

# **ESCRITA DE PROFESSORES: TRABALHO, FORMAÇÃO E VISIBILIDADE SOCIAL<sup>1</sup>**

Valdete Côco<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo aborda a escrita de professores focalizando, num primeiro momento, as transformações dos campos da linguagem e da formação de professores. Em seguida, na interface desses campos, explora a responsabilidade dos professores frente às novas demandas em linguagem que destacam a escrita como um requisito da atuação docente.

**Palavras-chave:** linguagem, formação de professores, práticas de escrita.

## **Introdução**

O desenvolvimento social rumo à constituição de uma sociedade grafocêntrica tem implicado uma transformação progressiva nas atividades humanas na contemporaneidade. Uma das características fundamentais dessa transformação é o estabelecimento de formas de interação tendo a escrita como um suporte privilegiado para o acesso e a produção de conhecimentos. Nesse processo de sofisticação das práticas de letramento, a análise da linguagem relacionada à sua possibilidade instauradora de diálogos tem indicado que a escrita se apresenta como prática social de alcance político porque se materializa como atividade constitutiva de sujeitos capazes de inteligir no mundo e nele atuar (BRANDÃO, 1997).

Nesse quadro, caracterizado por Certeau como o do estabelecimento de uma economia escriturística (1994, p. 224), a questão da linguagem ganha novos contornos e envolve diferentes campos do conhecimento na preocupação com a formação de sujeitos criticamente letrados. A condição letrada se mostra como a possibilidade de “inclusão e participação dos sujeitos no tecido social, por meio da apropriação de diferentes textualidades de linguagem escrita” (GOULART, 2005, p. 1).

Tomando como referência o desenvolvimento progressivo do contexto grafocêntrico em interface com a docência, neste artigo abordo a escrita de professores focalizando, num primeiro momento, as transformações e o encontro dos campos da linguagem e da formação de professores. Em seguida, apresento minha trajetória de trabalho na interface desses campos para, por fim, apresentar um recorte da pesquisa em andamento “A dimensão formadora das práticas de escrita de professores”. Nesse recorte exploro a responsividade dos professores frente às novas demandas em linguagem que destacam a escrita como um requisito da atuação docente.

## **Formação de professores e linguagem: um (re)encontro de campos**

No cenário educacional observamos a ampliação significativa de estudos e pesquisas de variados campos de saberes que promovem uma interface com a formação de professores tendo como base a proposição da necessidade de mudanças, o questionamento dos papéis atribuídos aos

profissionais da educação e a compreensão da escola como um espaço que integra dimensões culturais, sociais e políticas. Os estudos indicam a complexidade da atuação docente num quadro institucional intrincado de implementação de reformas educacionais. Nesse quadro, os professores são olhados com desconfiança e acusados de terem uma formação deficiente e, ao mesmo tempo, são bombardeados com uma retórica que os afirma como elementos essenciais para melhoria do ensino e para o progresso social e cultural (NÓVOA, 1998, p. 34). Nesse contexto de complexidade da atuação docente, a expansão de estudos envolve diferenciadas temáticas e abarca tanto a formação inicial quanto a formação continuada.

No que se refere ao diálogo entre a formação e a linguagem, foco desse artigo, essa parceria vem se estabelecendo há muito tempo, visto que “o modo de socialização escolar é indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir” (VICENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 29). No entanto, a observação da linguagem como prática de formação intencional constituiu-se como um movimento recente no quadro dos estudos e pesquisas. Para explorar essa parceria é necessário considerar, por um lado, que a história da docência não pode ser tomada isolada de sua herança histórica e, obviamente, das transformações que requereram (e requerem) esse tipo de trabalho e que, portanto, criaram e transformaram os trabalhadores que o executam. Por outro, considerar a relação entre a escrita e a docência implica também observar o desenvolvimento particular dos campos, as aproximações e distanciamentos no contexto do desenvolvimento de estratégias e mecanismos que permitiram ou dificultaram um repensar tanto das atividades de linguagem quanto da formação dos docentes. Desse modo, as interfaces entre os campos não podem desconsiderar as transformações dos próprios campos. Nessa perspectiva de focalizar as transformações dos campos e de, simultaneamente, observar os diálogos estabelecidos entre eles, passo então a explorar as transformações que culminaram em novas exigências de escrita para os professores.

De maneira geral, os estudos que focalizam o diálogo entre a formação de professores e a linguagem indicam dois movimentos inter-relacionados. Um movimento referente aos atores e um movimento referente às práticas. Focalizando os atores, observa-se a expansão da preocupação centrada

nos alunos em escolarização inicial para a observação de diferentes sujeitos em processos educativos (escolares e não-escolares). A incorporação dos novos atores nos estudos indicou mudanças no foco das práticas. A prioridade de focalização nos métodos de ensino foi ampliada para a observação da leitura e da escrita como práticas sociais que implicam, além da apropriação, seus usos. Os usos, por sua vez, só podem ser abordados relacionados às demandas do contexto. Com isso, em relação aos atores, temos trabalhos voltados tanto para alunos como para professores, pais, bibliotecários, editores, autores, mídia, políticas de acesso e distribuição de materiais, etc. Em relação às práticas, temos trabalhos focados tanto nos vários intervenientes do processo de alfabetização quanto na observação das práticas de leitura e de escrita relacionadas ao contexto de estudos em diferenciados níveis de escolarização, de demandas profissionais, de exigências sociais, etc. Essa movimentação foi efetivada a partir das transformações no campo da linguagem e no campo da formação de professores.

O percurso do campo dos estudos relativos à teoria da linguagem retrata a passagem de uma tendência concernente à epistemologia clássica, que concebe a palavra como sinal que requer decodificação, para uma epistemologia moderna que concebe a palavra como signo<sup>3</sup>. Compreender a palavra como signo significa ir além da decodificação para apreender a linguagem enquanto atividade, ação entre os interlocutores, dialogicidade. Essa passagem fez emergir uma nova maneira de ver a língua apreendendo-a no seu funcionamento concreto, observando sua mobilidade conferida pelo contexto (BRANDÃO, 1997, p. 284).

O diálogo da formação de professores com o campo da linguagem em suas transformações indicou alterações no itinerário dos estudos e pesquisas. Os primeiros estudos focalizavam o trabalho docente no ensino da leitura e da escrita, ou seja, as metodologias. Com o desenvolvimento do campo, passou-se pela preocupação com formação do leitor até envolver diferenciadas dimensões da relação entre a linguagem e o processo formativo de alunos e professores.

Numa perspectiva psicológica e pedagógica, as principais pesquisas envolvendo a relação entre a linguagem e a formação de professores no Brasil, inicialmente, concentraram-se nos processos de aquisição e na metodologia de ensino, tendo como sujeitos privilegiados os alunos em

processo inicial de escolarização. Nesse contexto, parecia haver um consenso de que os professores seriam bons leitores por terem passado por um processo mais longo de escolarização. As pesquisas se voltavam então para o processo de apropriação dos alunos e para as práticas de ensino dos professores, visto que os professores, como adultos formados e escolarizados, não poderiam apresentar lacunas ou espaços ainda em desenvolvimento em seu processo formativo (FRADE e SILVA, 1998).

Mais recentemente, pesquisas de tendência histórica e antropológica propiciam um alargamento da temática, abarcando questões tais como a formação do leitor, os processos de recepção dos textos, a história das práticas e dos objetos de leitura. Progressivamente, o professor vem sendo envolvido nos estudos e pesquisas, principalmente nos estudos relativos às práticas de leitura. No mapeamento da produção do campo, a leitura do professor é colocada como questão central no final da década de oitenta e cresce e se consolida nos anos noventa (FERREIRA, 2001 e 2004).

Partindo do conhecimento da prática social de leitura desse grupo profissional, de uma sociologia da leitura de professores, começaram a surgir questionamentos sobre a formação em linguagem do professor numa dinâmica de integração entre a vida pessoal e a vida profissional. Centrados principalmente no pólo da leitura, foram realizados estudos de grande impacto (MOURA, 1994; BATISTA, 1996; KRAMER, 1998; FREITAS, 1998; BRITTO, 1998; EVANGELISTA, 1998 e outros) buscando investigar as leituras de professores “enfocando o que lê, quando lê e como lê esse sujeito sociocultural que foi construído como leitor no decorrer de sua vida pessoal e profissional” (FRADE e SILVA, 1998, p. 94).

A partir desses estudos e do desenvolvimento do conceito de letramento no campo da linguagem (SOARES, 1998), a preocupação com a dimensão da escrita veio integrar consistentemente esse campo de estudos ratificando, por um lado, a indivisibilidade do par leitura e escrita e, por outro, as especificidades de cada ação com seus requisitos próprios. Assim, ocorre uma expansão dos focos de pesquisa em diversificadas perspectivas, muitas em andamento.

A especificidade relativa à escrita e formação de professores, foco desse artigo, encontra-se em fase inicial de realização de estudos e pesquisas (KRAMER, 1999; LETA, 2002; PRADO e SOLIGO, 2005 e outros). Cabe ressaltar a implementação de experiências de pesquisas ligadas à

leitura e à escrita na atuação de professores em determinadas áreas do conhecimento, ou seja, às áreas de Matemática, História, Ciências, Língua Portuguesa, entre outras (BELLINI, 1997; NASCIMENTO e KREBS, 1997; NEVES et al., 1999 e FIORENTINI e MIORIM, 2001). Desse modo, o campo de estudo que busca uma interface entre a linguagem e a formação de professores tem se constituído como um campo consistente de experiências que ratificam sua validade demandando, ainda, novas pesquisas. O contexto de inserção da especificidade da escrita de professores no âmbito da pesquisa se fortalece nos últimos anos a partir das transformações no campo da formação de professores.

A formação de professores com seu grande desenvolvimento a partir dos anos oitenta, integrando estudos sobre os processos de inovação e mudança e suas implicações organizacionais, curriculares e didáticas indicou o crescimento da área, a permanência de conflitos entre as perspectivas e a expansão da preocupação restrita com formação inicial para o envolvimento da formação continuada. Na reformulação do campo, avançou-se do paradigma do “aprender a ensinar” na direção “da indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimentos, além de sobre quais tipos de conhecimentos adquirem” (MARCELO, 1998).

Nesse itinerário do campo da formação de professores em sua diversidade de perspectivas, observa-se a permanência do confronto entre a idéia do professor como um executor de propostas e a possibilidade da produção de conhecimentos pelo professor. Em estudo sobre o professor como profissional na transição paradigmática, Carvalho (2002) aponta quatro tendências atuais: a do professor como um profissional competente, a do professor como um profissional reflexivo, a do professor como um profissional orgânico crítico e a do professor como um profissional pós-crítico. A partir das tendências apontadas pela autora, é possível inferir as demandas de linguagem que se apresentam no contexto da atividade docente.

Transplantada das grandes corporações capitalistas para a instituição escolar, a tendência do professor como profissional competente destaca a habilidade para produzir “os resultados desejáveis e socialmente aprovados, com otimização máxima de recursos humanos e materiais”. Com isso, essa tendência centrada em resultados mensuráveis considera as competências e habilidades humanas de modo desvinculado das dimensões

de lugar, de tempo e de espaço indicando uma dissociação entre o trabalho docente e as condições sociais de seu exercício (CARVALHO, 2002, p. 22). Nessa tendência podemos inferir que as atividades de linguagem requeridas aos professores se reduzem às ações específicas do ensino e aprendizagem da língua tendo como foco as metodologias de ensino e as ações de prestação de contas dos resultados desejáveis, tais como planos, projetos, relatórios e justificativas de trabalhos.

A tendência do professor como profissional reflexivo “emerge no contexto de uma perspectiva praxeológica/pragmática de ação profissional”. Essa segunda tendência “tem como ponto de partida a competência e a arte inerentes a uma prática profissional habilidosa” concentrando-se “na reflexão-na-ação (pensar o que fazem enquanto fazem) que os profissionais desenvolvem em situações de incertezas”. Nessa perspectiva, busca-se “a superação do dilema entre o rigor (conhecimentos científicos, técnicos e abstratos) e a relevância prática (conhecimentos úteis)” (CARVALHO, 2002, p. 24). Nessa perspectiva, as atividades de linguagem se mostram também como suporte para a compreensão das ações e para o registro do processo reflexivo efetivado.

Com a preocupação em desenvolver uma linguagem pública de transformação e esperança com vistas a uma política de luta democrática, a tendência do professor como profissional orgânico crítico sugere a união entre os educadores e outros trabalhadores culturais para o engajamento na luta pela direção intelectual e moral da sociedade. Como síntese, “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (CARVALHO, 2002, p. 26). Nessa perspectiva, as atividades de linguagem permitem não só o encaminhamento e o registro da elaboração e execução do trabalho, mas também o estabelecimento de parcerias entre os trabalhadores e de visibilidade pública dessa atuação.

A tendência do professor como um profissional pós-crítico “refere-se à perspectiva do professor como um profissional inserido no debate da pós-modernidade” que, não se opondo ao crítico, “busca ampliar e repensar os campos de possibilidade do saber, fazer e poder do professor como profissional” (CARVALHO, 2002, p.26). Nessa tendência podemos inferir o papel da linguagem também como instrumento para a visibilidade associada à inserção em espaços sociais de prestígio e de poder.

Observa-se que o desenvolvimento do campo da formação implicou marcadamente a necessidade de que os professores descrevam e justifiquem a sua ação. As demandas de captar o pensamento e os dilemas da atividade docente fortaleceram a valorização da linguagem no contexto do trabalho docente. Os registros escritos, em suas diferentes modalidades (registro biográfico de experiências pessoais dos professores como estudantes, registro de experiências em cursos de formação, diários de acontecimentos significativos, planejamentos de trabalhos, etc.) constituíram uma das estratégias formativas vinculadas à auto-análise<sup>4</sup>, à comparação, à implementação de pesquisas e ao engajamento social.

Na diversidade de perspectivas e sínteses possíveis do campo da formação, diferentes modos de compreender e de implementar os processos de formação têm se configurado. Não desconsiderando a constatação de que algumas iniciativas “são, nitidamente, tentativas ou formas de viabilizar reformas educacionais em curso e de adaptar e conformar os professores às políticas neoliberais” (LIMA, 2005, p. 20), é importante destacar em face do objetivo desse artigo de focalizar o encontro da linguagem (tratando especialmente da linguagem escrita) e a formação de professores, que ocorreu um reencontro decisivo com as atividades de linguagem, não só como atividades de ensino, mas também como atividade formadora em interface com o engajamento social. Com isso, vemos se materializar no campo da formação de professores um discurso da importância da escrita que, em muitos momentos, constitui-se em processos de avaliação dos professores.

Esse contexto de reencontro com as atividades de linguagem, agora mais centrado nas atividades de escrita, tanto gera novas demandas como desvela as dificuldades dos profissionais com essas atividades. Nesse sentido, tomando uma abordagem contextual da linguagem, o discurso da importância da escrita do professor não pode ser dissociado do contexto de sua produção (BAKHTIN, 1997). O estudo da escrita do professor envolve também as interdições ao desenvolvimento de práticas de letramento derivadas das condições de existência do espaço educacional. Pensar sobre a palavra requer um exercício de relacionar a ação humana ao contexto situacional. As palavras carecem de contexto, “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 1997, p. 41). Integram

as formas de mediação humana, relacionam-se com o poder e podem sofrer interdições. Expressões como ceder a palavra, cassar a palavra, lutar com as palavras, ganhar a palavra, perder a palavra, ficar sem palavras, papel da palavra, reencontro com a palavra, entre outras, ganham sentido no jogo social e indicam um campo vasto para estudos e pesquisas. Nesse sentido, a abordagem da luta dos professores com a palavra só pode ser efetivada na tensão dialógica das palavras em relação com o contexto de sua produção.

### **A inserção da pesquisadora no itinerário da formação de professores em interface com a linguagem**

Na minha trajetória no campo da formação de professores, tenho desenvolvido trabalhos na interface da formação com a linguagem. Inserida no percurso da área, iniciei meus estudos abordando a leitura de professores (CÔCO, 2000a) e mais recentemente busco compreender o reencontro entre as atividades de escrita e a formação de professores. Tenho me concentrado nos estudos de Castoriadis, de Certeau e, mais consistentemente, de Bakhtin na focalização de autores que possam subsidiar a temática (CÔCO, 2000b e 2003a). Tendo como suporte teórico-metodológico esses autores, abordei o enfrentamento dos alunos jovens e adultos em processo de alfabetização e o trabalho do professor com a linguagem no contexto das demandas escriturísticas (2003b), interagi com um grupo de professores observando suas demandas de formação em pesquisa (2004c), explorei a sistematização através da escrita na produção do trabalho de conclusão de curso na formação inicial de professores (2005b) e tenho acompanhado a escrita de professores em processo de formação continuada numa pesquisa em andamento (2004a; 2004b; 2005a).

Essa pesquisa tem como meta investigar como se materializa em registros escritos o trabalho contínuo de estudos, reflexões e sínteses na prática docente e quais as referências decorrentes dessa sistematização considerando os sentidos da escrita, sua materialidade e as condições de produção e interações. Sob a perspectiva da vinculação do sujeito e do sentido numa concepção discursiva e a partir de um aporte teórico relativo à concepção sócio-histórica da educação,

a pesquisa qualitativa de caráter etnográfico tem como principais pontos de ancoragem os princípios teórico-metodológicos de Bakhtin e de Certeau. Os dados foram coletados através de questionários aplicados a 327 professores<sup>5</sup> atuantes nas séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª) da Prefeitura Municipal de Vitória – Espírito Santo, de quarenta e três observações realizadas em encontros de formação continuada vivenciados pelos professores no segundo semestre de 2003, de nove entrevistas e do recolhimento de materiais distribuídos e produzidos na formação continuada. Dessa pesquisa em andamento fiz um recorte para explorar a responsividade dos professores às demandas de escrita no cenário de sofisticação das práticas de letramento.

### **Os professores e as demandas de escrita**

Para explorar esse tópico elenquei três aspectos evidenciados na pesquisa que retratam alguns indicativos de como os professores vêm apreendendo as transformações nas práticas de escrita na escola em interface com as transformações do trabalho docente e com o contexto social. Esses aspectos tratam do aumento das práticas que demandam a escrita no interior da escola, dos novos requisitos solicitados à categoria para atender as solicitações de escrita e da interface da escrita com as lógicas de poder que integram o contexto social.

No trabalho cotidiano da escola, os professores reagem às transformações nas demandas de escrita de diferentes modos. Um primeiro aspecto marcante desse processo é a observação do aumento das demandas de escrita substituindo algumas formas de interações antes realizadas através da oralidade:

- Tudo agora na escola é projeto. Tudo a pedagoga pede o projetinho. É para pedir material, é para ir à sala de informática. A gente não dá conta. (P13) (Diário de Campo Registro 10)

- Agora a gente não tem mais tempo de conversar na escola. Tudo tem que escrever. (PG5) (Diário de Campo Registro 4)

A singularidade da escrita na vida do professor afeta e impacta seu cotidiano. Nas “fórmulas correntes” (BAKHTIN, 1997, p. 126) de enunciações no contexto do trabalho com seu repertório e auditório organizado, as demandas em escrita avançam dos textos dos

planejamentos e avaliações típicos do trabalho no interior da sala de aula para textos que ultrapassam tanto a sala de aula quanto o universo escolar. Espera-se que os professores registrem o trabalho pedagógico implementado e o desenvolvimento dos alunos em textos endereçados a serviços pedagógicos da escola ou de outras instituições, que efetuem as solicitações de reprodução de cópias e de reservas de materiais que demandam outros profissionais em sua execução, que elaborem os projetos que precisam ser comunicados a secretarias de ensino, que atualizem as informações aos pais... Tem-se ainda a expectativa de que ele apresente seus trabalhos em fóruns, simpósios, seminários e congressos.

No palco da vida dos professores essas demandas de escrita com seus requisitos de espaço e de tempo entrecruzam-se com outras dinâmicas promovendo associações e confrontos. As demandas em escrita se relacionam com os outros espaços da escola: com o cheiro e o movimento do refeitório, com o corre-corre do pátio, com as brigas e saudações do portão, com as discussões no burburinho dos corredores, com a movimentação na sala de professores... Também efetivam interfaces com a formação continuada, com a vida doméstica, com os compromissos e estudos, com o lazer e divertimento... As idéias de Bakhtin apontam para o sentido da vida como relação entre sujeitos. As relações que propiciam movimentos em diferentes direções possibilitam mudanças, mobilizam os sujeitos em face dos confrontos que se estabelecem. Nessa perspectiva, os repertórios textuais da atividade docente ganham sentido nas pessoas que executam. Esses sentidos são sempre confrontados com outros sentidos e com outras práticas do contexto. Todo esse movimento revela o rumor discursivo que se instala a partir do confronto entre as solicitações e expectativas de escrita aos professores e as condições efetivas do trabalho docente:

E7 - Uma burocracia porque você, no meio de quarenta alunos, tem que sentar e escrever ocorrência, o que aconteceu e tal. Chega como uma escrita cobrança porque o pedagogo agora é supervisor, é orientador e é ajudante de coordenador. [...] e com o acúmulo de alunos que chegam lá, tem que chegar com fichas. Agora faz parte do dia-a-dia esse registro. Não é só aquele papel para enviar para o pedagogo, também a parte de ocorrências da sala. Termina obrigando mesmo o professor a registrar. A demanda da escola é tanta, a questão da indisciplina, que você tem que estar escrevendo, registrando. Só vale se está escrito. Para chamar o Conselho Tutelar tem que ter um relatório, quando eles vêm tem que ter as anotações das oportunidades que você deu para o menino.

Entrevista 7

De maneira geral, a escrita nas demandas imediatas do trabalho docente foi associada, principalmente, a um saber vivido como um trabalho penoso e desagradável. No conjunto, fortalece-se a idéia de que o professor não escreve ou não sabe fazer:

E8 [...] Cobra-se apenas uma escrita funcional e acaba reforçando que o professor só sabe fazer isso. [...] Fala-se que ninguém sabe escrever, que o professor não sabe escrever, que o aluno não sabe escrever, que precisa fazer alguma coisa, isso é dito o tempo todo mas efetivamente eu não vejo muito progresso. Eu não vejo isso se desenvolver com profundidade. Acho que é muito isso: vamos jogar a culpa em alguém, vamos deixar assim mesmo.

Entrevista 8

Nessa dinâmica, foi possível captar as dificuldades para o estabelecimento de interlocuções, as táticas de sobrevivência, as contradições e as mobilizações dos professores:

No intervalo, o grupo, numa organização coletiva informal, conversava sobre as dificuldades no trabalho enumerando problemas relacionados ao grande número de escolas em que trabalham e conseqüentemente ao grande número de turmas e de pautas para preencher, devido à carga horária pequena da disciplina. Nesse contexto um professor (PI3) comentou:

- Eu faço um projeto que serve para várias escolas. Tiro a cópia e vamos lá! (PI5)  
- No ano passado estava em três escolas com 20 turmas. Não conseguia participar de nada, saber de nada. Na verdade, não tinha problemas com as pedagogas, mas ficava meio atribulado. (PI3)

- Eu falo mesmo, mostro o meu caderno de planejamento. Está anotado lá, tudo certinho o que eu quero fazer. Não vou preencher outros papéis. (PI6)

- Tem escola que tem que preencher um formulário para cada turma para ir à sala de informática. Às vezes tem vários quebrados [computadores]. (PI7)

- Na minha escola a gente tem que fazer dois projetos, um para o grupo que está na informática e outro para os alunos que estão em outras atividades. Dividir a turma e nós só somos um. (PI8)

(Diário de Campo Registro 10)

- Por isso [entregar e não obter retorno] que meu plano de curso eu xeroco, só mudo a data. Todo ano entrego o mesmo e ninguém fala nada. Nem percebem. (PH23)

- Você pode modificar os projetos, ir elaborando, mudando. Mudando seu plano devagar. (PH24)

(Diário de Campo Registro 21)

Nesses comportamentos os professores deslizam no interior de um espaço controlado, burlando as regras da instituição, resolvendo nas margens as obrigações a seu modo e, de maneira geral, sem entrar em confronto direto. A discussão dessa experimentação da linha de fuga, numa prática discursiva coletiva caracterizada pelos comentários

simultâneos e de variadas ordens, provocou risos. Na linguagem, Bakhtin destaca o riso como elemento de resistência que quebra o monopólio do discurso elegante e refinado dos representantes do poder. O riso tem o poder de aproximar o objeto permitindo experiências em completa liberdade (KONDER, 2002, p. 112). No sentido bahktiano, o riso dos professores explicita como eles, a partir de determinadas táticas, transformavam aquele processo conflituoso em escapes e humor demonstrando como a lei do mais fraco, de uma maneira muito particular, busca seu espaço nos processos de mediação humana. Esse aspecto, que revela a atuação dos sujeitos em suas práticas cotidianas, demandava, conforme explicitado pelos professores, que nos espaços de diálogo os combinados fossem sempre discutidos e, uma vez acordados, fossem reiterados até sua execução (CERTEAU, 1994 e 1995).

Essas atividades do trabalho estabeleciam interfaces com o espaço da vida pessoal e da formação continuada. Em muitos momentos os professores protestaram por ter que levar coisas da escola para casa e narraram suas táticas para, em meio à dinâmica da vida pessoal, integrar essas demandas da escola. Na formação continuada, numa “hábil utilização do tempo” (CERTEAU, 1994, p. 102), os professores preenchiam suas pautas, corrigiam suas provas, preparavam exercícios, etc. Nessa tensão dialógica o professor é chamado a escrever para os alunos e suas famílias, para a escola, para a secretaria de educação, para a comunidade acadêmica e para a sociedade em geral. A escrita se mostra como um requisito para dar conta da burocracia escolar, para solicitar atividades de apoio ao seu trabalho e para inserir-se ativamente no meio de estudos e pesquisas sobre a educação. Nesse contexto, a escrita prende e cristaliza práticas e, simultaneamente, atua na emergência de um movimento de novas solicitações e significações. Revela uma tensão entre aquilo que o professor já sabe escrever e está acostumado a fazer e aquilo que criamos na interação com o contexto exigindo novas aprendizagens.

As novas aprendizagens que indicam os novos requisitos solicitados à categoria constituem o segundo aspecto a ser explorado nesse tópico de como os professores vêm apreendendo as transformações nas práticas de escrita. Algumas das transformações decorrentes dessa “busca pela escrita” foram registradas na pesquisa:

No intervalo alguns professores me procuraram: um professor (PEF22) disse que gostaria de discutir melhor essa questão da escrita" e uma professora (PEF23) informou:

- Tenho muito tempo de rede. No começo, quando começamos essa coisa de reunião com professores, era uma dificuldade para fazer o professor de EF ler. Era uma briga, tinha gente que até batia na mesa. Agora é uma tranquilidade. Quando tem um texto para ler ninguém questiona. Já temos essa idéia de estudo. (PEF23)

Um professor que estava perto complementa em tom de brincadeira:

- Eu sou do tempo do esporte, da competição, depois fizeram a gente ler. Agora que a gente lê vêm dizer que a gente tem que escrever. É demais para um pobre professor que trabalha no sol. (PEF24)

Essa conversa provocou risos nos colegas próximos que passaram a comentar as transformações que ocorreram no grupo e particularmente em alguns colegas bem como as necessidades que ainda permanecem. Essas necessidades foram associadas à questão da escrita.

Diário de Campo Registro 31

No caráter processual da fala de PEF24, é possível observar outras vozes que se cruzam na "grande temporalidade" da linguagem na vida dos professores (BAKHTIN, 1992, p. 414). Impelidas pelas demandas sociais, as atividades relacionadas à linguagem foram deslocando incessantemente seu sentido. Em virtude das condições heterogêneas das situações em que são produzidas e das contingências históricas em que são inscritas, as práticas ligadas ao letramento foram incorporando novos sentidos ou, como disseram os professores, novas exigências. A busca pela escrita retrata, como nos lembra Guimarães Rosa, que "o correr da vida embrulha tudo, a vida assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem" (1986).

As novas aprendizagens se mostram de modo marcante através da necessidade de apropriação do texto científico. A aproximação dos professores a temáticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e ao registro desencadeou a perspectiva de se apropriar dos recursos expressivos na construção textual dos gêneros mais valorizados socialmente. Essa perspectiva foi associada à possibilidade de os professores divulgarem idéias, solicitações, trabalhos desenvolvidos e prosseguirem nos estudos. Nesse sentido, as demandas em escrita indicam mudanças nos gêneros textuais da atividade docente, relacionam-se com as condições de sua produção no espaço escolar e na vida do professor e ganham sentido no confronto com outras práticas de escrita no contexto social.

Após discussões das sugestões de atividades propostas na apostila, o grupo começou a fazer comentários sobre o 7º Encontro Nacional de Prática de Ensino que participaram com o incentivo da secretaria através da dispensa do trabalho e do pagamento da inscrição:

- Os trabalhos apresentados, nossa! A gente faz melhor que aquilo e ninguém da prefeitura apresentou. Quando vi, pensei no que eu faço e (pausa) que vontade de apresentar! (PG10)

- Quando eu digo para vocês, senta e escreve... (CG)

- O problema é isso... (PG10)

[...]

- Pergunta a PG10 se ela escreve? (CG)

- Eu não (enfática)! (PG10)

- São coisas que, numa época dessa, você que chega lá (eu já disse para vocês), quando eu participo por aí os trabalhos não são diferentes dos nossos não! Muito pelo contrário. O que a gente tem de coisas fabulosas... (CG)

- Eu vi um lá que eu já faço há muito tempo. Eu trabalhei quatro anos numa escola e fiz um trabalho sobre o bairro que está lá. (PG3 fazendo referência a um trabalho exposto no evento)

- Eu gostei de ter ido para ver que nós realmente estamos trabalhando, não estamos mostrando, mas estamos fazendo. (PG4)

- A gente vai para um encontro nacional e vê que a gente já faz isso, já faz há muito tempo. (PG3)

- Não tô falando como se já fizesse tudo, vemos muito de novo, novidades, mas temos que começar a valorizar o nosso próprio trabalho. (PG9)

- Aquilo que fazemos no dia-a-dia, escrever e procurar fundamentação teórica.

Tem que escrever porque senão sempre vamos estar chorando o leite derramado. (CG).

(Diário de Campo Registro 17)

Na discussão após o preenchimento do questionário a escrita foi mencionada como uma possibilidade de dar visibilidade aos professores. Um professor declarou:

- [...] A gente reclama que os políticos não nos valorizam, o PG7 falou aí que ninguém liga para os professores, mas para pensar no professor, temos que começar por nós mesmos. Acho que se a gente desenvolvesse a nossa escrita, ela poderia servir a nossa luta por valorização. Não sei bem como, mas poderia divulgar melhor as nossas idéias, os pedidos que fazemos nas escolas. (PG 15)

- Sempre gostei de fazer coisas diferentes nas escolas, de ensaiar alunos, de planejar teatro, essas coisas que causam movimento e sempre gostei de mostrar as coisas que eu estava fazendo, (...). Agora estou pensando, imagine se ainda eu escrevesse essas coisas (pausa). Ia ser uma coisa! (...) (PG 2).

(Diário de Campo Registro 28)

Reconhecendo as transformações nas demandas de escrita e enumerando as dificuldades vivenciadas, já no primeiro contato com os sujeitos a quem apresentei a proposta da pesquisa, evocou-se a dimensão contextual em que as práticas de escrita se apresentavam aos professores:

- Você tem um problemão de pesquisa. Aqui é uma dificuldade para fazer esse povo escrever (PM2).  
(Diário de Campo Registro 3)

Esta evocação, por um lado, ratificou a pertinência da pesquisa (para tranquilidade da pesquisadora) e, por outro, evidenciou a complexidade da investigação que não poderia ser descolada das diferentes dimensões da escrita no mundo social. Com a demanda de “melhorar na escrita”, os professores se mostraram no decorrer da pesquisa mobilizados para a discussão em torno do tema da escrita. Observei que os enunciados “sempre únicos e particulares”, se tomados em relação à “situação” em que viviam os professores, demonstravam a constituição de uma comunidade envolvida com a problemática da escrita (BAKHTIN, 1997).

O dialogismo bakhtiniano aponta tanto para o permanente diálogo entre os diferentes discursos que configuram determinados contextos (comunidade), quanto para as relações entre o eu e o outro nos processos discursivos. O dialogismo que instaurava a busca de afirmação pela linguagem escrita em produção científica mobilizava um número significativo de professores na tentativa de ingressar em cursos de mestrado, de efetuarem trabalhos em parcerias com outras áreas de conhecimento de modo que fossem registrados os projetos realizados nas escolas e enviados trabalhos a congressos e seminários. Utilizando uma terminologia bakhtiniana, as demandas da escrita no contexto atual têm provocado uma “atitude responsiva ativa” em que o “tema” da escrita se mostrou recorrente nas enunciações dos professores de todas as áreas de conhecimento pesquisadas (BAKHTIN, 1997, p. 44-46).

É importante destacar que o movimento individual dos professores e as interações observadas nas áreas de conhecimento se processam no interior de uma sociedade que tem cada vez mais valorizado as ações de sofisticação do letramento como via de distinção social. A intensificação do desenvolvimento do letramento tem sido associada à possibilidade de visibilidade e reconhecimento. Com isso, as forças próprias que “animam” os professores em relação à escrita envolvem diferenciados contextos que ultrapassam a escola e a atuação docente. É importante relacionar essa problemática com as questões éticas

envolvidas nas práticas de letramento. Pinto (2001) destaca que os professores têm sofrido avaliações, tanto da sociedade em geral quanto do governo, que acentuam o processo de desvalorização da categoria. O movimento dos professores se relaciona à dinâmica da sociedade de prestigiar determinadas práticas de letramento. Considerando o conhecimento como produção social de “toda” a humanidade, é importante ponderar que, além da denúncia ao processo de desvalorização, é necessária a ampliação das condições de letramento para toda a sociedade e, num interior desta, também para os professores. Os professores nesse processo de busca, apropriações parciais, resistências e dificuldades encontram-se face a uma nova possibilidade discursiva através da apropriação do texto acadêmico-científico. A possibilidade dessa apropriação veio associada à ascensão e ao reconhecimento, demonstrando que a escrita adquire novos contornos para a categoria. Se, por um lado, o sentido para apropriação veio potencializado para a categoria, por outro, é importante observar as dificuldades nessa apropriação relacionando-as também com o contexto. É importante observar uma perspectiva crítica em relação ao letramento dos professores, uma vez que historicamente “a elite letrada usou a escrita como instrumento de concentração de poder e de manutenção das hierarquias sociais, negando aos mais pobres e aos mais fracos o acesso aos locais onde a escrita era produzida, consumida, ensinada” (KLEIMAN, 2001, p. 24).

Nessa perspectiva, a compreensão dos atos de escrita demanda sua observação como práticas sociais situadas em contextos determinados. Adquirir e fazer uso das possibilidades da escrita demanda o reconhecimento dos processos de aprendizagem relacionados à dinâmica social. Com isso, é importante reforçar que a atuação docente inserida no contexto, pressuposto desse trabalho, demonstra que os professores, como sujeitos históricos, se constituem como sujeitos humanos e sociais pela linguagem imersos em uma coletividade. A pesquisa vem demonstrando que nessa coletividade escriturística os professores estão enfrentando dificuldades para deixar seus “rastros”. No entanto, há sempre uma possibilidade de réplica, uma contrapalavra. Nessa arena de explicitação e confronto de valores sociais, a escrita se mostrou como um espaço de luta social (JOBIM e SOUZA e KRAMER, 1996).

Bakhtin destaca a responsabilidade humana como fonte e instrumento para transpor o que é mecânico e superficial (VELMEZOVA, 2005, p. 79). Fica o convite para avançarmos da culpabilização para analisar sob que condições determinados saberes tornam-se hegemônicos ou legitimados e passam a exercer determinadas formas de controle sobre outros. Nesse sentido, “o espírito de nossa época” caracterizado por uma racionalidade técnica não pode ser desvinculado das questões de valorização do texto científico e de reconfiguração do trabalho docente.

Buscando realçar as relações de contradição, as formas de inclusão/exclusão de saberes em torno de como se legitimam determinadas práticas sociais/discursivas em detrimento de outras expressam objetivamente, por um lado, modos de produção de processos de interdição e, por outro, a inscrição dos sujeitos no processo de luta pela apropriação da palavra (ZANDWAIS, 2005). Na pesquisa, a escrita de professores vem se configurando numa arena de visibilidade, embora não de maneira transparente, dos confrontos de valores que permeiam a apropriação dessa prática social cada vez mais vinculada à construção das formas de existência social. A escrita se mostrou muito mais como movimento e diversidade de práticas – que em muitos momentos se rivalizavam – do que um estado de homogeneidade. O discurso de importância da escrita não pode desconsiderar a diversidade de práticas e “suas condições de produção” situadas na lógica de construção social da realidade.

### **Considerações finais**

Com esse artigo não pretendo, em relação às práticas de escrita, prescrever modos de ser professor ou encaminhar pressupostos para avaliação dos sujeitos. Reforçando a intenção do trabalho, afirmo a necessidade de compreender a apropriação das práticas de escrita pelos professores em suas singularidades considerando a complexidade do fenômeno da escrita. Nas metamorfoses da parceria entre a linguagem e a formação de professores, proponho como síntese:

- As transformações nas práticas de escrita afetam o cotidiano dos professores implicando o aumento das ações que demandam a escrita

no interior da escola que, no confronto com outras práticas de escrita, estabelecem processos de valoração social.

- As transformações nas práticas de escrita implicam novos desafios à categoria e os professores reagem às solicitações, mobilizados por diferentes projetos e condições.

- As novas demandas de escrita ultrapassam o contexto escolar, estão atravessadas pelas lógicas de poder que integram o contexto social e implicam aprendizagens que podem ser associadas a conquistas ou à imposição de limitações aos sujeitos.

## Notas

<sup>1</sup> Esse artigo constitui síntese de parte dos estudos da pesquisa “A dimensão formadora das práticas de escrita de professores” que venho realizando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

<sup>2</sup> Professora no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e doutoranda na linha de pesquisa “Linguagem, subjetividade e cultura” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: valdetecoco@bol.com.br; valdetecoco@ce.ufes.br.

<sup>3</sup> Brandão afirma que “inaugurando essa segunda tendência está Benveniste no ocidente europeu; no leste está Bakhtin com sua teoria da dialogicidade entendida como princípio geral da linguagem” (1997, p. 284).

<sup>4</sup> Bullough (1993, p. 394), analisando dossiês produzidos por professores em formação, destaca que o processo de elaboração de textos permite o contato com o processo pessoal de desenvolvimento, aumenta a auto-confiança, uma vez que o sujeito se vê como produtor de conhecimento legitimado, ajuda na consideração dos valores pessoais e facilita a reflexão dos professores. Vale destacar também que os registros permitem, entre outros aspectos, uma forma particular de diálogo com o outro através da leitura, o reconhecimento de si e de suas contradições na complexidade da ação docente, uma vez que permite o confronto entre o que se pensava fazer e o que realmente aconteceu e favorece o uso da razão no desenvolvimento da escrita objetiva sobre a experiência vivida (ZABALZA, 1994). No entanto, Marcelo (1989) destaca que as análises de registros efetuados em diários indicam que “por si sós, as reflexões escritas não conduzem necessariamente a um pensamento mais analítico” demandando a associação com outras vivências.

<sup>5</sup> Para preservar a identidade dos professores utilizei números associados a letras que identificam as áreas de conhecimento.

## Referências

BAKHTIN, M. / VOLOCHÍNOV, V. N. **Discourse in life and discourse in art (concerning sociological poetics)**. In BAHTIN, M. *Freudianism: A marxist critique*. New York Academic Press, 1976. Tradução de Cristovão Tezza para uso didático.

BAKHTIN, M. / VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BAKHTIN, M. / VOLOSHÍNOV, V. N. **La construcción de la enunciación**. In: SILVESTRE, A. e BLANCK, G. (1993) Bakhtín y Vigotski: la organización semiótica de la consciencia. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 245-276.

BAKHTIN, M. / VOLOSHÍNOV, V. N. **Qué es el lenguaje?** In: SILVESTRE, A. e BLANCK, G. (1993) Bakhtín y Vigotski: la organización semiótica de la consciencia. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 217-243.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: HUCITEC, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **O Freudismo**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)**. São Paulo: HUCITEC, 1998.

BATISTA, A. A. G. **O ensino de Português e sua investigação: quatro estudos exploratórios**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1996. Tese de doutorado em Educação.

BELLINI, L. M. **A construção da escrita no ensino de história das ciências: um exemplo da biologia**. In: BIANCHETI, L. (org.). Trama & Texto: leitura crítica, escrita criativa. São Paulo: Plexus, 1997. p. 119-124.

BRANDÃO, H. H. N. **Escrita, leitura, dialogicidade**. In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas, São Paulo: Unicamp, 1997, p. 281-288.

BRITTO, L. P. L. **Leitor Interditado**. In: MARINHO, M e SILVA, C. S. R. Leituras do professor. Campinas, São Paulo: Mercados de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 61-78.

BULLOUGH, R. **Case record as personal teaching: texts for study in Preservice Teacher Education.** *Teacher and Teacher Education*, v.9, n° 4, 1993, p. 385-396.

CARVALHO, J. M. **Do projeto às estratégias/táticas dos professores como profissionais necessários aos espaços/tempos da escola pública brasileira.** In: \_\_\_\_\_ (org.). *Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade.* Vitória: EDUFES, 2002, p. 10-45.

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1. artes do fazer.** Petrópolis: Rio de Janeiro: Petrópolis, 1994.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano.** Trad. José Luiz Miranda. *Linha D'Água*, n° 8, junho, 1993, p. 31-45.

CERTEAU, M. de. **A operação histórica.** In: LE GOFF, J. *História: novos problemas.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

CERTEAU, M. de. GIARD, I. MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2. morar, cozinhar.** Petrópolis: Rio de Janeiro: Petrópolis, 1996.

CÔCO, V. **A aproximação do pensamento de Bakhtin na análise da dimensão formadora das práticas em escrita de professores.** XI Conferência Internacional sobre Bakhtin. Curitiba: Anais, 2003a.

CÔCO, V. **A dimensão formadora das práticas de escrita de professores.** VI Colóquio sobre Questões Curriculares. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: resumo, 2004a.

CÔCO, V. **A dimensão formadora das práticas de escrita de professores.** 27ª ANPED. Caxambu, Minas Gerais: Anais, 2004b.

CÔCO, V. **As categorias de criação, ação política e práxis em Cornélius Castoriadis.** *Pró-Discente: Caderno de Produções Acadêmico-Científicas do PPGE/UFES.* Vitória, Espírito Santo: UFES/PPGE, 2000b, p. 13-20.

CÔCO, V. **Escrita de professores em formação inicial**. 28ª ANPED. Caxambu, Minas Gerais: Anais, 2005b.

CÔCO, V. **O estudo da realidade escolar como subsídio à prática educativa. Pedagogia em Ação**. Serra, Espírito Santo: Novo Milênio, Campus Serra, 2004, p. 43-51.

CÔCO, V. **O letramento no contexto da pós-modernidade**. 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, Minas Gerais: Anais, 2003b.

CÔCO, V. **O processo de socialização com a leitura e a prática docente: implicações para a formação de professores**. Espírito Santo: UFES, 2000a (dissertação de mestrado).

CÔCO, V. **Práticas de escrita na formação de professores**. VII Encontro de Pesquisa em Educação no Brasil /Região Sudeste. Belo Horizonte, Minas Gerais: resumo, 2005a.

EVANGELISTA, A. A. M. **A leitura literária e os professores: condições de formação e de atuação**. In: MARINHO, M e SILVA, C. S. R. *Leituras do professor*. Campinas, São Paulo: Mercados de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

FERREIRA, N. S. de A. **A pesquisa sobre leitura no Brasil, 1980-2000**. Campinas: Komeid: Arte e Escrita, 2001.

FERREIRA, N. S. de A. **Leitura como objeto de investigação**. In: Revista da FAEEBA. Universidade Estadual da Bahia, v.13. n.21 – jan-jun/2004, p. 13-22.

FIorentini, D. e Miorim, M. A. (orgs.). **Por trás da porta a matemática acontece?** Campinas, São Paulo: Editora Graf. FE/Unicamp – Cempem, 2001.

FRade, I. C. A. S. e SILVA, C. S. R. **A leitura de textos oficiais: uma questão plural**. In: MARINHO, M e SILVA, C. S. R. *Leituras do professor*. Campinas, São Paulo: Mercados de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 93-117.

FREITAS, M. T. de A. (org.). **Narrativa de professores: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

GOULART, C. M. A. **Letramento e modos de ser letrado**. 28<sup>a</sup> ANPED. Caxambu, Minas Gerais: Anais, 2005 .

JOBIM E SOUZA, S. e KRAMER, S. **A título de conclusão – Voz, palavra, escrita: direito de todos**. In: KRAMER, S. e JOBIM E SOUZA, S. História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996, p. 147-159.

KLEIMAN, A. B. **Formação do professor: retrospectiva e perspectivas na pesquisa**. In: \_\_\_\_\_ (org.). A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2001, p. 13-35.

KONDER, L. **Bakhtin: um marxista do carnaval e do riso**. In: Tribuna da Imprensa. Rio de Janeiro. 09/05/1990.

KRAMER, S. **Cultura, Modernidade e Linguagem: o que lêem e escrevem futuros professores e seus mestres**. Relatório Final de Pesquisa, PUC–Rio. Rio de Janeiro: 1999.

KRAMER, S. **Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação**. Revista Brasileira de Educação, n<sup>o</sup> 7, São Paulo: ANPED, 1998, p. 19-41.

LETA, M. M. **Formação de professores e escrita**. Rio de Janeiro: PUC, 2002. Tese de doutorado em Educação.

LIMA, M. E. C. de C. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCELO, C. **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar**. Revista Brasileira de Educação. n<sup>o</sup> 9, 1998, p. 51-75.

MOURA, M. J. Uma memória: história de Leitura de professoras de 3<sup>a</sup> série da cidade de Teresina. Campinas, 1994. Tese de doutorado.

NASCIMENTO, J. V. e KREBS, R. J. **O processo de escrever e a produção do conhecimento em Educação Física**. In: BIANCHETI, L. (org.). Trama & Texto: leitura crítica, escrita criativa. São Paulo: Plexus, 1997. p. 125-138.

NEVES, C. B. et all. (orgs.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

NÓVOA, A. **Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema.** In: SERBINO, R. V. et al. (Orgs). Formação de professores. São Paulo: UNESP, 1998, p.19-40.

PINTO, A. L. G. **Narrativas de práticas de leitura: trajetória da professora alfabetizadora.** In: KLEIMAN, A. B. (org.). A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2001, p. 69 - 94.

PRADO, G. do V. T. e SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história.** Campinas, São Paulo: Graf, FE, 2005.

ROSA, G. **Grande sertão: veredas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VELMEZOVA, E. **Mikhail Bakhtin, o mecânico e as fronteiras.** In: ZANDWAIS, A. (org.) Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos. Porto Alegre: Saga Luzzatto, 2005, p. 73-82.

VICENT, G., LAHIRE, B. e THIN, D. **Sobre a história e a teoria da forma escolar.** In: Educação em Revista. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2001, p. 7-47.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Portugal: Porto. 1994.

ZANDWAIS, A. **Relações entre a filosofia da práxis e a filosofia da linguagem sob a ótica de Mikhail Bakhtin: um discurso fundador.** In: \_\_\_\_\_ (org.) Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos. Porto Alegre: Saga Luzzatto, 2005, p. 83-100.

**Abstract:** This paper tackles teachers' writing, focusing, at first, at the changes in the language area and in teachers training. Then, at the interface between these areas, exploring teachers' responses facing new language demands that highlight writing as a requisite for teaching.

**Keywords:** language, teachers training, writing practices.

Recebido em outubro 2006.

Aceito em abril 2007.