

PESQUISA, ALTERIDADE E FORMAÇÃO NA ESCOLA

CHALUH, Laura Noemi* – UNICAMP – chaluh@uol.com.br

GT-08: Formação de Professores

Agência Financiadora: CNPq

Do percurso investigativo.

O presente trabalho é parte de uma tese de doutorado que tratou dentre outras questões, do processo de formação na escola. Fui pesquisadora em uma escola de ensino fundamental de um município do interior do Estado de São Paulo, no período de 2003-2005. A presença na escola me permitiu, dentro outras ações, colaborar com o trabalho pedagógico de duas professoras junto aos seus alunos na sala de aula.

No presente artigo, proponho-me a refletir acerca do meu *encontro* com duas professoras que abriram as portas de sua sala para que eu pudesse compartilhar com elas a complexidade do cotidiano escolar. Trago para a discussão que o *encontro* professora-pesquisadora possibilitou pensar a formação com um novo sentido, quando foi possível que nesse encontro, o *outro* aparecesse como desencadeador do processo formativo.

A entrada na sala de aula, a partir do ano letivo de 2004, aconteceu semanalmente. As professoras que generosamente abriram as portas de suas salas foram a professora Clarice e a professora Mônica¹. Estar na sala de aula trazia a possibilidade de tecer relações entre os saberes construídos pelas professoras nos grupos de formação já instituídos nessa escola (e dos quais eu participava), com o trabalho pedagógico realizado pelas professoras que eu iria acompanhar.

Aponto que o meu *encontro* com as duas professoras na sala de aula, assim como o encontro com as *outras* professoras da escola com as quais compartilhei diferentes momentos, foram acontecimentos que evidenciaram que nós nos constituímos na relação com o *outro*. Assim, a pesquisa desenvolvida na escola ganhou novos sentidos quando percebi a importância da alteridade e do diálogo (BAKHTIN, 1992) como instâncias fundamentais para desenvolver uma “pesquisa na e com a escola”.

Apresento neste trabalho recortes dos percursos singulares recorridos com as duas professoras. Aponto que nos percursos compartilhados foi possível promover a formação tanto das professoras como a minha, pesquisadora.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada (GEPEC).

¹ Agradeço às professoras citadas por ter aberto as portas de suas salas respectivas e por ter me permitido publicar as falas que fazem referência às suas pessoas.

A formação foi pensada como uma relação de provoca-*ação*, onde o *outro* aparece como o desencadeador desse processo, sendo neste caso o *outro* uma professora, uma pesquisadora (BAKHTIN, 1993; LARROSA, 2006). Assim foi possível pensar na relação com o *outro* como uma provoca-*ação* formativa.

Da perspectiva teórico-metodológica.

A perspectiva de pesquisa assumida foi a sócio-histórica. Como já apontado, só no momento em que vivenciei a relação com os *outros*, a alteridade se impôs dando sentido à minha pesquisa e à minha própria formação. Foi assim que fui na busca de referenciais que dessem sustento às novas questões que nos acontecimentos e na *vida* da escola iam surgindo.

Segundo Freitas (2003b) a abordagem sócio-histórica é compreendida a partir de Lev Vygotsky (teoria social da construção do conhecimento) e de Mikhail Bakhtin (teoria enunciativa da Linguagem). Quando Freitas (2003b) reflete a partir dos trabalhos de Vygotsky e Bakhtin, considera que eles apresentam uma mudança de paradigmas, indicando que suas teorias, fundamentadas no materialismo histórico dialético, foram produzidas a partir das críticas realizadas aos reducionismos das concepções empiristas e idealistas. Assim, esses autores constroem suas teorias numa perspectiva de superação dialética de modelos já existentes. É a partir desses autores, que Freitas (2003b) reflete acerca das contribuições que suas perspectivas podem trazer para a pesquisa educacional.

Nessa linha, assumindo uma perspectiva de orientação sócio-histórica, dialoguei com diferentes autores que me permitiram discutir a questão da alteridade. Algumas das produções que me possibilitaram esse diálogo foram: Amorim (2002, 2003, 2004), Freitas (1997, 2002, 2003a, 2003b), Geraldi (2003a, 2003b, 2007), Jobim e Souza (1997).

Resgatei esses autores quando focalizam a atividade de pesquisar a partir de uma perspectiva fundamentada nas formulações teóricas de Mikhail Bakhtin.

Apoiando-se em Bakhtin, Freitas (2003a), reflete que a perspectiva de pesquisa tem como interesse a compreensão dos fenômenos na sua complexidade, no seu acontecimento histórico, sendo que o foco central da atividade do pesquisador está no processo de transformação em que se desenvolvem os fenômenos humanos.

Uma questão que ressalto neste trabalho é apontada por Freitas (2003a) quando a autora considera que tanto pesquisado como pesquisador participam juntos da

investigação, e por isso ambos refletem, aprendem e se re-significam no processo de pesquisa. A pesquisa desde esta perspectiva é considerada como uma relação entre sujeitos, perspectiva dialógica.

Um dos conceitos centrais da perspectiva bakhtiniana, e que guarda estreita relação com o conceito de alteridade é o de exotopia. E esse termo é fundamental para compreender o processo formativo que foi desencadeado na escola tanto pelas professoras como por mim. Trago aqui as questões teóricas.

Segundo Freitas (2003a) o pesquisador está com os sujeitos produzindo sentidos dos acontecimentos observados, e em função disso explicita que a observação está caracterizada pela dimensão alteritária:

o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. E é este encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos (p. 32).

E em relação à exotopia, Geraldi (2003b) considera que estamos expostos e quem nos vê o faz sempre com o “fundo” da paisagem em que estamos, a pessoa que nos vê, tem uma experiência de nós que nós mesmos não temos, mas que podemos ter a respeito dele: “este ‘acontecimento’ nos mostra a nossa incompletude e constitui o Outro como o único lugar possível de uma completude sempre impossível” (p. 44). Como aponta Amorim (2003, p. 13), ao considerar a exotopia - desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior-, é esse lugar exterior que permite que se veja do sujeito algo que ele próprio não pode ver.

Neste trabalho aponto a importância da alteridade e da exotopia, indicando que o olhar do *outro*, é uma instância fundamental na nossa constituição, lembrando de nossa incompletude e da necessidade do *outro* para nos complementar (FREIRE, 2001).

Acredito que a questão da alteridade e do olhar do *outro*, na relação estabelecida com as professoras na escola, foi fundamental para compreender que cada uma de nós, desde o seu lugar exterior, conseguiu enxergar coisas do *outro* que ele mesmo não conseguia ver de si próprio. E essa questão foi importante no processo da pesquisa desenvolvido na escola tanto para as professoras como para mim. E ter levado em consideração esse aspecto foi fundamental para poder tecer a idéia de formação construída neste trabalho.

Nas salas de aula com as professoras.

Estar na sala de aula de ambas as professoras, implicou, no começo, em ficar com os alunos indicados por elas, e que precisavam de um trabalho mais individualizado. Posteriormente, também foi possível interagir como os outros alunos, quando fazia rodízio pelos grupos constituídos na sala. Após finalizada a aula, conversava com as professoras sobre algum aluno específico, ou acerca da atividade proposta nesse dia; tentando dialogar a partir do *vivido* na sala de aula.

De meu encontro com a professora Clarice, trago para a discussão uma situação acontecida no mês de abril, quando a professora propôs uma atividade com a lenda da Vitória Régia. A professora tinha mudado a estrutura da mesma, os fragmentos tinham sido misturados para que os alunos, em grupos, estabelecessem a seqüência lógica da mesma. Ao término da aula conversei com a professora sobre as dificuldades que percebia em relação aos alunos quando da realização da proposta. A professora levou em consideração minha fala e apontou que agora que tinha percebido essas dificuldades, ela iria focar mais nesses aspectos.

Após essa conversa, a professora, me falou: “sinta-se em liberdade de comentar o que você observa da minha sala com Adriana [*orientadora pedagógica*]”. E mais uma vez me disse para me sentir na liberdade de falar, assim vai se “clareando e tomando ações para estar trabalhando na escola”.

A partir das colocações da professora, perguntei-me se ela não estaria indicando uma micro-ação da pesquisadora na escola. Suas colocações me fizeram refletir se a pesquisadora na escola observa, diz o que observa e ajuda para tomar decisões em relação às necessidades da escola sobre o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, as falas da professora Clarice me fizeram refletir acerca da relação entre a escola e a universidade. Qual o sentido da presença de uma pesquisadora na escola? Será que a pesquisadora teria que definir pelos rumos da escola? De que forma a universidade poderia ajudar a escola? E ao estar e *viver* a escola, aprendi sobre a importância da colaboração e da ajuda entre ambas instituições, o que implica em pensar no diálogo e na construção conjunta.

Do meu encontro com a professora Mônica (importa dizer que foi ela quem me fez o convite para entrar na sua sala), houve uma questão que me mobilizou quando ela me disse: “você vai vir para pesquisar ou para me ajudar?”.

Comecei a me inquietar para compreender o que seria uma “pesquisadora que ajuda” e quais os sentidos da ajuda que essa professora estaria solicitando. E como saber de suas expectativas em relação à minha presença na sua sala?

Essa questão começou a ser desvelada quando, um dia, ela me convidou a ter um encontro fora da sala de aula para conversarmos, no mês de abril. Nesse encontro, conversamos acerca de sua prática, de suas dúvidas e dificuldades: a autonomia dos alunos, a dinâmica do grupo de alunos, a rotinas da/na sala de aula. Apontei meu olhar para a professora em relação à questão da organização e do tempo na sala de aula. Ela considerou que as questões abordadas por mim mereciam ser repensadas. Acredito que esse momento tenha sido para mim, um momento de esclarecimento, uma pista (GINZBURG, 1989) para saber o que seria “ajudar” a essa professora.

No segundo semestre do ano de 2004, conversamos acerca da minha presença na sala de aula e acerca do sentido da “ajuda” solicitada por ela no início do ano. Foi nesse momento que ela apontou: “nós não estamos refletindo juntas”. A professora dizia que não tínhamos “um tempo” específico para dialogarmos para além das conversas mantidas na sala de aula, ao finalizar cada aula, ou juntas na sala de professores.

A partir dessa solicitação explícita da professora, iniciamos uma série de “encontros fora da sala de aula”. Ao todo foram sete encontros nos quais refletimos juntas a partir dos acontecimentos *vividos* na sala com os alunos.

Posteriormente, comentei que iria iniciar a escrita de cartas para ela. Eu tinha a prática de “escrever para o *outro*”, quando em outras circunstâncias (sendo estagiária), decidi fazer o retorno escrito de minhas observações e impressões para o professor que ministrava a disciplina. E também foi nesse sentido que decidi fazer um retorno escrito para a professora Mônica, apontando o que eu conseguia enxergar estando com ela e seus alunos na sala de aula. As cartas narravam o movimento do que tinha acontecido nas aulas e nelas retomava as nossas conversas e colocava as minhas inquietações.

Considero que o *encontro* com a professora Mônica desencadeou em mim uma série de reflexões em relação ao sentido da presença de uma pesquisadora na escola. A pesquisadora ajuda? A pesquisadora pesquisa?

A partir do meu encontro com as duas professoras, foi possível compreender que a pesquisadora ajuda e pesquisa, dando assim *outros* sentidos à prática de fazer pesquisa na escola.

Estar na sala de aula, compartilhando acontecimentos com as professoras e os seus alunos, deixou em evidência a relação de colaboração por nós estabelecida: como pesquisadora eu colaborava quando na reflexão acerca das práticas das professoras, sendo que as professoras colaboram na construção e desenvolvimento da pesquisa. A

partir dos *encontros* surgiram reflexões acerca do fazer educativo das professoras como da minha prática de fazer pesquisa na escola.

Ecos de nossa relação formativa.

Na busca por pistas que indicassem a importância da relação professora-pesquisadora para além da nossa relação de colaboração e pareceria, trago aqui as falas delas para encontrar pistas que deixem em evidência o processo formativo que foi provocado a partir de nossos encontros.

Acerca da professora Clarice, trago suas considerações, quando no ano de 2005, numa conversa que mantivemos, ela apontou a importância do meu olhar em relação a ela.

E outra coisa... Alguém também, [...], vendo algumas coisas que a gente na hora não vê e que a outra pessoa enxerga.

*Então eu acho que isso aí é fundamental alguém poder talvez ver e pensar... **Seria uma segunda consciência, é aquilo que a gente não está conseguindo ver e nem tempo para depois retomar em casa, olha como é que foi minha aula hoje? O que eu fiz? O que foi positivo? [...]***

A troca no sentido de você ter visto coisas que eu, como estava envolvida diretamente, não deu para perceber e daí entrou o seu lado de observadora, de pesquisadora e que você conseguiu ver o que eu não estava vendo (Professora Clarice, março 2005).

A professora Clarice salientava que nesse encontro, o *outro* é alguém que consegue olhar, esse *outro* vê e disse o que vê. Ela coloca a importância de ter um interlocutor na sala de aula, alguém que podia dialogar com ela desde o lugar que ocupei na sua sala de aula. Na relação com o *outro*, no diálogo e na interlocução, o *outro* me mostra aquilo que eu não consigo enxergar.

A professora Mônica, também enfatizou a importância do olhar do *outro*, e suas considerações surgem a partir do momento em que eu iniciei a escrita das cartas:

Acabo de ler suas cartas... Estou emocionada. A dinâmica da escola e da vida acaba promovendo na gente um esquecimento daquilo que é significativo.

Eu tinha pouca, quase nenhuma lembrança dessas situações que você narra. Em alguns momentos, nem mesmo consegui fazer relação com o ocorrido, mas penso que - novamente - esse olhar externo tenha muita importância para que eu me encontre nesse movimento... (e-mail encaminhado pela professora no dia 14 de setembro de 2004).

Acho que essas cartas que possamos trocar ajudarão nessa construção conjunta do meu fazer educativo e da sua pesquisa (e-mail encaminhado pela professora Mônica, 22 de setembro de 2004).

Algumas interpretações suas não contemplam a dinâmica do processo, porque você não o acompanha todos os dias... Mas isso não é buraco. A pesquisa nunca dá conta da

realidade! Ela pode, quando muito, interpretar um ou outro aspecto. Nem por isso deixa de ser importante, de ampliar nossas possibilidades de ler o próprio trabalho (e-mail encaminhado pela professora no dia 09 de novembro de 2004).

A professora Mônica também valorizou o encontro com a pesquisadora, porque segundo ela, é nesse diálogo que cada uma de nós pode ler o próprio trabalho. Suas falas dizem da potencialidade que este encontro, surgido a partir do desenvolvimento da pesquisa na escola, tem para a formação da professora como da pesquisadora.

As professoras falaram acerca da importância do olhar do *outro*, do retorno que o *outro* me dá, já que isso possibilitou que entrassem em um movimento para compreender o seu próprio trabalho. Também para mim foi importante o olhar delas em relação às práticas de fazer pesquisa na escola, quando, a partir de suas considerações, comencei a problematizar o sentido de fazer pesquisa na escola com os sujeitos da escola. Assim, a partir das considerações das professoras, de nossa relação e da pesquisa desenvolvida na escola, foi possível pensar a relação alteridade-formação atrelada à pesquisa.

Da alteridade e formação.

Trato aqui a questão da alteridade como aspecto fundante de nossa formação: o *outro* como provocador do retorno sobre nós mesmos (BAKHTIN, 1993; LARROSA, 2004, 2006; GERLADI, 2007), o *outro* como provoca-ção...

Retomo a frase da professora Mônica, “você vai vir para pesquisar ou para me ajudar”, porque acredito que esta fala, assim como tantas outras que me disseram as professoras, foram as que me levaram a refletir acerca da ajuda e colaboração que uma pesquisadora poderia oferecer na escola, mobilizando, assim, meu processo formativo como pesquisadora.

Remeto-me a Bakhtin (1993) quando o autor considera que todo ato é ético e estético, sendo que aqui problematizo a questão estética. Para o autor, a reflexão estética da vida viva *não é*, por princípio, a auto-reflexão da vida em movimento, ela pressupõe um *outro* sujeito, um sujeito da empatia, um sujeito situado do lado de fora,

Um momento essencial (ainda que não o único) da contemplação estética é a identificação (empatia) com um objeto individual da visão - vê-lo de dentro de sua própria essência. Esse momento de empatia é sempre seguido pelo momento de objetivação, isto é, colocar-se *do lado de fora* da individualidade percebida pela empatia, um separar-se do objeto, um *retorno* a si mesmo (p. 15).

Quando essa consciência volta para si mesma, segundo Bakhtin (1993) “dá forma, de seu próprio lugar, à individualidade captada de dentro, isto é, enforma-a esteticamente como uma individualidade unitária, íntegra e qualitativamente original” (p. 15). Assim, os momentos estéticos têm significado e são realizados por aquele que se identifica, aquele que está situado do lado de fora.

A contemplação estética do objeto, implica em um processo de empatia e objetivação-formação. Após a contemplação do objeto, é preciso que eu retorne sobre mim mesma, esse retorno implica entrar em um processo de objetivação-formação que está caracterizado por ser o momento de dar um sentido a essa contemplação estética, o que supõe dar uma possível compreensão do *outro*, a partir do ato, no mundo da cultura. E após a contemplação estética saímos enriquecidos, somos *outros* após o encontro.

A partir da experiência na escola, no encontro com as professoras e considerando o jogo estético de “empatia e objetivação-formação”, foi possível que a pesquisadora contemplasse as professoras e que as professoras contemplassem a pesquisadora. E nessas relações, foi possível, ao sair do mundo da empatia, transitar para o mundo da objetivação-formação, no mundo da cultura. Essa passagem é a que nos permite construir uma possível interpretação acerca do *outro*. Assim, dando para o *outro* um acabamento estético desde o nosso lugar exterior e singular.

De outra perspectiva, Larrosa (2006) considera que há uma relação constitutiva entre a idéia de experiência e a idéia de formação. Assim, o resultado da experiência é a formação ou a transformação do sujeito da experiência. O autor supõe que a experiência tem três princípios. O primeiro, “princípio de subjetividade”, supõe que experiência é sempre subjetiva, o sujeito da experiência é capaz de deixar que alguma coisa aconteça com suas palavras suas idéias, sentimentos, etc. O segundo, “princípio de reflexividade”, supõe que a experiência é o “que me passa” (sendo o me um pronome reflexivo) e supõe um movimento “de ida e de volta”. O movimento “de ida” está indicando que a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de nós mesmos e que vá ao encontro do acontecimento. Após o movimento de exteriorização, dá-se o movimento “de volta”, quando regressamos a nós mesmos. E é nesse voltar/regresar para nós mesmos que percebemos que essa experiência, ou seja, o encontro com o acontecimento “me afetou”, que esse acontecimento teve um efeito em mim tanto no que eu sou como no que penso, sinto, quero, etc. O terceiro, “o princípio de transformação”, supõe um sujeito sensível, e aberto à sua própria transformação (de

suas palavras, idéias, sentimentos, etc). O sujeito da experiência faz fundamentalmente a experiência de sua própria transformação: a experiência me forma e me transforma.

Penso em Bakhtin (1993) e em Larrosa (2006) e nas perspectivas abertas para pensar a formação como uma relação de provoca-*ação*. Esses autores consideram que o retorno sobre nós mesmos supõe uma mudança no sujeito que ativamente assume um lugar exterior para contemplar o *outro*, ou o acontecimento. Ambos enfatizam a mudança, seja porque o sujeito sai dessa relação “enriquecido, isto é, ele não permanece igual a ele mesmo” (BAKHTIN, 1993, p. 16), ou porque o sujeito, a partir de sua experiência se formou ou se transformou (LARROSA, 2006).

No encontro com as professoras, o excedente de visão delas em relação a mim foi o desencadeador de um processo formativo. Isso porque após o encontro com elas, quando eu retornava para mim mesma, eu produzi/construí outros sentidos em relação ao que era ser pesquisadora na escola. Foi possível me “fazer pesquisadora” no encontro com as professoras. E, assim como o excedente de visão delas foi provocativo em relação a mim, estou considerando que meu excedente de visão em relação a elas também foi desencadeador de um processo formativo para elas, pois, ao voltar para elas mesmas foi possível que re-significassem, sua prática educativa, o seu ser professora.

Foi nesse sentido que foi possível pensar a formação como uma relação de provoca-*ação* para com o *outro*. Ou, dito de outra forma, podemos pensar também na relação com o *outro* como uma provoca-*ação* formativa. Assim, a experiência de ter sido pesquisadora na escola me possibilitou *viver* acontecimentos que me levaram a dizer de um *outro* sentido de formação.

Perspectivas abertas.

As considerações das professoras, assim como a minha experiência como pesquisadora na escola, levaram-me a refletir acerca da potencialidade que tem o *encontro* professora-pesquisadora, quando valorizo esse *encontro* como uma instância formativa tanto para as professoras como para mim. Nesse sentido, fazer “pesquisa na e com a escola”, no *encontro* com os sujeitos da escola, dá visibilidade e força a uma outra relação a ser considerada quando na entrada de pesquisadores na escola: olhar para a potencialidade da relação pesquisa-alteridade-formação.

Retomando as considerações de Freitas (2003a), desde uma perspectiva dialógica, a pesquisa é uma relação entre sujeitos. O sujeito da pesquisa é “possuidor de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade,

tornando-se assim co-participante do processo de pesquisa” (p. 29). Assim, professoras e pesquisadora, sujeitos ambos da pesquisa, sujeitos que a partir do diálogo e da interlocução, tivemos a possibilidade de refletir sobre nós e nossas práticas, as práticas educativas das professoras na sala de aula e as práticas de pesquisa desenvolvidas na sala de aula e na escola por mim, pesquisadora.

Referências bibliográficas.

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. In: **Caderno de Pesquisa**, n. 116, p. 7-19, julho/2002.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para uso didático e acadêmico, de *Toward a Philosophy of the Act* (Austin: University of Texas Press, 1993) (original de 1926).

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

FREITAS, Maria Teresa. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/2002

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. S.; JOBIM e SOUZA.; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003a (Coleção questões da nossa época; v. 107)

_____. **A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas**.

2003b. Disponível:

<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semariateresaassuncao Freitas.rtf>

Acesso, maio 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (org.) **Método; Métodos; Contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, o encontro que não houve. In: ALMEIDA, N. S. **Leitura: um cons/certo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003a.

_____. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T, JOBIM e SOUZA, S., KRAMER, S. (orgs.): **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2003b.

_____. Encontro na alteridade: um diálogo entre Vigotski e Bakhtin. In: GERALDI, João Wanderley; FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria. **Transgressões convergentes - Vigotski, Bakhtin e Bateson**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JOBIM e SOUZA, Solange. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. In: BRAIT (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. In: *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 60, dezembro/97

_____. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3ª edição (3ª impressão) São Paulo: Editora Ática, 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. tradução Alfredo Veiga-Neto, 4. ed., 2ª imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Experiencia y Alteridad en educación**. 2006.

Disponível: <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/print.php?id=3908> Acesso maio de 2006.