

Interação e Diálogo como princípio de processos formativos: uma análise das narrativas de professores participantes do Curso de Formação em Letramento em Programação

Estefânia Bissoni¹

 <http://orcid.org/0000-0003-2146-5512>

Milena Moretto²

 <http://orcid.org/0000-0002-1924-1678>

Resumo

O presente artigo tem como objetivo compreender como professores de uma cidade do interior de São Paulo foram se apropriando do letramento em programação a partir das relações dialógicas estabelecidas com o(s) outro(s) durante um Curso de Formação Continuada. Fundamenta-se a discussão na perspectiva enunciativo-discursiva que considera a linguagem como dialógica e a interação verbal como processo de constituição e formação dos sujeitos. Foram realizadas entrevistas narrativas com cinco professoras que participaram do curso de Letramento em Programação. As análises evidenciam que as professoras foram se formando por meio de um movimento dialógico e dialético com os outros e que, ao narrar essas vivências, puderam ressignificar suas práticas e/ou construir novos sentidos do vivido.

Palavras-chave: Formação docente; entrevistas narrativas; letramento em programação; relações dialógicas

Interaction and Dialog as a principle of formative processes: an analysis of the narratives of teachers participating in the Programming Literacy Training Course

Abstract

This article takes narrative interviews as an instrument of data production with the aim of understanding how teachers in a city in the countryside of São Paulo have been appropriating the programming literacy from the dialogical relations established with the other(s) during a Continuing Education Course. Our discussion is based on the enunciative-discursive perspective that considers language as dialogic, and verbal interaction as a process of constitution and formation of subjects. We conducted narrative interviews with five teachers who participated in the Programming Literacy course. Our analyses show that the teachers were formed from a dialogical and dialectical movement with others and that by narrating these experiences, they were able to re-signify their practices and/or construct new meanings of what was lived.

Keywords: Teacher training; narrative interviews; programming literacy; dialogic relations

Considerações iniciais

A motivação para a presente pesquisa surgiu quando a autora deste texto trabalhava na Secretaria de Educação da Prefeitura do Município de Itatiba e participava do Curso de

¹ Universidade São Francisco, Itatiba, estefania.bissoni@usf.edu.br

² Universidade São Francisco, Itatiba, milena.moretto@usf.edu.br

Formação Continuada em Letramento em Programação, oferecido pelo Instituto Ayrton Senna³, acompanhando os encontros de formação.

As formações eram, a princípio, realizadas pelos coordenadores do programa Letramento em Programação do Instituto Ayrton Senna (IAS). As reuniões eram divididas em encontros presenciais (22 horas de formação) e a distância (18 horas de formação), além de atividades complementares disponibilizadas via plataforma *Moodle*⁴. O curso era dividido em quatro módulos formativos (módulo I – *Code*, módulo II – *Scratch*, módulo III – *App Inventor* e módulo IV – Computação Física - Arduino). Depois de alguns anos à frente do Projeto Letramento em Programação, sendo acompanhado por uma equipe de profissionais da Secretaria de Educação (S.E.), o Instituto Ayrton Senna afastou-se do Projeto, deixando que ele fosse conduzido por uma equipe de educadores (professores e monitor de informática) da Secretaria de Educação.

Os educadores, participantes do Curso de Formação em Letramento em Programação, eram formados nas mais diversas áreas e, entre deles, estavam diretores de escola, coordenadores pedagógicos, professores e monitores de informática, sendo esses últimos os responsáveis por auxiliar os docentes e os alunos durante as aulas de Cultura Digital que aconteciam nas escolas de Ensino Fundamental. Já os professores PEB-I⁵ e PEB-II⁶ apresentavam diferentes licenciaturas como: Matemática, Pedagogia, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa etc., sendo que muitos desses profissionais não possuíam nenhuma formação em computação ou informática para que pudessem desenvolver práticas do pensamento computacional no contexto escolar (ELOY *et al.*, 2020, p. 256).

Foi durante as reuniões de formação e o acompanhamento das turmas de alunos que observamos as dificuldades de alguns docentes tanto para aprender como para ministrar as

³ Optamos por não nos debruçarmos a escrever sobre o posicionamento do Instituto Ayrton Senna (IAS) frente ao Curso de Formação em Letramento, por não ser este o objetivo deste trabalho que tem como foco a formação docente. Para mais informações sobre essa relação público-privado, indicamos a leitura da tese “Relações público-privado na educação de Mato-Grosso”, de Maria Clara Ede Amaral que está disponível em <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253936>>. Acesso em: 10 out. 2020.

⁴ *Moodle*: é o acrônimo de “*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*”, um *software* livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

⁵ PEB-I – Professor de Educação Básica I.

⁶ PEB-II – Professor de Educação Básica II.

aulas de programação que aconteciam, utilizando-se de uma linguagem de programação, no caso, a linguagem *scratch*.

Foi este viés que resultou no desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado, cujo intuito era o de responder: como os professores participantes do curso intitulado “Letramento em Programação”, relatam se apropriarem das práticas oferecidas e de que forma, para eles, esse curso tem ou não contribuído para as suas práticas pedagógicas? (BISSONI, 2021)

Nesse sentido, o presente artigo, resultado de uma pesquisa de doutoramento, tem como objetivo geral compreender como os professores de uma cidade do interior de São Paulo foram se apropriando do letramento em programação a partir das relações dialógicas estabelecidas com o(s) outro(s) durante um Curso de Formação Continuada oferecida pela rede municipal.

Acreditamos que tal temática se torna relevante e traz contribuições para a área da Educação em pelo menos dois aspectos: 1) a importância de analisar de modo minucioso as formações de que os profissionais da educação participam; 2) e a potencialidade das entrevistas narrativas para acessar formas pelas quais professores se apropriam de novos conhecimentos.

Para isso, organizamos este texto da seguinte forma: primeiramente, apresentaremos alguns conceitos da perspectiva enunciativo-discursiva, na qual nos apoiamos para explicar a importância do outro no processo de formação do sujeito. Em seguida, discorreremos sobre as narrativas como dispositivos de pesquisa e formação. Após, exporemos os procedimentos de produção e análise dos dados e, por fim, as nossas análises, seguidas das considerações finais.

A relação eu-outro: o dialogismo constitutivo

Assumimos para nossas discussões os construtos teóricos de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo que consideram a linguagem como social e dialógica. Para essa perspectiva, a verdadeira substância da língua é constituída na interação social por meio da enunciação, isto é, a significação pertence a uma palavra como traço de união entre interlocutores, em um processo estritamente dialógico. Todavia, é preciso compreender o conceito de diálogo de forma ampla, uma vez que

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p. 125).

Nesse enfoque, o conceito de diálogo, portanto, não se restringe à interação face a face, mas sobretudo aos discursos que se atravessam, se completam, se excluem, enfim, respondem uns aos outros. Freitas (2013, p. 15) explica que o diálogo bakhtiano pressupõe:

[...] a maneira criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão que, por não ser de mero reconhecimento dos signos usados, é sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações e a novas construções.

Barros (1997) complementa as ideias da autora, ao dizer que o diálogo, nas obras de Bakhtin, não se limita à interação entre interlocutores que interagem, ou seja, pessoas colocadas face a face, mas constroem-se a partir do “diálogo entre discursos”, pois mantém relações com outros discursos que o precederam e que serão enunciados posteriormente (BARROS, 1997, p. 33).

Por essas razões, o discurso (a língua em sua integridade concreta e viva) não é individual, mas social. Ela se faz, se constrói entre pelo menos dois indivíduos, seres vivos e falantes, que pertencem a um grupo social. Nesse sentido, o signo é ideológico por natureza e não há como haver neutralidade, uma vez que ele sempre vai refletir e refratar uma determinada realidade, sempre vai apresentar as intencionalidades do eu em relação ao outro.

Barros (2007, p. 26), partindo da relação diálogo e interlocutores, enumera quatro aspectos:

- 1) a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem. Para Bakhtin, não apenas a linguagem é fundamental para a comunicação, mas a interação dos interlocutores que funda a linguagem; 2) o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interação dos textos; 3) a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios

sujeitos produtores do texto; 4) as observações feitas podem conduzir a conclusões equivocadas sobre a concepção bakhtiniana de sujeito, considerando-a “individualista” ou “subjetivista”.

Já sobre o diálogo entre discursos, a autora também aponta três pontos relevantes:

em primeiro lugar é preciso observar que as relações do discurso com a enunciação, com o contexto sócio-histórico ou com o “outro” são, para Bakhtin, relações entre discursos enunciados [...]. O segundo esclarecimento é de que o dialogismo tal como foi acima concebido define o texto como um “tecido de muitas vozes” ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto [...]. A terceira e última observação é sobre o caráter ideológico dos discursos assim definidos. Se nos discursos falam vozes diversas que mostram a compreensão que cada classe ou segmento de classe tem do mundo, em um dado momento histórico os discursos são, por definição, ideológicos, marcados por coerções sociais (BARROS, 2007, p. 31).

Nesta concepção de diálogo é que se encontra o cerne do dialogismo bakhtiniano. De acordo com o autor, dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem e a condição *sine qua non* do discurso, isto é, somente pode ser assim entendido, quando “o sujeito perde o papel de centro e é substituído por diferentes (ainda que duas) vozes sociais, que fazem dele um sujeito histórico e ideológico” (BARROS, 1994, p. 2-3). Em outras palavras, concebe-se o dialogismo como o espaço interacional entre o eu e o tu, ou entre o eu e o outro no texto.

Para Fiorin (2006, p. 166), o conceito de dialogismo em Bakhtin está atrelado à ideia de diálogo entre discursos em que “o interlocutor só existe enquanto discurso”. Ainda, segundo este autor, “todo enunciado possui uma dimensão dupla, pois revela duas posições a sua e a do outro” (FIORIN, 2006, p. 170). Isso explica o caráter de alteridade do texto que, frequentemente, Bakhtin referencia como sendo o papel do “outro” na constituição do sentido ou sua insistência em afirmar que nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz (BARROS, 1994).

Ainda sobre o diálogo entre interlocutores, Bakhtin (2010) apresenta outro conceito, que é o da significação. Ele afirma que a significação pertence a uma palavra como traço de união entre interlocutores, ou seja, ela é o efeito da interação do locutor (quem fala) e do receptor (quem escuta), produzido através do material de um determinado complexo sonoro, que só se realiza no processo de compreensão ativa responsiva. Bakhtin (2010) vai chamar de

compreensão responsiva o processo de compreensão que não pode ser entendido como um processo passivo, ou seja, uma mera decodificação de mensagem, aquela que, segundo Bakhtin e Volóchinov (2006), apenas identifica o sinal e o significado, tratando apenas de repetir o que o outro diz, não chegando às suas próprias palavras, portanto, excluindo qualquer possibilidade de resposta. Ao contrário, a compreensão ativa estabelece uma luta contra a palavra do outro, procurando encontrar nela os seus próprios sentidos. Por isso,

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p. 135).

A compreensão ativa remete, de alguma forma, a uma resposta que não precisa ser uma resposta direta, podendo ser uma discordância, um silenciamento, tendo em conta que todo processo comunicativo pressupõe esse movimento, portanto, não é neutro, mas intencional. Tudo tem uma intenção, tudo é ideológico.

A seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos em que consideramos a narrativa como dispositivo de pesquisa e formação.

A narrativa como dispositivo de produção e análise dos dados

A narrativa, segundo Nacarato e Passeggi (2012), se apresenta como uma possibilidade para a pesquisa que busca conhecer as experiências e os contextos que contribuíram para a constituição e os processos formativos dos sujeitos. Foi, nesse sentido, que utilizamos as narrativas dos professores como instrumento para a pesquisa, uma vez que, a partir delas, podemos compreender suas trajetórias, experiências e como significaram a participação no Curso de Formação em Letramento em Programação. De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2014, p.92), “o ato de contar uma história é relativamente simples”. É uma maneira simplificada de o entrevistado expor conhecimentos adquiridos ao longo de sua existência em forma de experiências vividas.

A entrevista narrativa encoraja o entrevistado (informante) a contar algum fato ou acontecimento importante sobre a sua trajetória de vida pessoal ou profissional e/ou do contexto social. A influência do entrevistador nas narrativas do entrevistado deve ser mínima para não interromper a narração. Cumpre respeitar o momento de enunciação do depoente. Apenas gestos e monossílabas devem ser utilizados durante o processo de narração com o objetivo de fazer com que o entrevistado prossiga com sua história.

Para que o informante não se sinta pressionado durante a entrevista, o ambiente deve ser preparado, permitindo assim que ele narre os acontecimentos sem interrupções. Porém, durante a entrevista, algumas regras devem ser colocadas para possibilitar ao entrevistado o desejo de contar suas histórias e manter a narração em andamento durante a entrevista. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2014), a entrevista narrativa se processa através de quatro fases: iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva.

Na fase da iniciação, deve ser explicado o contexto geral da investigação e solicitar permissão ao entrevistado para que a entrevista seja gravada. É, neste momento, que são explicadas ao entrevistado todas as fases da entrevista, tais como: em narração sem interrupções, fase de questionamentos e fase conclusiva.

Quando a narração começa, fase da narração central, o entrevistador deve introduzir o tópico central da entrevista para mobilizar o processo de narração do entrevistado, despertar o interesse dele pelo tema. Em geral, a descrição tende a ser longa, e a riqueza em detalhes também. Quando o entrevistador percebe que o entrevistado está chegando ao final da história, deve tentar investigar um pouco mais fazendo perguntas abertas ao entrevistado do tipo *“É tudo o que você gostaria de me contar?”* ou *“Haveria ainda alguma coisa que você gostaria de dizer?”*

Outra fase é a de questionamentos. Nesta fase, quando o entrevistado finalmente chega ao fim de sua narração, iniciam-se os questionamentos com o objetivo de elucidar possíveis lacunas que ficaram durante a entrevista. Ao iniciar a fase de questionamentos, algumas regras devem ser seguidas e perguntas do tipo *“por que”* não devem ser feitas, mas sim, aquelas que se refiram aos acontecimentos, como por exemplo *“O que aconteceu antes/depois/então?”* (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014).

E, finalmente, na fase conclusiva, com os gravadores desligados, as perguntas do tipo “*por que*” podem ser empregadas, momento em que podem acontecer discussões interessantes através dos comentários informais. Para que essas informações não sejam perdidas, é aconselhável que o entrevistador utilize um diário de campo ou formulário para sintetizar os conteúdos e anotar os comentários informais dos entrevistados.

Após escolher a técnica de entrevista narrativa e suas fases (iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva) para a produção dos dados, passamos para a etapa das entrevistas. Foram convidadas a participar da pesquisa cinco professoras efetivas da rede municipal de ensino da cidade de Itatiba. Duas atuavam no Ensino Fundamental I e três docentes lecionavam no Ensino Fundamental II. A escolha por essas participantes se deu por dois motivos: 1) não haviam faltado em nenhum dos encontros; 2) eram as que mais participavam dos encontros, narrando as experiências de sala de aula.

Finalizada a etapa da entrevista, passamos para o processo de transcrição. Segundo Paiva (2004), a transcrição deve apresentar o discurso falado de uma forma fiel, mostrando que “a fidelidade aos dados orais deve ser objetivo de toda a transcrição” (PAIVA, 2004, p. 136).

A seguir, apresentaremos alguns excertos das entrevistas com as cinco professoras, a fim de como os professores de uma cidade do interior de São Paulo foram se apropriando do letramento em programação, a partir das relações dialógicas estabelecidas com o(s) outro(s) durante um Curso de Formação Continuada, oferecida pela rede municipal.

Narrativas docentes: a relação eu-outro na formação de letramento em programação

Conforme já explicitamos anteriormente, buscamos, neste artigo, entender como os professores de uma cidade do interior de São Paulo foram se apropriando do letramento em programação, a partir das relações dialógicas estabelecidas com o(s) outro(s) durante um Curso de Formação Continuada oferecida, pela rede municipal.

A fala de Maria da Conceição nos traz indícios da importância das relações dialógicas no processo de apropriação. A professora faz referência aos colegas (alunos, monitor de informática), dando indícios de como ela e outros professores foram se constituindo e se

formando, a partir das relações estabelecidas com os outros e como essas relações influenciaram na apropriação dos conhecimentos ligados ao curso.

Professora Maria da Conceição: *Uma coisa bacana que eu achei durante o curso foi a questão de a gente ter que preparar uma aula antes e mostrar para os colegas antes da gente ir para sala de aula porque aí os colegas, ali, davam alguns palpites. Olha talvez isso não fique muito bom, olha eu não entendi exatamente como é que funciona isso [...].*

Quando a professora traz em seu enunciado *“porque aí os colegas, ali, davam alguns palpites. Olha talvez isso não fique muito bom, olha eu não entendi exatamente como é que funciona isso”* revela que ela esperava do seu interlocutor uma resposta no sentido bakhtiniano: de rejeição, de confirmação, de completude, de sugestão. Imperava o dialogismo em que *“é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições”* (BAKHTIN, 2010, p. 297).

Mas para que possa correlacionar sua posição às outras existentes, a professora buscava nos colegas, seus principais interlocutores durante o curso, o excedente de sua visão, o que Bakhtin (2010) denomina de exotopia. Esse conceito torna-se essencial, para compreender a constituição dos sujeitos nos diferentes espaços relacionais. Afinal, é o outro que sempre nos vê na paisagem em que estamos, como um pano de fundo que nos é inacessível. E é essa inacessibilidade a si mesmo, no contexto em que estamos, que nos desvela nossa incompletude (GERALDI, 2013, p. 18). Neste panorama, os sujeitos (colegas de curso) da professora assumem uma posição privilegiada, possuem um excedente de visão, que os coloca na posição de enxergar mais do que ela sobre a aula ministrada, por estarem em posição externa (exotópica). Segundo Moretto, Silva e Wittke (2019, p. 79), o sujeito

consegue assumir a percepção desse outro a partir de um novo lugar, visualizando maneiras e manias que lhe escapam. Escapa ao sujeito uma visão total de si, dessa forma, visto de fora, o outro lhe confere tal excedente, assim, consegue mostrar a partir de um outro lugar, de um outro tempo, com outros valores, parte de si que não percebia.

É nesse movimento com os colegas, a partir do olhar desse(s) outro(s) que Maria da Conceição conseguiria se autocompletar, imprimir em si o que antes não conseguia enxergar sozinha. Foi nesse movimento de interação e diálogo que foi se apropriando do que era necessário para se sentir em condições de ministrar a aula de linguagem em programação aos alunos de sua escola. Com base nas respostas dos outros, a significação e a apropriação dos conceitos da área de tecnologia foram sendo construídas e internalizadas, favorecendo aos envolvidos reconfigurarem o que pensavam, sobre a realidade que os cercava, modificando-se e modificando o mundo pela perspectiva do(s) outro(s).

É pelo diálogo que os sujeitos compreendem que, segundo Freitas (2013), por não ser de mero reconhecimento dos signos usados, é sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações e novas construções. Assim, os professores, ao darem sugestões sobre a aula da professora, fizeram com que ela refletisse sobre o que planejava. E, mais que isso, nesse movimento, ela, assim como os colegas, aprenderam e ressignificaram suas práticas.

Em outro excerto, agora narrado pela professora Marie, a parceria com *o outro*, no caso com a monitora de informática, tornou-se essencial para que a professora elaborasse e ministrasse as aulas de informática. Isso demonstrou que trabalhar com uma linguagem de programação no Ensino Fundamental ainda é um desafio enorme para uma boa parcela dos professores (PEB-I) e (PEB-II) da rede municipal de ensino de Itatiba-SP, mesmo para aqueles que possuem algum conhecimento técnico como no caso de Marie. A professora, ao falar sobre a apropriação de conceitos da área de tecnologia, relata sobre a importância da parceria firmada com a monitora de informática para compreender esses conceitos, ao mesmo tempo em que foi se apropriando do uso do aplicativo para auxiliar os alunos durante as aulas.

Professora Marie: [...] eu fui trabalhar, quer dizer fomos nos alfabetizar na tecnologia. Vamos ver como é que o computador aprende, como é que o computador lê e como que eu posso me apropriar disso e até fazer uso disso para minha aprendizagem. Então foi nessa linha que a programação entrou na minha formação. [...] eu tenho uma parceira no projeto que ela é da área de tecnologia e ela deu todo esse suporte para juntar o que eu estava aprendendo da área de letramento com o que ela já sabia de tecnologia. Foi um casamento perfeito, vamos dizer assim, porque ao mesmo tempo que nós estávamos nos alfabetizando no letramento em programação, eu também estava sendo auxiliada por uma pessoa que tinha todo o conhecimento em tecnologia e

quando eu não conseguia compreender como o processo se dava, ela era o meu suporte. Então, foi assim que nós fomos crescendo no projeto, nos apropriando da linguagem e fazendo com que ele fosse crescendo dentro da escola.

Diante do exposto, entendemos que a aprendizagem, no caso da professora Marie e da monitora de informática, se deu por meio da interação social, ou seja, na relação entre os sujeitos e, a partir desta relação, originou-se uma outra relação, agora dela (Marie) com ela mesma por meio de discursos que foram sendo apropriados. De acordo com Freitas (2017, p.22), “ao internalizar os discursos produzidos na sala de aula, o aluno produz seu próprio discurso, isto é, ele o torna seu, apropria-se do que foi construído com o(s) outro(s) na interação, compartilhamento [...]”. Ao internalizar os discursos produzidos na produção e na dinâmica das aulas de letramento em programação, Marie e a monitora de informática produziram seus próprios discursos, tornando-os seus, apropriando-se do que foi sendo construído com o(s) outro(s) na interação, no compartilhamento, produzindo juntas uma aprendizagem geradora de desenvolvimento.

Ainda, segundo Freitas (2017), a prática pedagógica possibilita a interação recíproca entre os sujeitos, podendo ser esses sujeitos: os professores, os colegas, os alunos etc. Neste contexto, especificamente, a relação aconteceu entre Marie e a monitora, relação que fez com que Marie não assumisse uma posição de sujeito passivo; aquele que somente identifica um sinal; muito pelo contrário, nesta relação, a professora foi sujeito ativo no processo, porque internalizou os discursos produzidos na sala de aula, nas relações de ensino e na interação com a monitora de informática, o que possibilitou a produção de outro(s) discurso(s) de forma com que Marie os tornasse seus. Bakhtin (2010, p. 271) vai chamar isso de compreensão ativa responsiva que é quando o sujeito,

ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.

As palavras de Bakhtin vêm ao encontro da situação vivenciada por Marie e a monitora de informática. A professora apropriou-se do que a monitora lhe ensinava, internalizou os discursos produzidos nas relações e aplicou o que aprendia nas aulas de letramento em

programação e/ou em outro(s) contexto(s). Em contrapartida, a monitora de informática, que também é sujeito ativo, aprendeu com a professora, já que Marie obteve um conhecimento maior com as práticas pedagógicas, com as práticas de sala de aula, com os conteúdos que envolviam componentes curriculares da área de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências etc., que acabou sendo justamente o que faltava para a monitora de informática. Diante do contexto, ambos os sujeitos aprenderam, ao internalizarem os discursos produzidos nessa relação, nesse compartilhamento, nessa parceria. Isso se confirma na narrativa trazida pela professora Marie, ao reconhecer a importância do outro e da parceria estabelecida com este outro para que pudesse se apropriar dos conteúdos da área de tecnologia. O enunciado a seguir revela a importância desta interação entre sujeitos:

Professora Marie: *Foi um casamento perfeito, vamos dizer assim, porque ao mesmo tempo que nós estávamos nos alfabetizando no letramento em programação, eu também estava sendo auxiliada por uma pessoa que tinha o conhecimento em tecnologia e quando eu não conseguia compreender como o processo se dava, ela era o meu suporte.*

Para além da parceria estabelecida entre professora – monitora de informática, ambas aprenderam, por conta da própria dinâmica da sala de aula que favorecia o diálogo com os estudantes. Mais uma vez apresentamos excerto da narrativa de Marie.

Professora Marie: *[...] eu percebo que eu aprendo muito com os alunos, com os outros professores, com o monitor de informática, então é uma troca de aprendizagem muito grande e isso só é proporcionado dentro da sala, do laboratório de informática [...].*

Vemos que, nesse movimento de interação, todos aprenderam, professores, monitores de informática e alunos, porém, foi na parceria firmada com o monitor de informática, com o apoio deste profissional que a docente foi superando as dificuldades. ao programar o computador. Jeanne, professora de Educação Básica (PEB-I), foi outra que precisou muito da ajuda do monitor de informática.

Professora Jeanne: *Inicialmente foi muito difícil, muito difícil. Só que aí eu tinha o Pedro que é o monitor de informática lá da escola e que ele assim, foi muito bacana nesse primeiro passo, então ele me ajudava a entender como*

funcionava. As aulas sobre... Ah! Para ensinar as crianças o que tem por traz do computador né, por traz da tela ele que fez pra mim, ele me ajudou muito nisso, porque eu era incapaz nesse momento de fazer isso, por mais que eu estudasse eu não tinha essa segurança. Né! Eu tenho hoje em dia... o meu contato com tecnologia é grande, até 2000 não era né, então é um passo né! É um caminhar muito lento que eu fui fazendo com tecnologia e aí ele foi me ensinando. Mas foi muito difícil no começo até entender, entender o movimento, eu seguia muito as aulas [pausa], tudo assim bem no quadradinho mesmo, né, pensar em alguma coisa maior eu não dava conta, então no primeiro ano não foi fácil não. Foi meio, meio... muito fechadinho, bem na caixinha, né! Hoje já é um pouco diferente, mais ainda rrsrrsrs, preciso da ajuda dele.

É na interlocução com *o outro*, na relação entre enunciador (monitor) e enunciatário (Jeanne) que discursos foram sendo produzidos e, aos poucos, sendo internalizados por Jeanne. O excerto “[...] *eu seguia muito as aulas [pausa], tudo assim bem no quadradinho mesmo, né, pensar em alguma coisa maior eu não dava conta, então no primeiro ano não foi fácil não. Foi meio, meio ... muito fechadinho, bem na caixinha, né! [...]*” nos leva a pensar sobre a possibilidade de a docente estar, num primeiro momento, apenas repetindo e memorizando o que o outro (monitor de informática) lhe dizia, compreensão passiva, que, segundo Bakhtin e Volóchinov (2006), coloca o sujeito na posição de alguém que apenas identifica o sinal e o significado, não fazendo com que esse sinal-significado chegue às suas próprias palavras, excluindo assim, toda e qualquer possibilidade de resposta, enfim uma compreensão passiva – aquela exclui *a priori* qualquer resposta. Jeanne não tinha, pelo menos naquele momento inicial, condições para fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la, porque não estabelecia com a palavra de outrem relação de sentido, ou seja, relações que gerassem significação (FARACO, 2009, p. 60).

O que era proposto nas formações, o uso de tecnologias em sala de aula, o ensino de uma linguagem de programação, aliado ao pouco contato que Jeanne tinha com as tecnologias até o ano 2000, fazia com que a professora tão somente aceitasse o que era prescrito e contasse com a ajuda fundamental do monitor de informática.

Ainda sobre a narrativa de Jeanne, vemos que foi com o passar do tempo e na parceria firmada com o outro, monitor de informática, que ela foi conseguindo aos poucos significar o

que aprendia, ela mesma dizia que foi “[...] *um caminhar muito lento que eu fui fazendo com tecnologia e aí ele foi me ensinando*”. O excerto da narrativa de Jeanne nos leva a acreditar que a professora somente tenha tomado consciência sobre “*esse caminhar muito lento*” durante o processo da narrativa, ao narrar a sua história de vida pessoal e profissional à pesquisadora. O excerto, ainda, nos leva a perceber que ela, provavelmente, estaria passando por um processo de internalização, apropriação, processo de aprendizagem que, de forma gradativa, a foi conduzindo até conseguiu encontrar um sentido (significação) para a palavra *do outro* (monitor de informática).

Além de Jeanne, outra professora que também compartilhava, em alguns momentos, da sua posição de professora com a monitora de informática era Zeila. A professora de Matemática dizia relacionar-se muito bem com as tecnologias, entretanto, tais conhecimentos pareciam não ser suficientes para que ela dispensasse o auxílio da monitora de informática durante as aulas de letramento em programação, principalmente, quando essas aulas envolviam o ensino de conceitos de *hardware*, conjunto de aparatos eletrônicos, peças e equipamentos que fazem o computador funcionar. Vejamos o que a professora tem a dizer em sua narrativa,

Professora Zeila: *[...] alguns termos técnicos específicos, porque também tem é... deixa eu... tinha uma aula que... na escola que eu estava no Antônio Rodrigues a monitora Romilda ela me ajudou muito é quer dizer ela sempre esteve do nosso lado, mas eu sempre me socorria com ela, ah sim! Era uma parte de que tinha que demonstrar para os alunos a parte física do computador, então a parte do hardware e ela tinha lá uma placa mãe, ela tinha um processador, ela tinha aquilo, ela tinha material e basicamente ela que deu a maior parte das instruções porque eu não conhecia aqueles termos específicos, mas não que foi delegado pra ela dá mas como ela já tinha aquele material o que é que aconteceu ela foi demonstrando as peças, as crianças foram vendo e perguntando e ao mesmo tempo eu fui aprendendo naquele momento eu também estava aprendendo com eles porque foi uma troca de conhecimento um assunto que não era da minha ossada e que se realmente eu visse aquele material eu não ia saber dizer olha isso aqui é uma placa mãe, essa parte aqui é o processador e tal e ela foi mostrando, foi muito bacana eles puderam pegar na peça, nossa mais é isso então, nossa isso é como se fosse o cérebro do computador, nossa gente, daí ela falou mas isso aqui é antigo vocês precisam ver os mais modernos né, coisa mais evoluída ainda, ah o mouse então blá blá blá e a placa mãe aqui que fica. Então pra mim essa aula foi bem... sai totalmente da minha zona de conforto porquê desse assunto específico, eu lembro muito bem desse, porque dos outros, das outras aulas como ela mandava, como agente fazia o planejamento juntas a... eu já meio*

que tirava as dúvidas com ela ou a gente já pesquisava então eu já vinha com uma prévia ali mas essa de hardware foi bem... foi uma dificuldade que eu tive né que eu não tinha propriedade nenhuma pra falar daquele assunto. E nesse sentido o monitor de informática, a Romilda foi fundamental.

Mais uma vez reafirmamos a importância da participação *do outro* nas aulas de letramento em programação. O papel desse profissional (monitor de informática) foi essencial, ao fazer uso da palavra, interagir, planejar junto, o que viabilizou a formação de ambos.

A própria dinâmica da aula colocava a docente em alguns momentos, na condição de aprendiz, assim como seus alunos, porém isso parecia não incomodá-la. Chamamos a atenção para o trecho da narrativa em que Zeila contava que as aulas de letramento em programação eram planejadas junto com a monitora de informática. O planejar junto dava a Zeila uma certa segurança para ministrar as aulas, porque ela tinha a oportunidade de tirar todas as suas dúvidas com a monitora de informática antes que as aulas de letramento em programação acontecessem. Diante do exposto, ressaltamos a importância do planejar, do elaborar junto e, principalmente, do suporte dado pela monitora à professora Zeila, fundamental como ela descreveu em sua narrativa: *“a Romilda foi fundamental”*.

Analisando a relação estabelecida entre as educadoras e baseando-nos nos escritos de Bakhtin (2010), podemos afirmar que era na interação com *o outro*, através do material de um determinado complexo sonoro (palavra), que elementos significativos foram sendo produzidos e internalizados pelas professoras. Foi na relação com *o outro*, ao elaborar e ministrar as aulas de letramento em programação, que as professoras foram adquirindo conhecimento, processo dialógico que fez com que elas não saíssem desta relação como entraram. Aprenderam juntas. Resgatamos Freitas (2013, p. 15), para afirmar que se *“no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos”*, também nos processos formativos, os educadores saem diferentes.

Em outra escola da rede municipal de ensino, compactuando dos mesmos desafios de Jeanne e Zeila, estava Anna. A professora contou que *“não teve acesso a muitas tecnologias quando estudava”* e que, no trabalho, a sua relação com as tecnologias era restrita *“com as tecnologias é... no meu trabalho elas são limitadas”*. O contexto social ao qual Anna estava inserida não favorecia, não a ajuda a desenvolver-se, a ter acesso e manuseio de tecnologias. As

dificuldades apresentadas em sala de aula com o uso das tecnologias estavam atreladas à história de vida pessoal e profissional da professora. O contato restrito com os instrumentos tecnológicos, a falta de oportunidade de acessar as tecnologias refletem hoje na sala de aula, na constituição das aulas de letramento em programação e no ministrar dessas aulas. A formação de Anna como sujeito, somada à formação oferecida pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) e parceiros, inicialmente parecia não ser suficiente para que ela conseguisse trabalhar com o Projeto Letramento em Programação sem que precisasse da ajuda de outra pessoa, no caso de um técnico, do monitor de informática. Anna confirma a nossa suposição, ao narrar.

Professora Anna: [...] *recebi muita ajuda o monitor que trabalha comigo o Reinaldo ele é uma pessoa maravilhosa, excelente, muito dedicado, muito profissional, ele me ajudou bastante. Eu demorei muito tempo quando a gente foi colocando as atividades em prática, aula por aula, eu demorei alguns meses para entender qual é a proposta do Projeto.*

Ao contar sua história, Anna deixava transparecer que as aulas de letramento em programação não faziam sentido para ela, nada significavam. Inicialmente, a docente tinha uma certa dificuldade para enxergar a proposta do Projeto e também conseguia relacionar a sala de aula com o que aprendia no Curso de Formação em Letramento Programação, sobre as tecnologias, sobre as linguagens de programação.

Assim como Jeanne, a professora Anna não tinha o domínio do letramento digital, tipo de letramento que pressupõe muito além do ler e escrever em telas de computador. Entretanto era na parceria com o monitor de informática que Anna encontrava uma certa segurança para trabalhar, justamente pelo fato de o monitor de informática dominar uma área do conhecimento desconhecida por ela. O monitor de informática, especialista na área de tecnologia, estava ali para auxiliá-la, mas ele não tinha conhecimento da prática de sala de aula, mas sim, do conhecimento técnico de que ela precisava. Como a professora mesmo relatou, o monitor de informática não tinha a “concepção pedagógica”, portanto, a parceria estabelecida entre eles se tornava essencial para que juntos pudessem dar continuidade ao Projeto Letramento em Programação na escola. Na sequência, apresentamos outro excerto da narrativa de Anna, em que ela reconhece a importância da ajuda *do outro*, no caso do monitor de informática:

Professora Anna: *Outra vertente que me pegou bastante na questão das tecnologias é que é [pausa] eu precisei de muita ajuda de um técnico, porque eu conseguia com a ajuda dele, eu conseguia pensar na metodologia mais adequada, as vezes na didática como a gente passaria aquele primeiro conceito para o aluno, porque alguns conceitos do projeto não são conceitos que a gente trabalha no 5º ano, mas aí você precisa puxar algumas coisas para que eles possam iniciar ali a programação e ele me falava assim: a gente tem que trabalhar sei lá, plano cartesiano, tá no currículo como nós vamos fazer? Ah então vamos fazer no lúdico, então a gente desenhava o plano cartesiano no chão, a gente fazia brincadeira né, e de batalha naval, enfim, a gente bolava algumas coisas lá [pausa], mas precisava da técnica dele e da minha concepção pedagógica de como chegaria essa informação pra criançada de uma forma que eles não desanimassem no meio do caminho porque, algumas teorias para eles acaba sendo chato, é difícil mas eles precisam, então eu precisei ter o outro olhar também neste sentido, que eu não domino isso e que eu não preciso dominar, não sou obrigada a dominar todos os conteúdos, que ele foi maravilhoso naquele momento assim como eu devo ter ajudado muito o trabalho dele a desenrolar também, então essa questão do trabalho em equipe, de você é, da empatia né, de você se colocar no lugar do outro é. Alguns momentos eu via que a molecada ficava com aquele ponto de interrogação, então eu entrava, alguns momentos eu não conseguia explicar o conceito, eu falava, usava o termo errado, muitas vezes eu falava alguma coisa ele fazia assim (fazia gesto que não estava correto) não é esse termo, então ele me corrigia e eu falava pra criançada, a gente tá aprendendo junto, mas assim, é um movimento que precisa acontecer na prática pra que você possa entender o outro e trabalhar em equipe.*

Havia uma certa alteridade entre a professora e o monitor de informática, o que facilitava a produção conjunta de materiais, utilizados nas aulas de letramento em programação. É na interação entre os sujeitos, realizada por meio da linguagem, escrita ou falada, e também pelo gesto, que ambos se desenvolvem, e isso só se torna possível, pela produção simultânea de signos e sentidos, relacionados à constituição dos sujeitos, na dinâmica dessas (inter)relações. Bakhtin (*apud* Faraco; Tezza e Castro, 2007) diz que é, nas relações de comunicação entre sujeitos, entre o locutor e destinatário que a compreensão aparece como uma espécie de resposta às questões colocadas, compreensão essa que, de acordo com o autor, é sempre dialógica. Neste processo de apropriação, segundo Isaia (1988, p. 31-32), a linguagem torna-se o elemento-chave na dinâmica educativa. Ela é sem dúvida,

o veículo responsável não só pela apropriação dos conhecimentos já produzidos e geração de novos, como também pelo repasse dos mesmos. Saliento ainda que, além de veicular conhecimento, a linguagem incorpora em si as transformações cognitivas relativas à apropriação deste ao longo da

história humana, determinando assim alterações nas funções psicológicas superiores de todos àqueles (no caso, professores, alunos) que utilizam, buscam novas formas de pensar e conhecer o mundo, bem como de operar sobre ele [...].

Na dinâmica da sala de aula e também fora dela, a linguagem é o signo de excelência como afirmam Bakhtin e Volóchinov (2006), pois permite a educadores e alunos entrelaçarem-se no processo de produção do conhecimento como elementos construtivos do ensino e da aprendizagem. Por isso, foi nesse movimento discursivo, nas relações e na(s) troca(s) com o monitor de informática, quando a professora orientava e era orientada por ele e também na dinâmica com os alunos, que os sujeitos foram dispendo de instrumentos necessários para apropriar-se das intensidades culturais para, conseqüentemente, desenvolverem-se. A prática pedagógica supõe essas relações interpessoais nas quais ocorrem interações recíprocas por meio da linguagem de um sujeito ativo com outro(s) sujeito(s) ativo(s). Nessa dinâmica nenhum dos envolvidos sai como entrou.

Ainda trazendo excertos da narrativa da professora Anna, destacamos o momento em que a docente compartilhou com o monitor de informática suas inquietações quanto ao material disponibilizado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) e, mais uma vez, expressou a sua dificuldade para entender a proposta do Projeto Letramento em Programação.

Professora Anna: [...] eu ainda acho que algumas falas que a gente ouve nas formações hoje elas ainda são de professores que talvez estejam ali que não entenderam a proposta do projeto, então foi muito difícil pra mim, chegou uma etapa do projeto que eu falava com o meu monitor mas porque que tá pedindo pra fazer isso e como que eu vou linkar isso com o que eu tô fazendo em sala de aula, eu não consegui dar esse gancho então foi me dando uma angústia e a gente ficou acho umas duas aulas tentando programar como aquilo seria feito e não conseguimos. Aí eu fui pra casa, comecei fuçar a internet, comecei acessar alguns sites e ler algumas coisas e eu percebi que eu tava extremamente amarrada, estava engessada numa cultura minha que não é o que o letramento propõe. E aí voltei pra escola e falei Reinaldo nós vamos ter que “bater asa com essa molecada” não é assim, a gente tá tentando amarrar, afunilar, afunilar, afunilar e a gente quer que o produto final seja aquilo que a gente quer, mas na verdade o produto final que eles vão construir ao longo aí desse processo, é deles, alguns vão caminhar com muito mais facilidade e outros vão precisar de muito mais ajuda, assim como nós dois.

Ao expressar a frase *“a gente ouve nas formações hoje elas ainda são de professores que talvez estejam ali que não entenderam a proposta do projeto”*, Anna pontuou que outros professores não entendiam a proposta do Projeto, ou seja, ela valeu-se do(s) outro(s) para falar dela mesma. Entretanto, em sua narrativa, através da sua voz ecoam outras tantas vozes, vozes polifônicas (aquelas que se deixam escutar), de outros professores que, assim como Anna, provavelmente estariam passando pelas mesmas dificuldades. Bakhtin (2010) vai dizer que nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever. E é justamente isso que transparece no discurso de Anna. Ao contrário dos textos monofônicos, em que os discursos se ocultam sob a aparência de uma única voz (BARROS, 1994).

Como já foi exposto, a professora Anna não lidava muito bem com a prescrição e, além das dificuldades com as tecnologias, a docente, inicialmente, não entendia a proposta do Projeto e não conseguia estabelecer relação de sentido com o que era proposto nas formações com a sala de aula. Isso nos leva a pensar que quem elabora o material utilizado nas formações não vivencia a dinâmica da sala de aula., Anna deixou transparecer uma certa crítica ao material disponibilizado pelos formadores aos docentes da rede, explicitando, por exemplo, que ela e o monitor de informática ficaram *“[...] umas duas aulas tentando programar como aquilo seria feito e não conseguimos [...]”*. Mesmo com a ajuda do monitor de informática, Anna não conseguia programar o que havia sido proposto no Curso de Formação em Letramento em Programação.

É perfeitamente compreensível as dificuldades enfrentadas pelas professoras entrevistadas, em especial por estarmos falando de profissionais da rede pública municipal, docentes de áreas de conhecimento variadas que, a princípio, não tinham nenhuma formação técnica. Aprender uma linguagem de programação, ao contrário do que muitos dizem, não se trata de algo simples. Tanto é verdade que, nem mesmo com a ajuda do monitor de informática, especialista na área de tecnologia, a professora conseguiu programar a atividade proposta no Curso de Formação em Letramento em Programação.

As narrativas aqui apresentadas denotam a relevância da parceria estabelecida entre professoras e monitores de informática, em alguns casos, para a continuidade e melhoria das ações do Projeto Letramento em Programação nas escolas do município de Itatiba-SP,

principalmente nas instituições de ensino, onde as docentes apresentavam dificuldades com o uso de tecnologias e no entendimento da proposta do Projeto Letramento em Programação.

Para além do exposto, o processo de resignificação das práticas pedagógicas ocorreu, em parte, quando as depoentes narraram para a pesquisadora as suas vivências, a partir do curso de formação continuada em letramento em programação e nas aulas de letramento em programação. Essa ação que provocou mudanças não só em quem narrou (professoras entrevistadas), mas também em quem escutou e se apropriou dessas histórias. Daí a relevância do uso de narrativas, que se configura como uma potente prática de formação do adulto, como nos apresentam Passeggi e Silva (2010, p. 116). Como lembram Serodio e Prado (2015), ao produzir ou mesmo ao revisitar as narrativas produzidas, o indivíduo atribui sentidos para o mundo que vive ou outros mundos possíveis, narrativamente. Nesta mesma linha de pensamento, Josso (2007) enfatiza que a narração das histórias de vida favorece a transformação dos sujeitos, o que, portanto, torna o ato de narrar uma ação indispensável a um projeto de formação. Em suma, os sujeitos se desenvolvem, justamente por estarem imbricados e agirem por meio da linguagem neste processo.

Considerações finais

Todo enunciado - desde a breve réplica (monolexemática) até o romance ou o tratado científico - comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa do outro).

(BAKHTIN, 2010, p. 294)

Como descrito na epígrafe, esse artigo dialoga com vários enunciados que o antecederam e que estão por vir. São vozes de autores que o fundamentam, vozes das autoras, vozes das professoras entrevistadas, vozes e mais vozes. Mas tais vozes foram enunciadas, a partir de um determinado momento histórico e cultural. de forma que talvez outros enunciados poderiam ter sido construídos, se o momento fosse outro ou, ainda, se os indivíduos envolvidos fossem outros.

Após as análises das narrativas, observamos que as professoras foram aprendendo durante o processo formativo por meio da relação com *o(s) outro(s)*, da(s) relação(ões)

estabelecida(s) com o monitor de informática, com o Instituto Ayrton Senna (IAS), com seus formadores, com os colegas, docentes de outras escolas durante os encontros de formação e com os alunos. Todas essas relações lhes possibilitaram se apropriarem de conceitos da área de tecnologia, para ministrar com competência as aulas de linguagem em programação e, ao mesmo tempo, irem constituindo sua identidade profissional.

A formação profissional não acontece tão somente durante um curto espaço de tempo, como o Curso de Formação de Professores em Letramento em Programação, mas ele é um processo que supõe toda uma trajetória de vida, experiências construídas nas relações dos professores com outros sujeitos, com as tecnologias etc, o que pode ser potencializado nos momentos de formação, em que os professores podem se apropriar de algumas práticas, (re)significar algumas vivências e, acima de tudo, tomar determinadas decisões mediante o agir docente.

Portanto, a formação docente demanda tempo e espaço para a aprendizagem. Tempo de escuta. Tempo de amadurecimento. Tempo de pertencimento. Tempo para relacionar e (re)significar o aprendizado, para dar sentido ao trabalho. No caso do Curso de Formação de Professores em Letramento em Programação, fazer uso das tecnologias estava muito além do contato com o computador, com o *software*, com a *internet*, com o celular. Ele se configurou como a redefinição do conhecimento e da vivência que elas já possuíam e puderam partilhar em parceria colaborativa com o monitor de informática. Essa interação viabilizou planejar e ministrar as aulas de letramento em programação aos alunos na aula de Cultura Digital.

Em suma, a despeito de o Projeto Letramento ter desencadeado o processo de formação das professoras em linguagem em programação, ele foi um agente de formação, até porque o que estava por trás de tudo isso era algo muito maior: constituição social, cultural, histórica e ideológica de cada uma dessas professoras, diálogo, uma relação de alteridade com o(s) *outro(s)* durante as suas trajetórias de vida.

Conhecer todo esse processo foi possível por meio da contribuição das narrativas. Elas possibilitaram inteirar-se dos sentimentos, das angústias, das alegrias, das conquistas das professoras, enfim, por meio de suas histórias, foi possível compreender como elas se apropriaram das práticas oferecidas e de que forma esse curso contribuiu para as suas práticas

pedagógicas. As narrativas são um instrumento potencializador de reflexão e formação, de produção de sentidos e de transformações.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M.M.; VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana L. P. ; FIORIN, José L. (orgs.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade em torno de Bakhtin*. São Paulo: EDUSP, 1994.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, Beth. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Unicamp, 1997. p. 27-38.

BARROS, D. L. P. Contribuição de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

BISSONI, E. *Narrativas de professores em processo de formação em Letramento em Programação*. 2021. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2021.

ELOY, A. A. de; OLIVEIRA, A. M.; GOTARDO, L.; LUKJANENKO, M. de F. P. Programa Letramento em Programação: o ensino do pensamento computacional em escolas públicas brasileiras. In: RAABE, A.; ZORZO, A. F.; BLIKSTEIN, P. (orgs.). *Computação na Educação Básica: fundamentos e experiências*. Porto Alegre: Penso, 2020, p. 316.

FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. Diálogos com Bakhtin. In: BRAIT, B. *et al.* (orgs.). 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007, 308p.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*, São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

FREITAS, M. T de A. *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FREITAS, M. T. de A. Linguagem, consciência e vida humana no pensamento de Bakhtin e Vygotski. In: FREITAS, M.T. de A.; RAMOS, B.S. da Silva (org.). *Bakhtin partilhado*. Curitiba: CRV, 2017. p. 13-26.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ISAIA, M. S. A. Contribuições da Teoria Vgotskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da educação. In: FREITAS, M. T. A. (org.). *Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1988. p. 21-34.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, ano XXX, p. 413-438, 2007.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 12 ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2014.

MORETTO, M.; SILVA, A. P.; WITTKE, C. I. A importância da alteridade para a apropriação da leitura e escrita: o outro revelado nos memoriais de formação. In: MORAES, A. M.; MORETTO, M.; SILVA, R. C. de A. (orgs.). *Bakhtin em diálogo: vozes brasileiras em ação*. 1ed. São Paulo: Mentis Abertas, 2019. p. 71-87.

NACARATO, A. M.; PASSEGGI, M. da C. Olhar para si e superar marcas deixadas pela matemática escolar: reflexões de uma futura professora sobre seu percurso de formação. In: OLINDA, E. M. B. de. *Artes do Sentir: trajetórias de vida e formação*. Fortaleza: UFC, 2012. p. 208 -225.

PAIVA, M. da C. de. Transcrição de dados linguísticos. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 135-146.

PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. da (orgs.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SERODIO, L. A; PRADO, G. do V. T. Metodologia narrativa de pesquisa em Educação na perspectiva do gênero discursivo bakhtiniano. In: PRADO *et al.* *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, p. 91-127.

Recebido em março 2023.

Aprovado em maio 2023.