

Fale para o professor

# UMA PROPOSTA DISCURSIVA DE FORMAÇÃO DOCENTE

**Ludmila Thomé de Andrade\***

lud@litura.com.br

\* Doutora em Sciences de L'Education - Université Paris VIII -, é professora da Faculdade de Educação da UFRJ. Realizou pós-doutorado na Universidade de Paris VIII e no INRP, simultaneamente, com Elisabeth Bautier e Anne-Marie Chartier, respectivamente. Seu tema de pesquisa é a formação docente e sua relação com a Universidade.

**Destinatário:** Professor Alfabetizador;

**Endereço:** Educação Básica;

**Remetente:** Professora formadora;

**Endereço:** Universidade.

Prezado professor,

Nessa seção da *Revista Práticas de Linguagem*, intitulada “**Fale para o professor**”, eu gostaria de propor uma leitura/conversa teórica sobre a formação docente, tentando problematizar a relação que é muito cara ao professor, sempre repetida por todos os docentes com quem venho encontrando: a relação teoria-prática. Acredito que os professores, no fundo no fundo, vêm às formações que são oferecidas, desde a inicial, seja no ensino médio profissional do magistério, seja na universidade, considerando a possibilidade de que algo dos conhecimentos ali apresentados possa de alguma forma ser aplicado em sua prática.

Tenho defendido uma concepção discursiva da formação docente, para compreender o que possa ser feito de mais produtivo nos espaços de formação continuada (inicial também) e buscado aprofundar nos estudos que venho fazendo, juntamente com o coletivo que vem se aproximando dessa ideia<sup>1</sup>. Temos concebido que, na formação, há interlocutores que assumem identidades

---

<sup>1</sup> Digo *nós* em nome do LEDUC, Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação, da Faculdade de Educação da UFRJ, instalado no Programa de Pós-Graduação em Educação e que vem desenvolvendo várias ações de formação continuada voltadas para o professor da Educação Básica, sobretudo os da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, junto a redes de ensino do Brasil, mas majoritariamente do município e do estado do Rio de Janeiro, respectivamente.

de forma integral e/ou parcial, hibridizando os traços identitários adquiridos em experiências diversas, acontecidas nos espaços de formação oferecidos, pela universidade, pelas secretarias de educação, pelo governo federal etc. Essas identidades mesclam-se nos espaços e tempos de interlocução, produzindo, alternada e determinadamente, conforme as configurações: universitários, professores da educação básica, gestores, alunos, docentes em formação e outros. Conceber esse espaço social da formação pelo viés discursivo tem sido para nós um terreno extremamente fértil, principalmente por vir nos abrindo a possibilidade de compreender que os processos de ensino e aprendizagem ocorridos no chão da escola da Educação Básica podem ser situados num paralelo, articulado aos processos de formação docente, e esses dois eixos são elucidativos para se compreender a referida relação entre a teoria e a prática.

Temos considerado uma homologia, ou seja, um paralelismo, entre dois eixos de ação: 1. As discussões no âmbito da formação e 2. As ações no âmbito da sala de aula, com alunos da educação básica. Os atores presentes nessas situações são os mesmos, apenas mudam os papéis assumidos por esses, dependendo do espaço em que se encontram, que determinam interações variadas. Se tomarmos os processos de ensino como necessariamente de interlocução, de aproximação, escuta, podemos conceber que através deles estaremos constituindo sujeitos, sempre, constantemente, intermitentemente<sup>2</sup>.

Pela concepção discursiva de linguagem, não há separação entre a compreensão de sujeito e a compreensão do que seja linguagem, pois só há um pelo outro: o sujeito somente pode existir, ter uma realização efetiva, se for através de sua produção linguístico-discursiva, e a linguagem somente pode ser concebida pela fala/escrita ou outras modalidades de linguagem que se efetivarem, em enunciações reais e materiais. Ao adotarmos a perspectiva discursiva para a construção de uma pesquisa em educação, torna-se imprescindível tomarmos cada situação como constitutiva dos sujeitos que ali compartilham interesses. Por essa razão, faz-se para nós sempre necessário

---

<sup>2</sup> Como se trata de uma carta ao professor, gênero menos acadêmico, deixaremos as referências bibliográficas ao máximo que pudermos para as notas de pé de página. Esse texto apresenta-se como um discurso de uma formadora que propõe modos que têm sido considerados mais adequados para que a formação seja relevante para os envolvidos na realização de seus objetivos. As referências mais importantes são a teoria bakhtiniana da linguagem, com a obra de Bakhtin, e os autores que têm tratado de temas que se têm enquadrado mais frequentemente na Linguística Aplicada, trabalhando em Faculdades de Educação ou em cursos de Letras.

compreender as razões e as lógicas dos próprios sujeitos que estão face a face na formação continuada. O que leva cada um a estar ali? Temos assim tomado como nosso ponto de partida o desafio de delinear o contexto de cada espaço de formação, antes de pensar em seus resultados, em seus efeitos pragmáticos sobre os formandos.

Vale a pena colocar-se a pergunta, em pleno momento inicial do encontro da formação, sobre qual é a disposição de cada um para estar ali naquele espaço. Aos professores, perguntamos, quando chegam a uma formação: Sentem-se aptos, propícios, capazes, dispostos a se alterar? Consideram que transformarão efetivamente a sua prática em função dos conhecimentos que possam aprender/elaborar? Esta é uma forma que tenho encontrado, professor (a quem dirijo esta carta), de sair de uma posição descrente, calcada em formações anteriormente oferecidas (ou impostas), em que o professor sai como entra, sem que nada que tenha sido dito lhe tenha engendrado novos sentidos para sua prática.

Em geral, os textos sobre formação – artigos e matérias publicados –, resultados de pesquisa, tendem a considerar apenas esses efeitos do lado de quem recebe a formação. Vê-se com frequência nessa literatura uma apresentação do que foi “efetivamente” oferecido como (conteúdos, objetivos, planejamento de) formação e a constatação de que não houve, por parte do professor, absorção do que lhe foi ofertado. Reafirmam-se simultaneamente a valorização da parte da produção de conhecimentos destinados à formação e a constatação de que o destinatário destes conhecimentos não tem capacidade de recebê-lo. É preciso certamente fazer a crítica, pois a responsabilização por uma formação mal-sucedida não deveria incorrer apenas em uma das partes. Por isso, nós temos situado a dimensão do formador em um plano tão prioritário quanto o que delinea a figura do professor.

Perguntamo-nos (a nós mesmos): Em que esse interlocutor se altera, após ter estado no espaço da formação com aqueles professores especificamente, como seus “alunos”, ocupando a posição discente de quem está ali para aprender, compreender, receber informações e conhecimentos? Do lado dos formadores, é sempre pertinente colocar-se também:

☛ Os formadores esperam (apostam) que os professores transformem a sua prática?

☛ Formadores e professores esperam que a formação faça dos professores pesquisadores?

☛ Os professores acreditam que os formadores possam lhes ensinar alguma coisa?

Pressupomos que ao se dirigir à formação, o professor espera da experiência da formação que lhe será apresentada, pelo formador, que esta lhe provoque transformações: de seu conhecimento profissional, de seu modo de conduzir as aulas na sua sala de aula, de suas concepções originais de ensino ou de conteúdos de ensino, como o “conteúdo” da linguagem (por exemplo). E do lado do formador, este evidentemente espera que os professores apreciem suas colocações, suas abordagens e discussões. A concepção assim proposta permite retrazar parâmetros para a formação, que podem ser a base para critérios de avaliação, do que se processou naquele espaço proposto.

Resumidamente, podemos pensar que essas mudanças de posição são consequência de deslocamentos dos atores dentro ou entre as esferas contíguas que se apresentam, como a escola, as secretarias de educação e/ou a universidade. As mudanças de posição se dão: professores passam à posição de alunos; professores se tornam tutores (que serão formadores de professores); pesquisadores universitários se alçam a formadores de formadores (tutores, por exemplo) ou ainda, dentre outras possibilidades, vemos professores de professores na formação inicial (graduação, licenciaturas) que se tornam professores de professores em formação continuada. Para que as formações aconteçam de modo comunicativamente eficiente, muitos ajustes devem ser feitos no discurso da formação. O desenvolvimento e a explicitação de uma didática da formação docente depende da conscientização sobre esses ajustes.

A via proposta para que a teoria e a prática se toquem, possam ser articuladas, nos momentos de interlocução ocorridos no espaço social em questão, o da formação docente, consiste neste enquadramento da experiência da formação continuada. O conceito de discurso permite considerar a própria ação do formador, que se liga à apresentação de teorias, como uma prática. Permite também tomar como teorias as descrições das práticas docentes, que os

professores possam querer colocar em relevo, como seu objeto de discurso, que se referem às suas ações pedagógicas em sala de aula. A prática da teoria consiste na didática da formação. A teoria da prática é o desafio para os interlocutores observarem o que é feito, dar nomes às partes do que é descrito/narrado pelo discurso docente, e perceber traços de concepções teóricas ali impressas.

Professor, corro o risco de estar sendo teórica, mas essa proposta da qual falo já tem sido testada em vários contextos e há aprovação por parte dos envolvidos. Os professores que são convidados e se dispõem a dizer o que pensam, a refutar criticamente ou afirmar reconhecidamente a importância das teorias que anunciamos como formadoras, relacionando-se com suas preocupações de cunho prático, originadas nas realidades de suas salas de aula, abrem-se a deslocamentos de sua posição original. Mais importante do que mudarem suas práticas, é perceber que mudam de postura em relação a sua própria prática, em função das concepções que lhes são oferecidas. Além disso, as mesmas práticas às vezes ganham novos sentidos, mas o fato de poderem ser afirmadas pelos próprios praticantes as faz mais interessantes, por serem mais autorais. Do lado dos formadores, aprendem muito também, pois percebem que seu conteúdo teórico não é suficiente, que é mais importante o ajuste a ser feito em cada contexto que se apresenta, com professores diferentes que trazem questões diferentes e níveis de preocupação de ordens muito diversas, dependendo de suas próprias trajetórias.

Nessa concepção de formação como discurso, sucintamente esboçada acima, constatamos que não basta nos determinarmos a ouvir o professor, o que ele tem a dizer sobre o que (já) faz. Desejar “dar voz ao professor” não é suficiente, pois esse gesto cai num vazio, tendo em vista que esbarramos num profissional professor que está desautorizado a falar de sua prática, a falar de si, de seus momentos de criação autoral profissional. Marcado por políticas que o tratam como receptor-receptáculo, de quem se espera a absorção total e inteira de modos de proceder, por métodos “passo a passo”, perdeu-se a possibilidade de autoria, em algum momento da história do profissional. Portanto, se é esse nosso interlocutor, é preciso conceber antes de tudo que formar passa a ser ensinar o professor a falar, no sentido metafórico de usar a sua voz.

Perguntamo-nos hoje, como formadores universitários, antes de chegar a um espaço de formação do qual seremos interlocutores: O que o professor quer ouvir? O que está habituado a ouvir, feito "para ele"? O que espera o professor? E ainda: O que esperam vocês, pedagogos formados, leitores desta carta?

Para se oferecer alguma coisa, algum produto de conhecimento que seja formador (palestra, artigo, oficina etc.), deve-se antes se perguntar do que precisa o professor. Qual é a demanda do interlocutor com que desejamos encontrar? Qual é a sua necessidade? Tais questões ensejam a necessariamente explicitar: Quais seriam os objetivos de formação?

Desejamos necessariamente avaliar uma formação a partir de alguns pontos de vista. Não querendo que uma receita-fórmula seja prescrita, a ser administrada em doses recomendadas *a priori*, desejam-se princípios por uma formação dos professores que:

- ✎ Não tragam receitas-fórmula, manuais com passo-a-passo. Traga a receita num sentido ressignificado da receita. Só quem cozinha sabe.
- ✎ Façam do professor um cozinheiro *chef*, criador de novas receitas, produtor inovador (e não um excelente receptor)

A carta vai ficando longa, mas quero agora dizer-lhe ainda os modos como essa proposta, essa concepção teórica da formação pode se articular a uma perspectiva de letramento profissional.

A voz docente será mais bem ensejada, propiciada, se tomarmos como objetivo ainda a leitura e a escrita docentes. Tais como suas formas de dizer, essas andam bem apagadas também. O letramento profissional docente está para ser inventado, e o poderá ser somente dentro de instâncias de formação bem pensadas, equacionadas e programadas. A leitura e a escrita têm sido cuidadosamente tematizadas por nós (formadores e professores) na formação, quando tratamos do aluno na educação básica. Tratamos especialmente dos temas da alfabetização, leitura e escrita discentes, junto a nossos professores alunos, que se pensam em suas práticas docentes no espaço da formação. Porém, na perspectiva da homologia de processos, tem sido pertinente e produtivo conceber a escrita e a leitura docentes num paralelo, de modo que

para compreender as dificuldades do processo de letramento discente, invente-se possibilidades de escrita docente.

Nos modos de compreender o aluno de escola pública e suas aprendizagens, decorrentes de suas formas de socialização inscritas na cultura, as identidades estão em jogo dinâmico, relacionam-se cotidianamente e produzem possibilidades históricas de alteração das ações escolares. Assim como as crianças devem ser compreendidas em sua identidade social que gera suas possibilidades discursivas nas interações escolares, também devemos nós, formadores, compreender os professores em suas possibilidades históricas de produção de discursos. Na concepção que defendemos de uma concepção discursiva da linguagem, não há posição solitária, nenhuma identidade é isoladamente constituída. Apenas podemos conceber discursos, que se dão em eventos concretamente enunciados, entre dois, pelo menos<sup>3</sup>. (BAKHTIN, 1992 e 2003).

Nas interações (dois a dois), a linguagem usada se repete, em enunciados semelhantes; para se autorizarem, repetem-se, em retomadas de palavras anteriores, alheias palavras, pescadas de contextos sócio-históricos presentes nas memórias dos indivíduos. Bakhtin destaca este caráter reprodutor de linguagem, que é sempre reflexo e produz o eco de enunciados semelhantes. Ele afirma porém a possibilidade de esses iguais sistemáticos refratarem novas possibilidades, mesmo por mínimos deslocamentos. As possibilidades de a profissão docente ganhar densidade recriam-se, ao se corporificar no tecido social e cultural, pela via de seus dizeres interacionais, pela criação de formas comunicativas que se institucionalizam (PONZIO, 2009 e 2010).

Se não há letramento profissional, em toda a sua especificidade, também devem ainda ser inventados gêneros discursivos novos, relacionados ao fortalecimento de dizeres profissionais que se imponham, que ganhem espaços

---

<sup>3</sup> Na concepção bakhtiniana de linguagem, não há linguagem sem dois, não se pode compreender a linguagem sem o plural de sujeitos que se projetam para o outro, se alteram em função do outro. A linguagem que produz um sujeito apenas o outro poderá ouvir, compreender, receber. Os outros da linguagem são mais do que dois, frequentemente. Pois primeiramente a palavra que enuncia um sujeito já é alheia, tendo vindo historicamente colhida de outras situações de enunciação anteriores. Ela se produz com o fim de se tornar também alheia, porém projetivamente, para que o outro passe a enunciar-la em função da marca deixada nesse momento de enunciação presente. Não há dois sem três e assim sucessivamente...



sociais cada vez mais ampliados, por sua originalidade, autenticidade e autoria docentes de uma formação que ainda não se inventou, que deve às possibilidades abertas por formações a se instaurar. Nós pesquisadores e formadores somos também personagens dessa história em curso, a ser escrita, situando-nos na posição de narradores pesquisadores, que observamos e descrevemos, exotopicamente, junto ao docente personagem e vice-versa (BAKHTIN, 2003), sua própria trajetória. Produzem-se assim movimentos de formação, de aprendizagens, de leitura, de escrita, de constituição de subjetividades em relação com identidades sociais profissionais.

Para cada um, novas práticas de letramento se descortinam: a) Professores têm poucas ocasiões de produzir escritas profissionais; b) Formadores são leitores ancorados em sua legitimidade, cuja leitura de textos docentes deve ser repensada, refletida, aprendida, em sua especificidade genérica (tema, estrutura composição e estilo docentes).

Tomamos a escrita docente por objetivo mais importante, dentro desse quadro assim complexificado pela via do discurso, mas que atinge dimensões meso, em institucionalização de formações a serem efetivadas e macro, com sentidos políticos que tais ações (micro) possam ganhar, de fortalecimento profissional. É nossa tarefa produzir um lugar para a escrita docente, em espaços de formação nos quais se proponham articular conhecimentos de pesquisa e reflexões sobre práticas de ensino escolares desenvolvidas por professores. As questões de linguagem, que supomos implicadas nas relações de educação, desde a Educação Infantil, até a Universidade (incluindo Pós-graduação), ou seja, as análises da língua em plena enunciação que se possam produzir, tornam-se o viés, o chão comum, em que pisam os atores, nas cenas enunciativas.

A oralidade, escrita e leituras docentes irradiar-se-ão, em discursos que ganham importância fundamental, ao serem pronunciados, como apostamos que o serão.

Somos o que somos, no púlpito do conferencista ou debaixo do chuveiro, nus. O comentário cansado sobre uma aula ou uma palestra é de nossa responsabilidade. A leitura que se faz de textos infantis junto a nossos filhos à noite, para dormirem (e nós também dormimos) ou com sobrinhos é de nossa responsabilidade. As expressões mais emocionadas dos momentos de aprovação em concursos que são feitas por escolha de certas

palavras (afetivas, religiosas, de baixo calão) são nossa responsabilidade. Os silêncios são nossa responsabilidade. Comunicação é responsividade e assinatura, que é responsabilidade. A responsabilidade de nossos ditos, inscritos em nosso dizer, é a cada vez uma assinatura, que em inglês coincide significativamente (pelo seu significante) com a palavra signo (sign em inglês é verbo e substantivo), os signos ideológicos que fazemos circular por aí em nossas falas, escritos, aulas, discussões. Cada palavra nossa vale, vale em todo o seu sentido. Entre nós, para outros, vamos nos marcando pelas pistas deixadas. Assinar embaixo da teoria discursiva da linguagem é considerar que tudo que se diz importa. Cada discussão, comentário, intervenção, cochicho, troca de confiança, exclamação mais espontânea, remonta ao que adotamos como coerência teórica, o pano de fundo de nossos temas. (Pontuações do Grupo de Pesquisa, 2008)

Devemos defender que o resultado mais bem sucedido de uma formação possa equivaler a que o professor enraíze-se no seu fazer escolar, de seu lugar de professor, necessariamente. Na concepção de formação que temos buscado investir, a partir das ações universitárias do LEDUC (Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação, ligado à linha Currículo e Linguagem do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ), formar passa a ser pensado como *folhear*, pela vantagem da riqueza semântica do termo. Encontramos a semântica dessa ação relacionada à leitura, a diversas formas de se ler, de se tomar livros em mãos. Passar as folhas de (livro, revista etc.), ou por derivação abrir para ler, consultar (livro, obra de consulta etc.) ou, ainda, ler rapidamente, sem muita atenção (os títulos, legendas e olhar as ilustrações). O verbo transitivo direto pode também querer dizer prover de folhas, como em "As chuvas folhearam a natureza", além de se associar a dois ofícios, o de marceneiro e o de ourives, quando significa cobrir ou revestir de lâminas de madeira, metal, fórmica etc. ou passar (uma joia ou ornamento) por um banho de metal.

Os sentidos associam-se, sobrepondo-se a leitura àqueles ligados a um processo da natureza e ainda aos outros dois, ligados ao mundo do trabalho. Leitura e trabalho estão implicados na concepção de formação cunhada dentro dos processos implementados. Concebemos que o trabalho docente tem por núcleos fundamentais o foco sobre as ações pedagógicas e a ideia de que o ofício de professor é o de ensinar e, por esta razão, em uma formação docente, não se

pode evitar o tema das práticas educacionais, que se situam no interior dos tempos e espaços escolares.

Nos momentos de construção de um discurso docente sobre o tema das práticas, os saberes docentes são valorizados. Maurice Tardif (2003) descreveu e atentou-nos para a complexidade do saber docente, saber plural, originado em diversas fontes de sua formação. O autor fundante de um novo patamar nos estudos da formação docente no Brasil permitiu complexificar a formação, mostrando como esta é tecida de fios, não só de conhecimentos disciplinares ou pedagógicos, mas também valorizou o saber da experiência.

A escrita docente tem mobilizado de modo privilegiado a pesquisa em formação de professores em congressos e em publicações e como procedimento formador, amplamente defendido e implementado. A defesa é que escrever coloca o sujeito diante de sua própria história, ou de uma apresentação particular única dessa história, pois é feita por quem a viveu (SOUZA, 2006; LACERDA, 2010). Nossos procedimentos didáticos de formação têm adotado categorias da teoria discursiva da linguagem que produzem uma postura didática para a formação e para a sala de aula. A atividade espontânea de comentários sobre os conteúdos apreendidos, uma incitação à atividade epilinguística (GERALDI, 1990; ABAURRE et alii, 1997), dimensão intermediária entre o linguístico e o metalinguístico, tem sido uma tônica bem sucedida. A (meta)linguagem espontânea dos docentes num nível epilinguístico é atividade discursiva com preciosos fins didáticos: constitui o nível de produção oral imprescindível para a produção de uma escrita autoral.

Professor, termino esta carta afirmando uma posição clara em relação a procedimentos coerentes com uma concepção de formação de professores que realizem uma didática da formação docente pertinente aos tempos e espaços possíveis no Brasil hoje. Apostamos que ela seja relevante para que a história da educação, da profissão e do ensino ganhe contornos mais sólidos e oriente-se por rumos definidos dentro de uma lógica que vise o social, o político e, conseqüentemente, possa escrever o histórico.

A formação docente deveria se calcar num processo sempre homológico, pelo qual alunos, professores e formadores, pelo menos (a depender do recorte possível a se efetuar na materialidade da rede) ao cumprirem seu papel, ecoam

lições e experiências a seus pares, sejam estes mais ou menos diretos. Muitos estudos de formação de professores em grupos de pesquisa importantes pelo Brasil afora vêm ressaltando a escrita docente. Os gêneros discursivos docentes, ainda a serem criados, inventados, por não terem tido ocasião histórica de existir, deverão se situar em constelações de gêneros, apoiando uma concepção múltipla dos processos de formação que são singulares, porque subjetivos, particulares, porque contextuais. O uso de narrativas para compreensão e realização de processos de formação docente tem se revelado de uma riqueza insondável. Narrar-se é retratar apropriações particulares da experiência coletiva e social. O trabalho da escrita de narrativas cria para os escritores a possibilidade de manipular, remanejar e ajustar ideias, fatos e acontecimentos, dando-lhes contornos adjetivos e adverbiais, em formulações sintáticas que expressam seu estilo. Apresentar-se num texto escrito significa publicizar a sua intimidade.

Um único gênero não é por si significativo dos processos. Numa concepção de gêneros de acordo com a concepção de linguagem que assumimos, e desejamos ver ser realizada em nossos atos de formação, será realizada a imbricação de experiências e de gêneros, a partir da imbricada experiência docente. Destacamos a imbricação dos gêneros orais e gêneros escritos, das leituras na relação com o que se escreve, das oralidades múltiplas que se pronunciem em espaços de formação formadores, pressupondo-se assim muitas leituras docentes, entre vozes oralizadas espontaneamente, para que se possa apostar numa nova escrita docente. A vindoura produção de gêneros deverá se ajustar à função de expressão pelos sujeitos dos processos em curso: gêneros propícios a professores abordarem/falarem de suas práticas.

Para que nós nos tornemos autores de pesquisa e possamos então criar nossos estilos de escrita próprios, é preciso que sejamos lidos e apreciados, compreendidos e estudados. Precisamos de professores leitores, para nos fundarmos como autores. Com nossas palavras, poderemos refletir conhecimentos e fazer refletir novos, de leituras em escritas.

Prezadíssimos professores, peço-lhes atenção com as ideias anunciadas nessa carta que lhes destino, pois quero que num futuro breve eu possa vir a citá-los, que o seu coletivo de docentes configure uma esfera de comunicação nova na nossa sociedade, uma comunidade de práticas de letramento. Que sua

voz não se marque apenas no que eu possa trazer em meus artigos, em que vocês figuram como *meus* sujeitos de pesquisa, mas que essa possa afirmá-los como autores de suas escritas, em um discurso profissional que terá então sido inventado. Meu desejo é lê-los, faço disto hoje um objetivo proclamado. Sonhar com a realidade de ler um discurso ainda não escrito. Um discurso de você como meu interlocutor, discurso do profissional que não sou capaz de realizar, um que ainda está por se produzir, dependendo também da continuação de ações formadoras que se irradiem de uma pesquisa que se comprometa com seus interlocutores, os principais atores do campo da Educação, os professores.

## Referências

ABAURRE, M. B., FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. Cenas de Aquisição da escrita Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1997.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. Martins Fontes: São Paulo, 1990.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de A professora e sua escrita em cotidiano escolar. In Anais III Colóquio Internacional Cotidiano - Diálogos sobre diálogos - agosto 2010

PONZIO, A. *A Revolução bakhtiniana* São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. *Encontros de palavras* São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

SOUZA, Eliseu Clementino *O conhecimento de si –estágios e narrativas de formação de professores-* DP&A/ Ed. UNEB Rio de Janeiro/Salvador, 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional* Petrópolis: Vozes, 2003.