lógico, porque a professora tá ali, junto com a outra professora, e... Era muito difícil. Eu lembro que eu planejei uma aula de Geografia, mostrando o sistema solar, e ainda tive que ir com aquela maquete do sistema solar... Que fiasco que foi aquilo...!

Entrevistadora rindo.

Professora: Ai, olha, foi terrível. E além dessas aulas, nós também fazíamos regência pras próprias colegas da sala, né? Fazia... Era experimental, mas era pra poder fazer um ensaio do que você ia aplicar na sala de aula com as crianças.

Voltando à distinção que faz Saviani (2009, 2011) entre os dois modelos em funcionamento na formação de professores, pode-se inferir, a partir disso, que a Professora 2 teve uma formação inicial de caráter mais teórico, posto que entrou na faculdade de Pedagogia depois da Resolução Nº 1 de 2006 – ou seja, o único caminho para se formar

professora já era o das universidades e outras instituições de ensino superior, mais voltadas à formação pautada nos conteúdos culturais-cognitivos. Já a Professora 3, por exemplo, teve sua formação inicial no antigo curso do Magistério (Habilitação Específica de 2º Grau para o Exercício do Magistério de 1º Grau), o qual foi instaurado no país a partir de 1971, durante a ditadura militar (SAVIANI, 2009).

Pelos enunciados da Professora 3, observa-se que sua experiência no Magistério voltou-se mais para a prática: as passagens “(...) e essas professoras foram que contribuíram demais, demais na minha formação. (...) então elas exigiam demais da gente. Principalmente em relação à carga horária, né, a gente não podia ter falta, tinha que ter todos os estágios preenchidos. Mesmo que fosse lá fazer... Ornamentação do tapete do Corpus Christi”; “Mas você tinha que ter participação, tinha que ter... Tem que ter tudo. E a regência era pior” e “E além dessas aulas, nós também fazíamos regência pras próprias colegas da sala, né? Fazia... Era experimental, mas era pra poder fazer um ensaio do que você ia aplicar na sala de aula com as crianças” indiciam essa proximidade com a prática. As alunas do Magistério, futuras professoras, precisavam fazer todos os estágios, não podiam ter falta, tinham de ter a participação em todas as atividades, mesmo que estas fossem aparentemente mais triviais, como a ornamentação do tapete do Corpus Christi. Além disso, havia as regências, em que as futuras professoras eram de fato postas em sala de aula para desenvolverem com as crianças uma atividade planejada – a qual era acompanhada tanto pela professora titular da sala como pela professora do Magistério e que poderia ser “um fiasco”. Chamam a atenção ainda as regências feitas para as próprias colegas, enunciadas pela Professora 3 como “experimentais”, como um “ensaio” antes da efetiva “aplicação” na prática, com as crianças. Em conversas com professoras já aposentadas ou que estão em atuação há mais tempo, não é raro ouvirem-se falas como: “Foi no Magistério que eu aprendi a dar aula”, corroborando a visão da Professora 3 de que essa etapa foi de grande importância para sua formação.

A Professora 3 também relata que precisou adequar sua formação à lei vigente a partir de 2006, quando, então, fez o curso de Pedagogia na própria cidade na qual mora, através de uma parceria com a UNESP, em um programa chamado Pedagogia Cidadã. Porém, pelo fato de já estar na sala de aula, sua relação com esse curso apresenta nuances quando tomamos por referência o relato da Professora 2, que teve sua formação inicial já na faculdade:

Professora 3

Entrevistadora: Cê chegou a fazer Pedagogia também, além do Magistério?

Professora: Então, a Pedagogia, é, eu esqueci de falar da Pedagogia, já, quando já tava em aula, eu tava já em sala de aula.

Entrevistadora: Ah, tá.

Professora: Foi um projeto do governo, que eles já tinham que implementar, que já não valia mais só ter o Magistério e aí todo mundo que só tinha o Magistério tinha que ter Pedagogia, tinha que ter o nível universitário, é... Nível superior.

Entrevistadora: Uhum.

Professora: Aí eles tiveram projeto no governo do Fernando Henrique, aí... A faculdade pública que pegou o núcleo aqui de Itanhaém foi a UNESP, aí a UNESP junto com... vinha uma tutora, e aí eles mandavam o material, o material era excelente! Eu acabei dando, achando que ia ajudar outras pessoas...

Entrevistadora: Ahan.

Professora: E eu não tenho mais o material, mas eu às vezes fico pensando “Puxa, lá naquele meu material tinha”. Tudo, tudo, tudo, desde Fundamentos da Educação, tudo, tudo, tudo, tudo. Um material riquíssimo, que foi um projeto, é, Pedagogia Cidadã. Foram dois anos e meio. E também ajudou bastante. Tinha, e eram professoras daqui da rede mesmo.

(...)

Professora: Mas, sabe, todas as professoras que estavam ali eram tudo do município, né, e todas com muita vontade de aprender. Todas queriam ter, queriam fazer faculdade. Só não fizeram faculdade porque não tinha tido condições, porque aqui não tinha faculdade, era tudo pra Santos ou Guarujá, Pedagogia, e estavam na sala de aula há muito

tempo. Então, fazer um curso de Pedagogia durante quatro anos, desconsiderando tudo que a gente já sabia dentro da sala de aula e mais o Magistério?

Entrevistadora: Uhum.

Professora: Olha, foi o melhor programa que eles fizeram, foi a melhor coisa que aconteceu, porque colocou a gente num patamar que a gente merecia.

A Professora 3, ao referir-se à graduação em Pedagogia, apresenta ao mesmo tempo uma visão pragmática (“tinha que ter o nível universitário”) e um reconhecimento às suas contribuições, talvez porque já estava na sala de aula – pode-se supor que sua prática ressignificou a teoria trazida pelo curso, do qual ela dá ênfase ao material, que “era excelente”. Além disso, é marcante em sua fala a visão do ensino superior como aquele que “eleva a outro patamar”, a um nível acima, merecido pelas professoras, as quais, de acordo com ela, tinham muita vontade de aprender e queriam já ter feito faculdade, mas não puderam por dificuldades no acesso. E também não queriam um curso superior de quatro anos, que desconsiderasse tudo o que já tinham acumulado através de sua experiência na sala de aula e do Magistério. Observa-se, assim, em seus enunciados, que, em partes, se mantém uma visão da formação inicial universitária como sendo aquela pautada na teoria, com pouca relação com a prática: uma formação que, para aqueles que já têm a prática, não se mostra (tão) interessante. É por isso que se pode inferir que, na visão da Professora 3, o curso feito no contexto do projeto Pedagogia Cidadã tenha sido considerado mais adequado: sem ser tão teórico a ponto de desconsiderar a prática das professoras e o Magistério já cursado por elas, forneceu a formação em nível superior, tendo contribuído para sua “elevação a outro patamar”.

Voltando às falas da Professora 2, mais adiante, passo a buscar o encerramento da entrevista, tentando encaminhar o diálogo para o foco da pesquisa, conforme se observa no trecho abaixo:

Professora 2

Entrevistadora: Certo. Com relação a, por exemplo, vamos pegar o Pacto. Você relaciona as coisas que você desenvolve na sala de aula com essa formação que você teve...?

Professora: Sim.

Entrevistadora: A própria especialização também...

Professora: Até o livro “O homem que amava caixas” eu conheci no Pacto.

Entrevistadora: Legal.

Professora: Eu me apaixonei. Porque nós fazíamos lá leitura-deleite. E eu faço todos os dias na sala também.

Entrevistadora: Que legal.

Professora: É uma coisa que eu não abro mão, porque tem que ter aquele momento, no começo da aula, todo mundo parar e ouvir uma história.

Entrevistadora: Que gostoso!

Professora: É, eles gostam. E tem livros assim que eu conheci no Pacto que eu comprei também pra mim, porque eu falei “Não, eu quero pra mim”, né? Meu acervo pessoal. “Os três jacarezinhos”, também.

(...)

Entrevistadora: Ahan. E essa especialização em Alfabetização e Letramento... também você traz coisas pra sala de aula?

Professora: Sim.

Entrevistadora: Esse estudo que você fez...

Professora: Ahan.

Entrevistadora: Também. Da formação inicial?

Professora: Trago. Trago sim. E muita coisa também da prática. Né? Porque a formação que a gente tem na faculdade é mais teoria, né, você estuda diferentes autores, que falam de desenvolvimento da criança, das fases da alfabetização da criança, até eu tenho os livros da Emilia Ferreiro, eu comprei. Né? Eu tenho “Reflexões sobre alfabetização” e tenho “A psicogênese da língua escrita”, que eu já li inteiro, que ela detalha tudo como a criança aprende, né, eu já li os dois, né? É... pra minha formação, que eu achei que seria importante, né, e... mas muita coisa a gente traz da prática do dia a dia. Às vezes eu fico pensando “Ah, que eu posso fazer de diferente, pra que não fique monótono”, né? Até porque a gente tem uma apostila pra cumprir, né? Às vezes, tem dia que o conteúdo tá corrido, né?

É importante ressaltar que a Professora 2 participou do PNAIC em todos os anos em que o programa foi oferecido em seu município; além disso, conforme mencionado por ela, fez uma especialização em Alfabetização e Letramento. Minha intenção, ao perguntar sobre esses cursos e sobre a formação inicial, era provocar a professora no sentido de estabelecer relações entre essas formações e sua prática cotidiana, questão que guia este trabalho. A maneira, no entanto, como eu mesma enuncio a pergunta em um dos momentos – quando pergunto se a professora “**traz** coisas pra sala de aula” de sua especialização em Alfabetização e Letramento – pode levar à interpretação de que eu desejava saber se os cursos forneceram dicas e sugestões de estratégias de trabalho – uma vez que, conforme já se analisou a partir dos trechos de falas das Professoras 1 e 3, um dos sentidos em circulação sobre a formação continuada é de que ela apresenta sugestões de estratégias, de atividades práticas (afinal, são 200 dias letivos com a mesma turma). Tanto é assim que em nenhum momento a Professora 2 comenta sobre conceitos relativos à alfabetização e ao letramento relacionados ao PNAIC e à sua especialização, por exemplo (exceto quando menciona a formação inicial), mas destaca dois livros específicos (*O homem que amava caixas* e *Os três jacarezinhos*) utilizados no desenvolvimento de uma estratégia específica (a leitura-deleite). Observa-se, ainda, que as respostas às minhas perguntas são mais curtas quando se trata de buscar estabelecer os paralelos entre as formações e a prática em sala de aula, o que pode se dever ao fato de eu não ter me feito entender o suficiente – ou mesmo pode se relacionar ao fato de a professora nunca ter sido provocada a pensar sobre isso antes.

É interessante, no trecho, observar o destaque dado pela Professora 2 à chamada leitura-deleite, atividade permanente sugerida pelo PNAIC – a qual foi chamada de leitura-fruição pelo Pró-Letramento, que já trazia os mesmos encaminhamentos. No trecho

destacado, começo os turnos de fala perguntando a respeito do PNAIC e de suas contribuições na prática da professora, como se vê em “Com relação a, por exemplo, vamos pegar o Pacto. Cê relaciona as coisas que você desenvolve em sala de aula com essa formação que você teve...?”. A professora responde apenas “sim”, o que me leva a (muito) rapidamente buscar ampliar o leque das possibilidades de chegar àquilo que mais me interessava na entrevista (isto é, quais relações a professora estabelecia entre os cursos de formação e sua prática pedagógica). É assim que sugiro, mais do que pergunto: “A própria especialização também...”, porém essa é uma sugestão que fica no ar, porque a professora volta às contribuições do PNAIC no próximo turno de fala, ressaltando o título de um livro com o qual, de acordo com o que ela me contou em outro momento da entrevista, a professora trabalhou no contexto do ensino de sólidos geométricos: trata-se de *O homem que amava caixas*. A Professora 2 segue comentando sobre a leitura-deleite, sugerindo que hoje se apropriou do modelo que teve no Programa ³⁷: “Porque nós fazíamos leitura-deleite. E eu faço todos os dias na sala também”, e acrescenta: “É uma coisa que eu não abro mão, porque tem que ter aquele momento, no comecinho da aula, todo mundo parar e ouvir uma história”.

Tanto no Pró-Letramento quanto no PNAIC, dedicou-se uma parte da formação para a discussão do planejamento do tempo em torno da leitura. Em primeiro lugar, foi preciso discutir qual é o lugar da leitura literária na escola; de acordo com Lajolo (1991), sabe-se que o texto de literatura muitas vezes é usado como pretexto para atividades de análise gramatical e linguística, por exemplo, o que enfraquece sua potência enquanto formador de leitores e do gosto literário. Foi preciso, portanto, reforçar nos Programas a importância e as potencialidades da leitura por prazer, buscando instituir um tempo de qualidade para que ela pudesse ser feita e desfrutada. Assim, em segundo lugar, desenvolveu-se a discussão a respeito dos momentos dedicados à leitura literária na rotina diária da sala de aula: ler para os alunos quando faltam dez minutos para o intervalo ou para a saída traz implicitamente a ideia de que a leitura é uma atividade menor, que pode ser realizada sem planejamento, a qual se faz apenas quando sobra “um tempinho”, tempo este insuficiente para

³⁷ Tanto no Pró-Letramento quanto no PNAIC, nós formadoras sempre iniciávamos os encontros com a leitura de um livro ou de um capítulo. De forma geral, as escolhas eram livres por parte de cada formadora, ainda que sempre buscássemos, com as nossas escolhas, ilustrar como isso poderia ser feito em sala de aula: privilegiar a variedade de gêneros discursivos, decidir por temáticas pertinentes ao contexto, prestigiar o projeto gráfico de uma obra (notadamente quando se tratava de literatura infantil), destacar o valor artístico das obras. Nós nos colocávamos como modelos para as Orientadoras de Estudos, na intenção de que elas também fossem modelos para as professoras alfabetizadoras em seus municípios, as quais, por sua vez, seriam os modelos de leitoras para seus alunos, em sala de aula.

começar outra atividade ou o ensino de outro conteúdo, necessariamente vistos como mais importantes que a leitura.

Quando a Professora 2 menciona que “É uma coisa que eu não abro mão, porque tem que ter aquele momento, no comecinho da aula, todo mundo parar e ouvir uma história”, ela sugere ter incorporado as orientações do PNAIC quanto à condução da leitura-deleite – o que não deixa de trazer concepções teóricas sobre o que é a leitura por prazer, sobre qual é o seu lugar na escola e sobre como encaminhar na prática esse momento: essa leitura é feita no começo da aula, como uma espécie de boas-vindas, denotando ocupar um tempo privilegiado da rotina. Além disso, é o momento de “todo mundo parar e ouvir uma história”, ou seja, não há atividades concorrentes com a leitura naquele intervalo: é a hora da história, da leitura por prazer, que antecede os trabalhos do dia e prepara o clima para a rotina pedagógica.

O fato de a professora mencionar “E tem livros assim que eu conheci no Pacto que eu comprei também pra mim, porque eu falei ‘Não, eu quero pra mim’, né? Meu acervo pessoal. ‘Os três jacarezinhos’, também” sugere que as escolhas dos livros feitas por suas Orientadoras de Estudos no Programa (e/ou pelas próprias formadoras, na UNICAMP) repercutem em sua prática pedagógica; a esse respeito, em seu texto *A leitura deleite no espaço formativo do Programa PNAIC-Unicamp*, afirmam Fidelis e Tonin (2016):

Nesse sentido, nas formações do PNAIC, foi fundamental o papel desempenhado pelos formadores: as escolhas das obras que integraram a concretização da estratégia formativa da leitura deleite contou sempre com escolhas pessoais, mas também com o olhar cuidadoso do especialista que pensava tanto nos alunos (público principal do programa), como nos OEs e nos professores, considerando-se permanentemente a ideia fundadora do professor como modelo de leitor. (...) Outro ponto que merece destaque é que, ao longo das formações, houve momentos em que se discutiu que a escolha das obras merece cuidado e vai além do “gostar” em seu sentido mais comum: a escolha do livro, do texto, da forma de apresentação, precisa contemplar também aspectos objetivos, como a análise da pertinência e adequação da obra para aquele momento de vida e escolarização dos alunos, a apresentação física do volume, o potencial literário / artístico que aquela obra tem e que pode ser apreciado pelos alunos, implicando, outrossim, incremento de seu repertório linguístico e cultural. (FIDELIS E TONIN, 2016, pp. 227-8)

Assim, a fala da Professora 2, ao destacar a estratégia da leitura-deleite e lhe atribuir importância, indicia que esta foi uma contribuição do Programa que de fato tem chegado à sala de aula, pelas mãos da professora que fez o curso e que atua diretamente com os alunos.

Retomando a análise do trecho destacado, observa-se que, para além da leitura-deleite, novamente aparece a já discutida visão dicotômica entre teoria e prática, no último turno de fala trazido pelo trecho. A faculdade seria responsável pela parte teórica, enquanto que o responsável de fato pela formação da professora, capaz de fazê-la “dar conta” de uma

sala, seria a prática, conforme já fora mencionado no primeiro trecho de fala da Professora 2. Tal enunciado remete aos modelos de formação de professores analisados por Saviani (2009, 2011), de acordo com o que já se discutiu.

Ao tratar de sua formação inicial, a Professora 2 cita uma autora – Emília Ferreiro – muito reconhecida por suas contribuições na área da alfabetização e dois títulos bastante trabalhados em cursos de Pedagogia, *Reflexões sobre alfabetização* e *A psicogênese da língua escrita*. As passagens “até eu tenho os livros”; “eu comprei”; “que eu já li inteiro”; “eu já li os dois” indiciam que os livros foram importantes como base teórica para compreender como a criança se alfabetiza. Essas passagens podem ainda sugerir uma sutileza do processo dialógico que vivíamos – ela e eu – no exato momento da entrevista: podem ser vistas como “sinais de pertencimento”³⁸, a partir dos quais a professora delimita seu lugar como ex-estudante e como docente, aproximando-se de uma possível imagem que tenha criado para sua interlocutora. Ela leu os livros; ela os comprou; ela leu um deles integralmente, tal qual eu mesma devo ter feito – talvez até com essas mesmas leituras. Sendo assim, pensando nos elementos extraverbais que rodeiam toda situação de comunicação, tal como postula Bakhtin, pode ser que, para a Professora 2, essas referências livrescas fossem o que eu estivesse procurando na entrevista. (e não era?)

O marcador discursivo “até” em “até eu tenho os livros” sugere que não era uma prática comum a professora comprar livros durante a faculdade, o que dialoga com o fato de se utilizarem muitas cópias dos textos e mesmo apenas apostilas, em muitas faculdades particulares. Essa hipótese é reforçada pelo enunciado “eu comprei”. Já quando diz “que eu já li inteiro”, o adjetivo “inteiro” aponta para outra prática comum, inclusive nos cursos de Pedagogia de faculdades públicas, como é o caso da UNICAMP: a prática da leitura de capítulos de livros, trechos de teses, passagens de dissertações, artigos esparsos, isto é: pouca exigência de leitura de obras completas nos cursos de Pedagogia. O enunciado “eu já li os dois” enfatiza seu relato sobre ter feito a leitura das duas obras citadas, tendo sido compradas pela professora, e não apenas xerocadas ou emprestadas da biblioteca. Assim, a professora, no seu dizer, apresenta mais de um interlocutor: além de dialogar diretamente comigo, também dialoga com o discurso de que os estudantes não leem para se preparar para as aulas da faculdade ou ainda que os professores não são leitores qualificados. Portanto, suas afirmativas

³⁸ Tomo a expressão emprestada à Profª Drª Maria Cristina da Silva Tempesta, que, ao longo do exame de qualificação, apontou a necessidade de se discutir o quanto a posição social ocupada por mim pode ter sido um elemento fundamental nos diálogos produzidos nas situações de entrevista, retomando o conceito bakhtiniano de dialogismo.

estão dirigidas a mais de um destinatário, apontando para um dado auditório social, e também a uma interlocutora que a professora sabe ser próxima do universo acadêmico.

A passagem “É... pra minha formação, que eu achei que seria importante, né” sugere, no dizer da professora, que as obras – e, por extensão, o saber teórico – são importantes para a formação da professora. Pode-se pensar que as leituras tiveram importância para a compreensão de um conceito do qual afirma ter tido medo, no início da carreira: a alfabetização. Tanto é assim que a professora menciona ter comprado as obras e as lido. Ao mesmo tempo, a referência a essas obras, que têm “nome e sobrenome” (título e autora), é feita em um contexto que trata da formação inicial, vista como mais teórica pela professora, conforme se vê em “Porque a formação que a gente tem na faculdade é mais teoria, né, você estuda diferentes autores, que falam de desenvolvimento da criança, das fases da alfabetização da criança, até eu tenho os livros da Emilia Ferreiro, eu comprei”.

Ela comprou os livros, ela os tem, ela os leu; mas não fazem sentido sem o contraponto da prática: “Mas muita coisa a gente traz da prática do dia a dia. Às vezes eu fico pensando: ‘Ah, o que eu posso fazer de diferente para que não fique monótono’, né? Até porque a gente tem uma apostila pra cumprir, né? Às vezes, tem dia que o conteúdo tá corrido, né?”. Nesta passagem, pode-se entender que a necessidade sentida pela professora de buscar variedade de recursos para trabalhar com sua turma, considerando os 200 dias letivos, é uma instância formativa importante: “traz-se muita coisa da prática do dia a dia” porque é ela, com as suas condições urgentes e concretas, que impulsiona a busca por novos recursos, para além da apostila que deve ser cumprida. Esses novos recursos, diante da imediatez e urgência do cotidiano, não podem esperar a participação em um curso de formação para serem buscados. A Professora 3, em trecho já analisado, aponta para a mesma direção em seu dizer, quando se refere aos cursos de formação continuada: “De sempre procurar, é... Trazer uma novidade, de trazer... Principalmente que nem eu falei, né, essas estratégias... (...) Não adianta você ir sempre na mesma, da mesma forma, não”.

Observa-se, portanto, nos enunciados da Professora 2 – assim como se verá no trecho destacado da Professora 4 – uma espécie de questionamento quanto à formação inicial oferecida pelas faculdades, por ser mais relacionada à teoria. Pode ser que essa postura se articule a um fenômeno que ocorre no Brasil desde a década de 1990, segundo Newton Duarte³⁹: a secundarização e desvalorização da discussão teórica em Educação, o que leva o professor a limitar seus horizontes de saber à prática cotidiana. Duarte (2010) ainda afirma

³⁹ Conforme se vê no vídeo “Teorias Pedagógicas – por que estudá-las?”, integralmente disponível no YouTube em <https://www.youtube.com/watch?v=uCHSUjiQjPQ> Acesso em: 13/04/2017.

que o chamado “conhecimento tácito” do professor, isto é, o conhecimento pessoal, circunstancial, não verbalizado, cotidiano, tem sido cada vez mais valorizado também na formação de professores, tendo em contrapartida a desvalorização do conhecimento teórico, científico, como se verifica na perspectiva do “professor reflexivo”. Estas são características das pedagogias do “aprender a aprender”, presentes tanto na escola como na própria formação dos professores. Saviani as identifica como teorias pedagógicas não-críticas (SAVIANI, [1983] 2009), ou seja, aquelas que encaram a escola como bastante autônoma em relação à sociedade.

Ao mesmo tempo, o enunciado “Porque a formação que a gente tem na faculdade é mais teoria, né”, no contexto em que foi proferido – dando a entender que essa formação seria comparativamente menos importante –, pode dialogar com o fato de que, à época da faculdade, a Professora 2 ainda não havia propriamente iniciado sua atuação docente. Como os dados têm apontado, a teoria trabalhada nos cursos de Pedagogia faz muito mais sentido quando já se está na prática, como foi o caso da Professora 3 e também o meu caso.

Já a Professora 4, por suas experiências como formadora de professores, apresenta em seus dizeres um olhar um pouco mais apurado para a relação entre a teoria e a prática, conforme se observa nos seguintes fragmentos:

Professora 4

Entrevistadora: (risos) Joia. E, pra você então... Existe relação, relações entre a maneira como você costuma trabalhar a Língua Portuguesa e as formações que você teve?

Professora: Com certeza que sim. Né? Porque... Eu jamais conseguiria desenvolver esse trabalho se não fosse com as formações. Eu fiz a Pedagogia. Mas o que me deu base pra desenvolver os meus trabalhos, saber as intervenções adequada, reconhecer o nível de escrita de uma criança e quais as ações pra intervenção, foram as formações. Não foi a Pedagogia que me deu essa formação.

Entrevistadora: Sim, sim.

Professora: A Pedagogia, ela traz a teoria.

Entrevistadora: Uhum.

Professora: Mas há essa falha na formação, né? A prática você só conhece quando você está lá dentro da sala de aula, porque daí você se vê perdido, você não sabe o que fazer, o que desenvolver, meu primeiro ano foi assim, como professora alfabetizadora, foi uma tristeza porque eu não sabia o que fazer, como intervir, como propor desafios possíveis pros meus alunos, como fazer com que eles avançassem. Então, é... O primeiro curso que eu fiz e que trouxe um diferencial enorme pra minha vida nessa questão foi o Letra e Vida.

Entrevistadora: Uhum.

Professora: Foi o Letra e Vida. Depois veio o Ler e Escrever, que basicamente é a materialização do que você vê no Letra e Vida, né, com as atividades. E o PNAIC, ele trouxe também uma contribuição muito grande, porque ele sai um pouco daquele contexto do Letra e Vida e ele também traz a oportunidade com outros materiais, disponibilizados pelo PNBL, a questão dos jogos foi muito interessante, os jogos. É, porque os jogos, eles são pensados justamente pra determinados níveis, então pra que nível que é indicado, né, é... Essa questão do trabalho com a consciência fonológica, então os jogos foram assim importantíssimos, muito interessantes, é... E além do aprofundamento mesmo, né, teórico. E... Então assim, as formações contribuíram muito, muito, para que eu tivesse subsídios para trabalhar com os meus alunos. Eu acho que sem as formações, só a Pedagogia não me daria essa base.

Entrevistadora: Uhum. Só a Pedagogia e só a prática também não...?

Professora: Só a prática também não, porque quando você, só a prática, ela te leva a você repetir os mesmos padrões que você viveu. Então por exemplo: eu fui alfabetizada no método totalmente tradicional. Nada contra o método. Ou a favor. Né, que acho que o foco agora não é pensar no método, mas ele te limita pra algumas coisas. Porque eu tive uma experiência de alfabetização que muitas vezes, por exemplo. Só pra você entender. Quando eu entrei na escola, eu já sabia ler e escrever. Né?

Entrevistadora: Uhum.

Professora: A minha mãe já... Naquela época a gente não fazia prezinho, não fazia nada, não tinha obrigatoriedade e a gente mudava bastante, então a minha mãe, ela foi me ensinando em casa, com as letras cursivas...

Entrevistadora: Ahan.

Professora: E aos pouquinhos eu fui aprendendo a ler e escrever. Então quando eu entrei na escola, eu já sabia ler e escrever. E eu passei um processo, é... Difícil. Mesmo sabendo ler e escrever. Por quê? Eu entrei numa sala em que os meus amiguinhos não sabiam ler e escrever. Então a professora percebeu que eu sabia ler e escrever, ela dava atenção pros meus amiguinhos e eu ficava sem ter o que fazer e sem desafio nenhum. Então quando chegou na metade do ano, eu não queria mais ir pra escola, porque eu não via graça de estar lá. Porque tudo que era proposto pra mim não tinha significado, já eram coisas que eu já sabia, estava além. E quando eu entrei agora como professora alfabetizadora, eu... Eu tinha uma coisa, eu pensava nas minhas práticas e eu pensava comigo assim “Eu não quero deixar de lado aquele aluno que ele já está mais avançado”. Por quê? Porque eu lembrava do que eu tinha passado, como aluna. Mas também ao mesmo tempo eu não sabia o que propor pra esse aluno.

Entrevistadora: Uhum.

Professora: Né? E quando eu me vi professora alfabetizadora, com 32 alunos na sala, cada um com um nível, os alunos com deficiência, alunos, é... Com caso de... que sofria de agressões dentro de casa e que tavam com questões de Conselho Tutelar ali na escola. Então eram muitos os dilemas, os desafios, eu não sabia por onde começar. E quando eu participei do Letra e Vida, que foi aonde eu comecei a entender a importância de você propor, a mesma atividade eu consigo propor níveis diferentes de desafios. Então uma mesma atividade eu posso propor pra um com letras móveis, para outro com tiras, para outro com palavras, né, aquele aluno que ele já está mais avançado eu posso propor uma produção de texto, uma escrita de letra cursiva. Então, eu entendi que uma mesma atividade eu posso propor desafios diferentes. Isso eu aprendi lá na formação do Letra e Vida. Entendeu? E aí sim é que eu fui tendo condições, então eu tinha a prática, eu sabia que eu tinha que alfabetizar, mas essa como alfabetizar e como propor esses desafios, e isso é uma característica que eu aprendi na formação.

Entrevistadora: Ahan.

Professora: E que sem essa base eu não conseguiria. Quando você fala da prática, cada um vem e te fala uma coisa. Mas uma coisa é eu fazer uma atividade baseado no que alguém chegou pra mim e falou assim: “Olha, vai lá e faça”.

Entrevistadora: Uhum.

Professora: A outra coisa é eu propor uma atividade sabendo onde eu quero chegar com esse aluno, o que eu quero alcançar com esse aluno. Então isso é o conhecimento.

Entrevistadora: Uhum.

Professora: E esse conhecimento eu adquiri na formação. Né? Então só prática, eu não sei se ela me levaria a eu atingir esse nível de conhecimento, de abstração, de entendimento, porque eu acho que o que falta muito é... É você, não é entender só a teoria, mas você entender como intervir, para quê intervir, é a qualidade das intervenções, faz toda a diferença, num processo de ensino e aprendizagem. Eu sempre falo isso com os professores. Nessa importância de você pensar na qualidade das intervenções. E a qualidade das intervenções você só aprende na formação específica pra isso.

Conforme o perfil apresentado anteriormente, a Professora 4, na ocasião da entrevista, era professora há 18 anos e fez Magistério, além do curso de Pedagogia em parceria com a UNICAMP enquanto lecionava. Além disso, também trabalhou como formadora de professores em seu município de atuação no contexto do PNAIC e, na época da entrevista, trabalhava como professora no curso de Pedagogia de uma faculdade particular local.

A Professora 4, semelhante à Professora 2, atribui à formação do curso de Pedagogia uma falha: pode-se considerar em sua fala que essa “falha” se deve à formação mais teórica, de acordo com o que já se analisou a partir de Saviani (2009, 2011). Além disso, a interpretação da formação majoritariamente teórica oferecida pela faculdade como “falha” pode referir-se à secundarização do saber teórico e das discussões teóricas no campo da Educação, conforme aponta Duarte (2010). O curioso é que a Pedagogia não foi exatamente

sua formação inicial, já que fez Magistério e logo em seguida começou a atuar como professora de uma escola particular de Educação Infantil e, após, como professora eventual da rede estadual, até que prestou vários concursos e conseguiu se efetivar em uma prefeitura municipal, em que continua até hoje. Ou seja: a Professora 4 já tinha uma prática de sala de aula antes de fazer o curso de Pedagogia, de acordo com nossa conversa durante a entrevista. No entanto, ela não localiza nem na prática anterior nem na graduação em Pedagogia as maiores contribuições para sua formação e para sua atuação docente, mas sim nos cursos de formação continuada, dos quais cita o Letra e Vida, o Ler e Escrever e o PNAIC.

Destaco o seguinte trecho: “A prática você só conhece quando você está lá dentro da sala de aula, porque daí você se vê perdido, você não sabe o que fazer, o que desenvolver, meu primeiro ano foi assim, como professora alfabetizadora, foi uma tristeza porque eu não sabia o que fazer, como intervir, como propor desafios possíveis pros meus alunos, como fazer com que eles avançassem. Então, é... O primeiro curso que eu fiz e que trouxe um diferencial enorme pra minha vida nessa questão foi o Letra e Vida”⁴⁰. Nesta passagem, a Professora 4 indicia as angústias já mencionadas pela Professora 2, quando esta afirma que “tinha medo da alfabetização”. Foi quando se viu com a responsabilidade de alfabetizar as crianças que a Professora 4 se deparou com as dificuldades as quais nem sua formação teórica no curso de Pedagogia nem suas práticas anteriores puderam resolver: “(...) foi uma tristeza porque eu não sabia o que fazer, como intervir, como propor desafios possíveis pros meus alunos, como fazer com que eles avançassem”. Deste trecho, como já foi possível observar em dados anteriores, depreende-se novamente a própria prática e suas dificuldades como instância formativa privilegiada: é a partir dela que a professora pode enfim tomar contato

⁴⁰ De acordo com os livros de Coletânea de Textos do Programa Letra e Vida, esta é uma iniciativa que envolve diversas instituições educacionais (tanto federais quanto estaduais e municipais, públicas e privadas) no intuito de contribuir com a formação continuada de professores que ensinam e ler e a escrever no Ensino Fundamental. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo é uma das instituições envolvidas na implementação do Programa, que se desenvolveu principalmente ao longo da primeira década deste século. Nos livros de Coletânea de Textos do Letra e Vida (Módulos I e II), há uma apresentação aos professores, feita pelo então Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Gabriel Chalita (2005); nela, lê-se: “Esta publicação pretende justamente fornecer o passo a passo da aplicabilidade dessa proposta [capacitação de educadores que trabalham com a formação inicial do aprendiz] para os educadores que irão ministrar cursos aos professores que, por sua vez, se dedicam à arte de alfabetizar. Trata-se de um guia indispensável, uma vez que traz orientações, diretrizes e dicas fundamentais ao bom andamento das aulas oferecidas aos mestres que apresentam ao educando o mundo mágico das palavras, da leitura, da escrita, da produção e da assimilação de histórias e textos”. Além de textos pertencentes a vários gêneros literários, para serem trabalhados diretamente com os alunos, os livros do Programa ainda apresentam roteiros para planejamento de atividades, análises de atividades de alfabetização e textos teóricos sobre conceitos trabalhados em sala de aula, como a definição do que são adivinhas e poemas; ou seja, é trazida à professora uma sistematização do planejamento do trabalho pedagógico, além das discussões teóricas. O destaque dado pela Professora 4 a esse Programa pode dever-se justamente ao encurtamento da distância entre as dimensões da teoria e da prática proposto pelo Letra e Vida.

com a dimensão de sua função de ensinar e com os condicionantes relacionados a isso, aos quais nenhuma teoria sozinha consegue responder.

Nesse sentido, é significativo o trecho “E quando eu me vi professora alfabetizadora, com 32 alunos na sala, cada um com um nível, os alunos com deficiência, alunos, é... Com caso de... que sofria de agressões dentro de casa e que tavam com questões de Conselho Tutelar ali na escola. Então eram muitos os dilemas, os desafios, eu não sabia por onde começar”. Ser professora também é “saber por onde começar”: há a quantidade de alunos dentro da mesma sala de aula; há a presença de alunos com deficiência, com quem a professora na maior parte das vezes não está preparada para lidar; há os casos de violência doméstica, da qual os alunos também podem ser vítimas; há a diferença de domínio dos conteúdos escolares entre todos os alunos da turma; e há a função principal da professora, que é a de alfabetizar. A teoria, portanto, de fato faz-se ouvir muito pouco sem a imersão na prática, sem a experiência cotidiana, sem sentir na pele as responsabilidades de ser professora. Só a teoria não forma; e só a prática também não.

É interessante observar como os enunciados da Professora 4 estão permeados por termos muito próprios do universo dos cursos de formação continuada, notadamente de matriz construtivista piagetiana: “intervir”, “propor desafios possíveis”, “fazer com que eles avançassem”; “fazer intervenções adequadas”. Por meio dessa forma de descrever seu trabalho de ensino, de acordo com Bakhtin (2010), identificamos as palavras do outro se tornando dela própria – “minhas-alheias palavras” –, que servem para sustentar a visão que a professora tem sobre o seu próprio fazer pedagógico. Além disso, o contexto imediato de comunicação na entrevista também pode explicar a utilização de tais termos: tanto a professora quanto eu ocupamos as posições sociais de formadoras de professoras, o que provoca um alinhamento de nossos discursos e uma aproximação entre eles.

Continuando com a análise, destaco a passagem: “Foi o Letra e Vida. Depois veio o Ler e Escrever, que basicamente é a materialização do que você vê no Letra e Vida, né, com as atividades. E o PNAIC, ele trouxe também uma contribuição muito grande, porque ele sai um pouco daquele contexto do Letra e Vida e ele também traz a oportunidade com outros materiais, disponibilizados pelo PNBL, a questão dos jogos foi muito interessante, os jogos. É, porque os jogos, eles são pensados justamente pra determinados níveis, então pra que nível que é indicado, né, é... [...] E além do aprofundamento mesmo, né, teórico. E... Então assim, as formações contribuíram muito, muito, para que eu tivesse subsídios para trabalhar com os meus alunos. Eu acho que sem as formações, só a Pedagogia não me daria essa base”.

Neste trecho da fala da Professora 4, a formação continuada (Letra e Vida, Ler e Escrever, PNAIC) está concebida como uma espécie de “meio termo” entre a teoria do curso de Pedagogia e a prática cotidiana da sala de aula. Foram os cursos de formação continuada os quais, segundo ela, deram a base para que entendesse o que fazer em sala de aula. O que se indicia em sua fala é que essa base não se resume a sugestões de atividades: a professora destaca o uso dos jogos, mas não como simplesmente uma atividade a mais, e sim ligados aos “diferentes níveis” (novamente em uma perspectiva do construtivismo piagetiano) de apropriação do sistema de escrita alfabética em que os alunos se encontram. Isso significa, de acordo com a professora, que os cursos de formação continuada, como o PNAIC, programa que se dedicou também à análise dos jogos que chegam às escolas, não ofereceram apenas o contato com esses materiais e as sugestões de se utilizar deles em sala de aula, mas sim trouxeram uma fundamentação teórica que justificava seu uso de acordo com as diferentes necessidades de cada grupo de alunos.

Essa visão, menciona a professora, não poderia ser construída apenas através da teoria – nem apenas através da prática, conforme se verifica no seguinte segmento: “Só a prática também não, porque quando você, só a prática, ela te leva a você repetir os mesmos padrões que você viveu. (...) Quando você fala da prática, cada um vem e te fala uma coisa. Mas uma coisa é eu fazer uma atividade baseado no que alguém chegou pra mim e falou assim: ‘Olha, vai lá e faça’. (...) A outra coisa é eu propor uma atividade sabendo onde eu quero chegar com esse aluno (...) o que eu quero alcançar com esse aluno. Então isso é o conhecimento”.

Este trecho de sua fala nos remete a um dos modelos de relação entre teoria e prática destacados (e depois questionados) por Chartier (2007): aquele em que os professores prefeririam as trocas entre os pares em detrimento das muitas publicações teóricas na área, já que as tais “receitas” trocadas seriam mais garantidas por já terem sido “aplicadas” na prática. A Professora 4 se afasta desse modelo de relação teoria-prática ao afirmar que a intencionalidade do professor (“A outra coisa é eu propor uma atividade sabendo onde eu quero chegar com esse aluno (...) o que eu quero alcançar com esse aluno”) é preferível tanto às trocas entre os pares (“cada um vem e te fala uma coisa”) quanto à repetição dos padrões vividos enquanto estudante (“só a prática, ela te leva a você repetir os mesmos padrões que você viveu”).

Segundo o raciocínio desenvolvido no dizer da professora, essa intencionalidade não é, entretanto, construída nem apenas na teoria nem apenas na prática, mas sim numa espécie de confluência entre elas, que teria nos cursos de formação continuada um espaço

privilegiado de construção: “E esse conhecimento eu adquiri na formação. Né? Então só prática, eu não sei se ela me levaria a eu atingir esse nível de conhecimento, de abstração, de entendimento, porque eu acho que o que falta muito é... É você, não é entender só a teoria, mas você entender como intervir, para quê intervir, é a qualidade das intervenções, faz toda a diferença, num processo de ensino e aprendizagem. Eu sempre falo isso com os professores. Nessa importância de você pensar na qualidade das intervenções. E a qualidade das intervenções você só aprende na formação específica pra isso”.

Infer-se desse trecho que, para a Professora 4, os cursos de formação continuada dão sentido ao que as professoras já vivem na prática, indo além das sugestões de estratégias e novas atividades, mas também fornecendo um embasamento teórico que favoreça uma dada maneira de se olhar para a prática, interpretando-a a partir de um certo referencial e assumindo uma certa perspectiva: ser um bom professor, para a Professora 4, parece ser “saber fazer intervenções de qualidade” – “Então isso é o conhecimento”.

A Professora 4, assim como a Professora 3 também menciona, indicia compreender uma estreita articulação entre a teoria e o fazer docente: “É você, não é entender só a teoria, mas você entender como intervir, para quê intervir, é a qualidade das intervenções, faz toda a diferença, num processo de ensino e aprendizagem”.

Observa-se nos enunciados proferidos pela Professora 4 a apropriação do discurso mais próprio da teoria mesmo para referir-se à prática. Retomando Charlot (2012), já citado, não existiria um problema de diálogo entre teoria e prática, mas sim um problema de diálogo entre dois tipos de teoria: aquela enraizada nas práticas e aquela que se desenvolve no campo da pesquisa, mais própria, portanto, dos pesquisadores. O que ocorre, segundo o autor, é que os professores, que estão produzindo uma teoria enraizada na prática, usam termos do senso-comum, o que não ocorre com os pesquisadores, os quais usam categorias teóricas que se afastam da linguagem cotidiana. A Professora 4, no entanto, parece superar essa dificuldade ao referir-se à sua prática a partir de termos, expressões e categorias que nos remetem explicitamente a certas vertentes teóricas. Observa-se, portanto, que ela discursivamente já construiu uma forma própria de ver a prática, que se sustenta mais conscientemente na teoria – isso se deve, muito provavelmente, a suas experiências como formadora de professores, ou seja, aquela que está enraizada na prática e também inserida na teoria, podendo estabelecer pontes mais seguras entre as duas, as quais, sem serem dicotômicas, não são exatamente a mesma coisa. Ao mesmo tempo, o uso desse discurso indicia uma modulação de sua fala de acordo com os interesses e com o papel social da interlocutora: a todo o tempo, meus papéis sociais de formadora de professoras, de mestranda, de pessoa próxima à universidade, de

pesquisadora entrevistaram na situação imediata de comunicação e ajudaram a compor os enunciados na entrevista.

A partir do exposto, verifica-se que a formação continuada é reconhecida como uma instância formativa privilegiada pelas professoras entrevistadas, seja por oferecerem sugestões de novas atividades, seja por contribuírem com o esclarecimento e fortalecimento de concepções teóricas. De toda maneira, tratar de formação continuada parece se aproximar mais da prática cotidiana do que tratar da formação inicial oferecida pelas faculdades.

Outra instância formativa que se indicia nos dizeres da Professora 4 é a experiência enquanto aluna, na infância, a qual serve de contraponto à sua atuação docente atual. Ao narrar sua experiência como aluna do 1º Ano que já sabia ler e escrever em uma turma na qual isso não ocorria com os demais alunos, a Professora 4 justifica uma de suas preocupações com sua função de alfabetizadora: ela precisa encontrar uma forma de trabalhar com alunos que estão em níveis diferentes de domínio da leitura e da escrita, não se esquecendo daqueles que estão mais avançados – tal qual ela fora esquecida pela professora em sua infância, de acordo com seu relato. É frequente, nos enunciados da Professora 4, a referência aos “diferentes níveis” dos alunos com relação ao domínio da leitura e da escrita; essa consciência de que, em uma mesma turma, há grande heterogeneidade de aproximação e distanciamento quanto aos saberes escolares parece ter sido construída não só nos cursos de formação continuada, mas também na rememoração e na análise de sua experiência como aluna, na infância.

Também a Professora 3 sugere em sua fala a presença dessa instância formativa – a experiência enquanto aluna na infância –, que compõe suas preocupações com relação à sua atuação docente:

Professora 3

Professora: (...) Eu vejo, sempre volto ao que eu era quando criança. Eu não fui uma criança de avanço, de notas excelentes, eu não era uma aluna exemplar, era uma aluna mediana, quase nada.

Entrevistadora: Uhum.

Professora: Então vivia na recuperação, vivia na sala, no lado dos fracos, que tinha essa divisão na sala, a ponto de, só porque eu não sabia fazer divisão com dois números

na chave, a professora me colocou lá – terceira série, né – me colocou lá do lado dos fracos e eu gostava da aula de Ciências. Amava a aula de Ciências. E aí ela virou pras crianças e, dando aula, falando dos animais, lá, os répteis e tal, aí um aluno, muito inteligente, perguntou pra ela: “Professora, o que que é réptil?”. Ela nem titubeou, falou assim: “São pessoas como T.[professora], fulana, beltrana...”. Só que eu sabia o que era réptil, e ela não falou pro menino o que era. Aí eu levantei e falei “Não, professora, são animais rastejantes. Eu não sou rastejante”. Então isso me marcou e eu fiquei pensando: “Poxa vida, eu sei e ela usou isso contra mim, então eu vou sair dessa situação, eu vou... Através do pai, da mãe, da vizinha, de alguém...” – porque não tinha internet na época, né? – “... sair dessa situação, de não ficar mais dependendo somente do conhecimento dela, da vontade dela querer me ensinar, né? Eu vou atrás de tentar” e isso a gente não tinha antigamente, né? É, não tinha muita opção, cê tinha que ficar dependendo da forma como ela queria as respostas, e hoje em dia a gente vê que mudou. As crianças podem dar a resposta que eles elaboraram, contanto que eles expliquem como elaboraram, né?

Entrevistadora: Sim, sim.

Professora: Não vai falar uma coisa absurda.

Entrevistadora: Ahan.

Professora: Mas isso eu fui aprendendo nas minhas, na formação, e no dia a dia.

Entrevistadora: Uhum.

Professora: Porque eu vejo como que era errado, como que era difícil, e como aquela, aquela educação, é... Fez com que tanta gente inteligente deixasse de estudar, abandonasse o banco escolar. Então hoje eu falo com as colegas, né, no HTPC, no... “Ó, para, pensa, vê, essa criança tá realmente com dificuldade? Será que realmente ela não entendeu tudo, como cê tá dizendo? Porque não é possível, ele tá lá todos os dias; ele não aprendeu nada, ele não sabe nada? Não. Vamos ver o que que ele, o que que ele consegue fazer?”. Os meus relatórios as meninas tiram sarro, que eu, eu mostro que a criança sabe alguma coisa sempre, nunca, nunca mostro que ele não sabe. Falo “Lógico, ele tá ali comigo o tempo todo, tenho que mostrar o que ele sabe”.

Nesse trecho, a Professora 3, ao narrar um episódio de sua experiência como aluna no qual se sentiu humilhada pela professora da 3ª Série, sugere que isso também serviu para construir o olhar que tem hoje sobre seus alunos: a postura de valorizar seus sucessos, em detrimento de ressaltar seus fracassos, também foi construída a partir da experiência escolar da infância. Retomando Bakhtin, pode-se afirmar que a Professora 3 dialoga com essa experiência e responde a ela, ao criticar o posicionamento das professoras no passado, conforme se vê em “Porque eu vejo como que era errado, como que era difícil, e como aquela, aquela educação, é... Fez com que tanta gente inteligente deixasse de estudar, abandonasse o banco escolar”, e ao questionar a posição de suas próprias colegas de trabalho no presente, de acordo com a passagem “Então hoje eu falo com as colegas, né, no HTPC, no... ‘Ó, para, pensa, vê, essa criança tá realmente com dificuldade? Será que realmente ela não entendeu tudo, como cê tá dizendo? Porque não é possível, ele tá lá todos os dias; ele não aprendeu nada, ele não sabe nada? Não. Vamos ver o que que ele, o que que ele consegue fazer?’”.

Para finalizar as análises, destaco outra fala da Professora 3:

Professora 3

Professora: (...) Eu... Eu... Acho que é nisso que os cursos ajudaram. E eu acho que ajudam muito também a... A... Os cursos hoje em dia... Que nós temos... Ficou escasso. Depois do PNAIC, sabe, eu vi que as prefeituras deram um corte imenso. Tamanho que eu tô até preocupada, porque eu vejo que os cursos de Pedagogia não dão suporte pras meninas. Por mais que se tenha todos esses recursos, mas elas não sabem aonde procurar. Elas não têm esse interesse em procurar, porque elas não tão nem vendo, elas não têm nem noção do que que vai surgir na sala de aula delas.

Entrevistadora: Uhum. Uhum, uhum.

Professora: E, e... Os cursos precisavam de ter, sabe, com mais afinco, com mais, é, é... Assim, diário, diário mesmo, diário. Não só HTPC. Porque HTPC a gente fica dependendo da coordenadora, dos recados do dia a dia da escola, dos problemas, né, ali daquele núcleo e eu acho que a gente tinha que ter algo que fosse... Que nem do âmbito do PNAIC, que se fosse, que seja nacional... Achei a ideia fabulosa!

A Professora 3 explicita a ideia que resume algumas das conclusões desta pesquisa: a teoria só é ressignificada a partir da prática, no trabalho docente – mas é a ela que se recorre nessa ressignificação, e não à prática mesma (o que se opõe à visão do “professor reflexivo”, por exemplo). Não adianta, segundo a professora, as estudantes de Pedagogia terem à disposição os recursos tecnológicos atuais (os quais trariam muitas possibilidades de estudo e aprofundamento teórico, notadamente pela internet): elas não sabem nem o quê procurar, uma vez que não estão imersas na prática para terem algo de que partir.

Nesse sentido, observa-se, por meio da fala da Professora 3, um diálogo com as demandas decorrentes do cotidiano pedagógico, constante nas quatro entrevistas, ora de modo mais explícito, ora mais implicitamente: foram as dificuldades encontradas na prática que motivaram as professoras a buscar uma formação teórica, na tentativa de compreender e explicar essas dificuldades, podendo, eventualmente, superá-las – tal como ocorreu na minha própria trajetória. Nesse contexto, a Professora 3 destaca a iniciativa do PNAIC: ao ser oferecido em âmbito nacional, o Programa transcenderia as discussões locais (representadas pelos HTPCs) e atuaria na direção de uma formação “diária” e “com mais afinco” das professoras. Entendo essa fala da Professora 3 como a reivindicação de que haja uma iniciativa de formação de professores a qual sirva de acompanhamento e construção do trabalho docente (construção esta concomitante à atuação da professora), ao invés de uma formação que sirva apenas de preparação para esse trabalho. Ao enfatizar a forma como o PNAIC foi concebido e realizado, a fala da Professora 3 indicia que é necessária uma articulação mais estreita entre a teoria e a prática na formação docente, e que isso se daria através de um programa de formação continuada de longo alcance, o qual inclusive oferecesse incentivos práticos e financeiros para que as professoras continuassem estudando, como foi o caso do PNAIC.

Capítulo 4: Algumas considerações e muitas aberturas

Como forma de alinhar tantas reflexões, tantas falas e tantos escritos, gostaria de começar ressaltando os aprendizados que essa pesquisa me proporcionou, em toda a complexidade e desafio que ela representou para mim.

Em primeiro lugar, destaco o aprendizado difícil e sempre incômodo de se lidar com a sensação permanente de incompletude e inacabamento. Os dados gerados pelas entrevistas são sempre tantos e tão ricos; a necessidade de fazer recortes e de restringir o volume de informações gera muitas dúvidas: Estou selecionando adequadamente? Posso deixar tal dado de fora? Por que devo privilegiar essa fala? Vou ter tempo e fôlego para tratar de tal questão? E daquela?

Aos poucos fui me deparando com os vários limites que envolveram a pesquisa: o tempo sempre raro e os prazos sempre (aparentemente) curtos; o desgaste físico e mental; a falta de fôlego e a sensação de incapacidade que ela me fez experimentar; a vontade (ou a necessidade?) de começar a pensar em outras coisas, outros conceitos, outros teóricos, outras áreas.

Outro aprendizado grande e importante foi ter aprendido a estudar; foi ter compreendido que os textos precisam ser lidos, grifados, anotados, fichados, retomados. Foi ter reconhecido que estudar leva muito tempo – e vale muito a pena. Esse estudo passou inclusive a se refletir na forma como, ao longo do tempo, fui me apropriando de outros conceitos teóricos para pensar na minha própria prática como professora de Língua Portuguesa no contexto do ensino profissionalizante – notadamente, na forma como eu mesma me vi buscando tecer relações entre a teoria e a prática, tema principal desta pesquisa.

Outro aprendizado se relaciona à percepção da distância entre o projeto de pesquisa inicial e os dados produzidos a partir das entrevistas. Foi muito difícil admitir que minhas hipóteses iniciais não se confirmavam nos dados gerados e que eu não encontrava neles explicitamente o que esperava; foi desconfortável perceber que, sem as hipóteses iniciais, eu já não sabia para onde ir e precisaria, portanto, construir outros caminhos. É também nesse sentido que pesquisa é formação: a força da palavra do outro – especialmente das professoras que tive nas disciplinas cursadas na Faculdade de Educação, dos textos lidos e fundamentalmente das professoras que me cederam as entrevistas – foi fundamental na mudança de rumo que a pesquisa foi tomando, desde a concepção do projeto inicial até a produção necessariamente inacabada deste texto final.

Destaco, ainda, o aprendizado proporcionado pelas transcrições das entrevistas. Muitas vezes me vi na dúvida a respeito de qual sinal de pontuação usar para representar o mais fielmente possível aquela pausa maior, aquela entonação específica, aquela ironia da fala das entrevistadas. Os momentos de transcrição foram alguns dos que mais me mostraram o quanto o texto final de uma pesquisa é de fato de coautoria entre pesquisador e entrevistado, conforme postula a História Oral.

Já quanto aos dados produzidos pelas entrevistas, pode-se inferir deles algumas respostas para a pergunta que moveu este trabalho: “Quais relações são estabelecidas pelas professoras entrevistadas entre suas práticas pedagógicas na área do ensino da Língua Portuguesa e as instâncias formativas?”.

As quatro professoras, de uma maneira geral, ao falarem sobre sua prática pedagógica, atribuem-na de forma explícita principalmente a dois fatores: a própria prática e a formação continuada. Ao longo do capítulo de análise, busquei pontuar, com Chartier (2007), que se deve refletir um pouco mais sobre as respostas que colocaram as justificativas para a prática principalmente na própria prática, como as das Professoras 1 e 2. Conforme o lugar social que se ocupa, as referências teóricas formais (autores, conceitos, períodos históricos...) são “esquecidas” em função do trabalho que se pode realizar em sala de aula a partir dessas referências, já que o horizonte das professoras entrevistadas é justamente o chão da escola. Ao mesmo tempo, a partir dos dizeres das professoras, observou-se que a teoria compõe as práticas, uma vez que em seus próprios enunciados foi-se descortinando uma série de pressupostos teóricos, como foi o caso dos enunciados da Professora 3, ao citar o exemplo do trabalho com a leitura em sala de aula.

Essa professora destaca em suas afirmativas o quê procura nos cursos de formação continuada: que eles lhe tragam novas estratégias, as quais possam consistir em novidades para o trabalho pedagógico cotidiano, muitas vezes maçante. Ao mencionar essa sua preocupação, que se verifica também em enunciados da Professora 2, a Professora 3 traz uma dada visão de leitura e de escrita, baseada nas perspectivas teóricas comumente adotadas pelos programas de formação continuada das últimas duas décadas, fortalecendo a ideia de que a teoria sempre dá base para a prática, mesmo que não tão explicitamente.

Por fim, a Professora 4, através da entrevista, produz um diálogo mais estreito entre teoria e prática, muito provavelmente em decorrência do lugar social que ocupa: ao mesmo tempo em que era professora da Educação Infantil à época da entrevista, era formadora de professores tanto em cursos de formação continuada como na formação inicial. Sendo assim, os sentidos que ela atribui à teoria e à sua importância no fazer pedagógico

cotidiano apresenta nuances com relação àqueles atribuídos, em seus enunciados, pelas demais professoras entrevistadas, as quais ocupam outros lugares sociais.

Uma importante consideração a que os dados apontam se refere à importância da prática e de suas demandas concretas e urgentes como instância formativa. Em vários momentos das entrevistas, assim como na minha própria trajetória, foi possível identificar a tentativa de compreensão e superação das dificuldades impostas pela prática, a partir da imersão no cotidiano escolar. Em geral, o que se observou foi uma busca pelas contribuições teóricas a partir da prática docente. Nesse sentido, é importante ouvir com mais atenção as falas que questionam o papel das faculdades de Pedagogia na formação do professor, apontando-as como muito teóricas.

Se considerarmos, como apontam as análises dos dados, que a teoria é mais profundamente (res)significada a partir da prática, é fundamental que as faculdades de Pedagogia revejam seus currículos principalmente no que se refere aos períodos em que se concentram os estágios. Em geral, eles aparecem na segunda metade do curso, enquanto que na primeira concentram-se as disciplinas teóricas, o que reforça a dicotomia entre teoria e prática (e também enfatiza a hierarquização de saberes, ao sugerir que “pensar” é mais importante que “fazer”) e dificulta o estabelecimento mais explícito das relações entre essas duas dimensões da formação docente. Tanto é assim que é comum ouvirmos das alunas nas disciplinas de estágio a indagação: “Como eu vou usar na escola toda a teoria que eu aprendi na faculdade?”. Outra sugestão no mesmo sentido seria que todas as disciplinas do curso de Pedagogia, sem exceção, reservassem uma carga mínima para *idas*⁴¹ das estudantes à escola, como parte do desenvolvimento das atividades, reconhecendo assim a importância de se estabelecerem paralelos cada vez mais frequentes e explícitos entre teoria e prática desde a formação inicial. Esta seria, inclusive, uma oportunidade para que as estudantes de Pedagogia, desde seu ingresso, se lançassem a novos estudos e pesquisas a partir do contato e da reflexão sobre a prática e suas demandas, produzindo contribuições teóricas mais próximas ao

⁴¹ No ano de 2010, cursei com a Prof^a Dr^a Ana Lúcia Guedes-Pinto (a qual eu sequer sonhava que um dia seria minha orientadora de mestrado...!) uma disciplina chamada Metodologia do Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP. Nessa disciplina, uma das estratégias era que fizéssemos dez *idas* à escola, como parte do desenvolvimento dos conteúdos previstos na ementa. A professora então justificou o uso do termo “idas”, em oposição a “visitas” à escola (o que seria mais esperado em uma disciplina que não era de estágio): “visitar” a escola significa colocar-se e manter-se de fora da realidade escolar; ser um visitante é alguém que está sempre prestes a ir embora, sem participação. Já “ir” à escola significa chegar e entrar, ainda que não se tenha um lugar definido naquele cotidiano. Essa postura de ir, chegar e entrar na escola deveria ser adotada em mais disciplinas, sobretudo naquelas consideradas mais teóricas, já que o trabalho docente se faz na confluência entre a teoria e a prática – sendo esta última uma responsabilidade também dos professores universitários que trabalham com disciplinas teóricas, e não apenas daqueles que trabalham com estágios.

cotidiano docente. Esta seria uma forma de superar discursos baseados no tradicional “na prática a teoria é outra”, os quais denotam uma distância entre os cursos de formação (sobretudo inicial) e a realidade da sala de aula.

Por sua vez, os cursos de formação continuada, que tiveram destaque recorrente nas falas das professoras entrevistadas (especialmente nos trechos analisados das Professoras 3 e 4), desempenham importante papel na formação docente, situando-se como uma espécie de “meio-termo” entre a formação inicial, identificada como mais teórica, e a prática. Os cursos de formação continuada, por contarem com alunas-professoras que já atuam na sala de aula, têm o potencial de estreitar ainda mais as relações entre a teoria e a prática, explicitando conceitos teóricos que sustentam nossas decisões, atitudes e formas de condução do trabalho pedagógico. Além disso, são momentos privilegiados para que novas atividades e estratégias de ensino sejam compartilhadas e discutidas, levando em consideração um dos muitos desafios de ser professora nos primeiros anos do Ensino Fundamental: os 200 dias letivos com a mesma turma pedem diversificação dos recursos, para driblar a monotonia e enriquecer o repertório da professora.

Ainda como consideração final, é preciso refletir sobre um pressuposto que estabeleci no projeto inicial da pesquisa, antes da ida a campo e da análise dos dados: a relação implícita entre “formação” e “teoria”, entendendo que a faculdade, os cursos e programas, como PNAIC e Pró-Letramento, e os HTPCs seriam espaços privilegiados para a discussão de conceitos teóricos que deem sustentação para a prática. Para além dessas instâncias formativas – que inegavelmente o são –, para quem está no chamado chão da escola (caso de todas as professoras entrevistadas, ainda que a Professora 1 seja atualmente Coordenadora Pedagógica) as “instâncias formativas” mais reconhecidas são aquelas que se relacionam intimamente à prática, sendo muitas vezes nomeadas como “a prática mesmo” e “a experiência”.

Conforme se verificou na análise dos dados, a própria prática docente, na urgência e efervescência do cotidiano, também forma: ensina a olhar para as necessidades reais dos alunos reais que nós temos, ensina a considerar as demandas concretas e específicas da escola em que trabalhamos, ensina um enorme conjunto de não-ditos que comumente se chama de “jogo de cintura”. Ao lado da própria prática e de seus desafios, os dados também apontaram como instância formativa a experiência da professora durante a infância, como aluna, tal qual ocorre em enunciados das Professoras 3 e 4. Ambas destacaram passagens avaliadas como negativas em sua trajetória escolar, o que, em diálogo com sua atuação docente, mobiliza seu fazer pedagógico em direção oposta ao que foi vivido na infância, nos episódios narrados.

Sendo assim, ao longo da pesquisa pode-se verificar que as instâncias de formação da professora são várias, e não apenas relacionadas diretamente à teoria. Verificou-se ainda a existência de um discurso que questiona a teoria (notadamente aquela trabalhada na formação inicial, no ensino superior) nas falas de algumas entrevistadas, o que nos aponta, conforme menciona Charlot (2012), que uma teoria que não fala à prática é vazia, para as professoras. Talvez a ênfase na teoria, dada pela formação inicial, não fosse apontada como falha em vários momentos das entrevistas se: 1. As alunas de Pedagogia tivessem mais contato, desde o primeiro ano de faculdade, com a prática pedagógica cotidiana, através da inserção na escola; e 2. As professoras tivessem condições concretas e acessíveis de formação continuada, por toda a carreira – sabendo que “condições concretas e acessíveis” significam, dentre outros aspectos, receber incentivos para estudar. É possível que através dessas iniciativas a necessária relação entre teoria e prática no trabalho docente fosse mais explícita e mais estreita, apontando para a superação da dicotomia e da hierarquização destes que são os dois pilares da formação da professora.

Referências Bibliográficas

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar:** textos em História Oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. **História**. São Paulo: v. 14, pp. 125-136, 1995.

_____. A culpa nossa de cada dia: ética e História Oral. **Proj. História**. São Paulo: v. 15, pp. 145-155, abr. 1997.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

_____. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin** – Dialogismo e Polifonia. Contexto: São Paulo, 2016. pp.17-43.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.

BATISTA, Gésner. “**Poema de Sexta-feira Santa**”. 30 mar. 2018. Post do Facebook. Disponível em https://www.facebook.com/gesner.batista?_tn=%2CdC-R-R&eid=ARDWY5yWLRXj7NAbADOa0fFUCm53hL7GjmGWGYsBoImVKhyKSDT84lkUMVm0kdbpjTjGpPTkVyu3qwE1&hc_ref=ARSAYnNq7pYa_kvRQ5y22RyO0BxYl-k8jBd4xjljYF2GsIN6c2QHFkwbLnmWEtpF-tU&fref=nf. Acessado em: 03/10/2018.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. *In* BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2013.

BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. *In* MEURER, J. L., BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

_____. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil** — Brasília, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 03, unidade 05. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** — Brasília, 1997.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Letra e Vida**: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Módulo 2. São Paulo, 2005.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In* PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. *In* CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**. História e atualidade. Belo Horizonte: Ceale / Autêntica, 2007.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356. 2ª parte 2011. Disponível em ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/abralin/article/view/32435.

CRISTOFOLETI, Rita de Cássia. **A supervisão de estágio: interlocuções sobre a inserção de professores em formação nas escolas de Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2015.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FIDELIS, Ana Cláudia e S.; TONIN, Fabiana Bigaton. A leitura deleite no espaço formativo do Programa PNAIC – Unicamp. *In* GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; MOMMA-BARDELA, Adrianna M.; OLIVEIRA, Samuel Rocha de; PREZOTTO, Marissol; MENEZES, Sandra (orgs.). **Formação continuada de professores alfabetizadores. O PNAIC na UNICAMP (2013-2014)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. BAKHTIN, Mikhail M. Para uma filosofia do ato responsável. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, 160p. *In*: Resenha. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.1, nº5, p. 205-209, 1º semestre 2011.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Contribuições da abordagem enunciativa de Bakhtin para a compreensão das elaborações dos sentidos da docência nos processos de formação inicial de professores**. Mimeo, s/d.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, vol. 6, nº 33, p. 5-17, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. [Site institucional]. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/> > Acessado em 08/10/2017.

JORNAL DA GAZETA. “A cartilha ‘Caminho Suave’, por mais de 50 anos, ajudou a alfabetizar milhões de brasileiros”. 11 set. 2017. Post do Facebook. Disponível em <https://www.facebook.com/jornaldagazeta/videos/1770843922979355/?q=Jornal%20da%20Gazeta%20cartilha%20caminho%20suave> Acessado em 20/09/2018.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: CEFIEL/IEL/MEC, 2005.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

LEA, M.; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de Adriana Fischer e Fabiana Komesu. **Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em www.revistas.usp.br/flp/article/download/79407/95916.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In* MEURER, J. L., BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. *In* BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e textualidade. *In* DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATOS, Gregório de. **Livro dos sonetos**. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 1996.

MEURER, J. L., BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pró-Letramento – Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento/apresentacao>. Acesso em: 19 de março de 2017.

_____. **Guia geral do Pró-Letramento**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>. Acesso em: 19 de março de 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2018.

_____. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo – 1876 /1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PAES, Edalma Ferreira. **Mobilizações no processo de estágio supervisionado na formação inicial de professores:** reflexos de experiências no Instituto Federal Fluminense. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2017.

PESSOA, Fernando. **Poesias.** Lisboa: Ática, 1942.

PNAIC – PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. **O Pacto.** Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 19 de março de 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, nº 94, pp. 58-73, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo.** V. 1, nº 2, pp. 59-72, 1996.

POSITIVISMO. In *Dicionário das Ciências Históricas* / André Burguière (org.). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1993.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo.** Campinas: CEFIEL/IEL/MEC, 2005.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In MEURER, J. L., BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In MEURER, J. L., BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, [1983] 2009.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14, nº 40, pp. 143-155, jan./abr. 2009.

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**. V. 9, nº 1, pp. 7-19, jan./jun. 2011.

SCHNAIDERMAN, Boris. Bakhtin 40 graus (uma experiência brasileira). In BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. Invertendo a lógica escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 90-99, 1º sem. 2004. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12545/9849>.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.

SILVA, Simone Bueno B. da. Leituras de alfabetizadoras. In KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, [1989] 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. Pesquisa em Educação no Brasil – Continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, nº 2, pp. 393-415, jul.-dez. 2006.

SOBRAL, Adail. O Ato “Responsável”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. In: **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008. pp. 219-235.

_____. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. In: **BIOÉTIKOS** - Centro Universitário São Camilo – 2009.

STREET, B. V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução de Armando Silveiro. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541>.

_____. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em foco**, v. 20, nº 1, mar./jun.2015.

VIDAL, Diana Gonçalves. De Heródoto ao gravador: histórias da História Oral. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**. Campinas, SP: UNICAMP, Centro de Memória, n.1, (jan. 1990), pp.77-82.

_____. Memória operária: um estudo de caso com utilização do método de história oral. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (Org.). **(Re) introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996, pp. 231-242.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, de uma pesquisa. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Uma via do documento ficará com você e a outra com a pesquisadora. Em caso de recusa, você não será penalizada de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A QUAIS INSTÂNCIAS FORMATIVAS SE ATRIBUEM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS? RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO TRABALHO DOCENTE

Pesquisador Responsável: Gilka Fornazari Batista

E-mail para contato: gilkabatista@bol.com.br

Telefones para contato (inclusive ligações a cobrar): (19)3557-2208 ou (19)99706-1756

Justificativa e objetivos.

O projeto de pesquisa A QUAIS INSTÂNCIAS FORMATIVAS SE ATRIBUEM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS? RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO TRABALHO DOCENTE tem como objetivo investigar as trajetórias de formação de professoras do Ensino Fundamental I, que trabalhem a Língua Portuguesa a partir do conceito de gêneros textuais. Pretende-se desvelar, por meio da análise de entrevistas, a quais instâncias formativas as professoras atribuem a forma como trabalham a Língua Portuguesa com seus alunos.

Sigilo e privacidade.

Comprometo-me em preservar todos os nomes das professoras e profissionais envolvidas na pesquisa, como também não usar os nomes das unidades escolares em que trabalham. Comprometo-me também em compartilhar o desenvolvimento e os resultados da pesquisa com todos(as) os(as) interessados(as) da comunidade. Nenhum dado gerado será utilizado como avaliação do trabalho das professoras ou dos(as) envolvidos(as) indiretamente.

Benefícios.

A pesquisa pretende contribuir para a formação do professor, principalmente no que se refere aos cursos de formação continuada e a formação em serviço. Como possíveis benefícios, conhecer e compreender as práticas das professoras em exercício e suas trajetórias formativas pode servir para informar e repensar cursos, principalmente de formação continuada, e a formação em serviço, como também indicar melhorias em políticas públicas para a formação inicial do professor. Além disso, o levantamento de práticas de êxito no ensino da Língua Portuguesa através do conceito de gêneros textuais pode contribuir para sua disseminação, notadamente no Ensino Fundamental I.

Desconfortos e riscos.

Não há riscos físicos às participantes devido ao desenho da pesquisa, qualitativa-interpretativista e etnográfica. Quanto aos desconfortos, pode ocorrer de as entrevistas levarem as participantes a interpretar suas práticas pedagógicas e suas trajetórias formativas de uma forma que não previram. Para minimizar possíveis desconfortos com relação à privacidade e garantir a confidencialidade, garanto às participantes total sigilo em relação a seu nome e ao nome das escolas onde trabalham.

Por fim, coloco-me à disposição das participantes da pesquisa para maiores esclarecimentos. Reitero a garantia de sigilo e o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo.

Esta pesquisa não terá nenhum ônus e também nenhum benefício financeiro. Sua participação é voluntária, ou seja, não é obrigatória e você poderá sair da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Contato:

Todas as participantes terão uma cópia deste termo assinado. Poderão ser solicitados, em qualquer momento, esclarecimentos sobre a pesquisa e para isso, a pesquisadora poderá ser contatada pelos telefones (19) 3557-2208 ou (19) 99706-1756.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome da participante:

Contato telefônico:

E-mail (opcional):

Assinatura da participante:

Data: ____/____/____.

Responsabilidade da Pesquisadora: Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

(Assinatura da pesquisadora)

Data: ____/____/____.

ANEXO II**DADOS DA ENTREVISTADA PARA IDENTIFICAÇÃO**

Programa de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação (FE)

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Aluna: Gilka Fornazari Batista

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Lúcia Guedes-Pinto

Nome completo:

E-mail:

Endereço:

Bairro: _____ Cidade: _____ Estado: _____

CEP: _____

Telefone: _____

Idade: _____

Data de nascimento: _____

Estado civil: _____

Número de filhos: _____

Naturalidade: _____

Formação acadêmica:

a) Curso: _____

Instituição: _____

☐ Diurno

☐ Noturno

☐ Privado

☐ Público

b) Ensino Médio (Nome da escola e cidade):

☐ Privado

☐ Público

c) Ensino Fundamental (Nome da escola e cidade):

☐ Privado

☐ Público

Dados da docência

Ano para o qual leciona: _____

Anos / Séries para os quais já lecionou:

Nome da escola onde leciona:

☐ Particular ☐ Pública

Localização (endereço e nome do bairro) da escola onde leciona:

Há quanto tempo é professora:

Demais informações

Nível de escolaridade da mãe:

Nível de escolaridade do pai:

Renda familiar: () até 1 salário mínimo

() mais de 1 a 2 salários mínimos

() mais de 2 a 5 salários mínimos

() mais de 5 a 10 salários mínimos

() mais de 20 salários mínimos

() não sabe

Religião: _____

Bens e/ou serviços que possui em casa:

() geladeira / freezer

() micro-ondas

() telefone fixo

() empregada doméstica

() faxineira

() computador

() internet

() máquina de lavar roupa

() máquina de lavar louça

() assinatura de jornal

() assinatura de revista

Qual a sua cor ou raça / etnia?

Local da entrevista:

Data da entrevista:

Muito obrigada!