

**PAULA BARACAT DE GRANDE**

**Processos de construção da identidade  
profissional de professores em formação  
continuada**

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da  
Linguagem, da Universidade Estadual de  
Campinas, para obtenção do Título de Mestre em  
Linguística Aplicada

**Orientadora: Profa. Dra. Angela B. Kleiman**

**CAMPINAS  
2010**

**D364p**

De Grande, Paula Baracat .

Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada / Paula Baracat De Grande. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.

Orientador : Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Identidade. 2. Formação continuada do professor. 3. Vozes sociais. I. Kleiman, Angela Del Carmen Bustos Romero de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: Processes of construction of the teachers' professional identity in continuing education.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Identity; Teachers' continuing education; Social voices.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman (orientadora), Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti, Profa. Maria Sílvia Cintra Martins, Profa. Dra. Simone Borges Bueno da Silva (suplente), Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher (suplente).

Data da defesa: 22/02/2010.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman

*Angela B. Kleiman*

Marilda do Couto Cavalcanti

*M. Cavalcanti*

Maria Sílvia Cintra Martins

*M. S. C. Martins*

Terezinha de Jesus Machado Maher

Simone Bueno Borges da Silva

Às pessoas que dão sentido a tudo isso:  
meus pais, Archimedes e Maria Sílvia;  
minha irmã, Roberta;  
meu amor, Tiago:  
vocês são minha força, minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Aos professores e professoras, alfabetizadores e formadores, participantes desta pesquisa.

À Angela B. Kleiman, por ser um exemplo de professora, pela orientação incansável, pelo apoio e confiança em meu trabalho, pela oportunidade de aprender tanto em nossas interlocuções.

Às professoras da banca de qualificação e defesa desta dissertação, Dra. Marilda Cavalcanti e Dra. Maria Sílvia Cintra Martins, pelas contribuições e pela atenção dedicada a este trabalho.

À Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo, pela bolsa de mestrado que possibilitou a realização desta pesquisa.

Aos meus pais, Archimedes e Maria Sílvia, pelo apoio incondicional, pelo amor e pelo carinho e, principalmente, por me ensinarem a viver com alegria e sinceridade.

À minha irmã e amiga, Roberta, por apostar tanto em mim, por se interessar pelo meu trabalho, por estar sempre ao meu lado.

Ao Tiago, meu amor, meu melhor amigo, pela confiança, por compreender minhas ausências, por admirar meu trabalho e minha dedicação, e por participar com entusiasmo de cada etapa desta trajetória mesmo a distância.

Ao meu avô, professor José Baracat (*in memoriam*), pela inspiração. A toda minha família e todos os meus amigos que me incentivaram durante os anos de estudo. Ao meu primo, José Carlos Baracat Júnior, o Ju, por me receber tão bem em Campinas.

A todos os amigos e parceiros do Grupo *Letramento do Professor*, por acompanharem e participarem desta trajetória. À Carol, com quem tanto aprendi nesses seis anos de parcerias, por sua serenidade que por vezes acalmou minha ansiedade; à Marília, por sua alegria contagiante, grande parceira de eventos e congressos; à Luanda, companheira neste e em tantos outros trabalhos, pela animação e vontade que trouxe para o Grupo e pela amizade sincera que construímos nesses dois anos; à Júlia, pelas risadas, pelas conversas e pela força; à Simone, por me acompanhar em meus primeiros passos dentro do Grupo e pela leitura atenta de meu projeto de mestrado; à Cláudia, pelo carinho, pela

humildade e pela oportunidade de aprender em sua companhia; ao Clécio, pela sua disposição em contribuir com suas leituras e experiências.

Aos professores do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, com os quais tive a oportunidade de conviver e aprender muito tanto durante a graduação quanto durante o mestrado. Aos funcionários do IEL, pela dedicação, pela ajuda, pela disposição em sempre me atender com prontidão.

A todos os meus amigos das turmas de Letras e Linguística de 2004 do IEL, pelos momentos inesquecíveis compartilhados nas salas de aula, nos corredores, na Arcádia, no restaurante universitário, principalmente às minhas grandes amigas, Sílvia e Melina, companheiras e confidentes para a vida inteira. A todos os amigos da turma de pós-graduação em Linguística Aplicada de 2008.

À Dona Maura, cuja hospitalidade possibilitou a conclusão deste trabalho, agradeço imensamente por ter me recebido em sua casa de braços abertos e por ter me tratado com tanto carinho.

Às amigas que, por muito ou pouco tempo, dividiram um lar e compartilharam momentos durante essa jornada, uma segunda família formada em Campinas: Verena, Marcelle, Nancy, Thaís, Denise, Liene, Rosali, Bia, Sara, Amabile, Lari, Bella, Júlia, Teka, Núbia, Naomi, Fer, Lívia.

Agradeço a Deus, pela energia da vida e pela proteção.

*Alheias e nossas as palavras voam.  
Bando de borboletas multicores, as palavras voam  
Bando azul de andorinhas, bando de gaivotas brancas, as palavras voam.  
Viam as palavras como águias imensas.  
Como escuros morcegos como negros abutres, as palavras voam.*

*Oh! alto e baixo em círculos e retas acima de nós, em  
redor de nós as palavras voam.  
E às vezes pousam.*

**Cecília Meireles**

## RESUMO

Este trabalho investiga a construção de identidades profissionais de professores em uma experiência de formação continuada. A pesquisa, de caráter qualitativo-interpretativista, enfoca dados gerados em um curso de formação continuada inserido no programa Teia do Saber, oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em parceria com o Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp, entre junho e novembro de 2006. A pesquisa parte da perspectiva sócio-cultural dos Estudos de Letramento (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995, 2001) e da concepção dialógica e social de linguagem do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1988, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995). Considerando as identidades como construídas e reconstruídas nas práticas discursivas e, portanto, múltiplas (HALL, 1998), a pesquisa assume que o processo de formação profissional é identitário e busca entender como vão se construindo as identificações de professores com práticas, conceitos, teorias na relação e no embate entre os co-enunciadores. Pelas discussões e análise apresentadas, percebemos quais vozes se fazem relevantes nesse processo. Conhecer-las é importante para repensarmos a atuação de formadores de professores e refletirmos sobre os discursos que circulam sobre os professores e as políticas públicas de formação docente.

A análise mostra que os professores trazem para a interação vozes que circulam na esfera de formação e prática docente para se fortalecerem enquanto grupo profissional frente ao formador, à academia e à opinião pública. A análise das estruturas de participação (CAZDEN, 1988; SCHULTZ; FLORIO; ERICKSON, 1982; GARCEZ; RIBEIRO, 2002; GARCEZ, 2002) nas interações do curso observado, caracterizadas como institucionais, mostra como professores alfabetizadores são posicionados e se posicionam discursivamente como alunos e como essa situação institucional e assimétrica tem implicações na construção de identidades no curso. A partir de condicionantes da situação de interação de sala de aula, o trabalho mostra momentos em que as professoras constroem uma orientação argumentativa contrária a do formador e, como efeito, formam um coletivo entre os professores. É possível notar que, para se construírem identitariamente, professores ora dialogam com vozes de outros cursos de formação, que funcionam como argumentos de força maior na argumentação, ora retomam o formador e se alinham à perspectiva do curso observado.

Palavras-chave: identidade; formação continuada de professores, vozes sociais.

## ABSTRACT

This work investigates the construction of teachers' professional identities in a teachers' continuing education course. The course, offered the Institute of Studies of the Language, State University of Campinas (UNICAMP, Brazil) was part of a Program called "Teia do Saber", offered by the Secretary of Education in the state of São Paulo to primary and secondary school teachers. The research adopts the sociocultural approach of New Literacy Studies (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995, 2001) and the dialogical and social Bakhtin Circle's conception of language (BAKHTIN, 1988, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995). The study considers that identities are multiple (HALL, 1998) and are constructed and reconstructed in discursive practices, and assumes that the process of professional formation is identity. The aim of the research is to understand how the teachers' identification with practices, concepts, theories is constructed, during interaction.

The findings reveal that the teachers bring to the interaction voices that circulate in academic and journalistic spheres in order to strengthen as a professional group in their interactions with their instructors and with each other. We show, through the analysis of the course interaction structures of participation (CAZDEN, 1988; SCHULTZ; FLORIO; ERICKSON, 1982; GARCEZ; RIBEIRO, 2002; GARCEZ, 2002) the ways in which teachers are positioned and position themselves discursively and the how the institutional and asymmetric situation is implicated in the construction of identities in the course, showing how a collective body is argumentatively formed. In the identification process that is under way, teachers also dialogue with voices from other continuing education courses.

Key words: identity, teachers' continuing education, social voices.

### ***Convenções de Transcrição:***

As convenções de transcrição são, em sua maioria, as mesmas da escrita convencional, acrescidas das seguintes convenções<sup>1</sup>:

- / - truncamento ou interrupção abrupta da fala
- ... - pausa de pequena extensão
- (+) – pausa breve
- (+++) - pausa longa
- (...) - suspensão de trecho da transcrição original
- ::: - alongamento da vogal
- “aaa ” - discurso reportado
- ‘aspas ’ - leitura de texto
- MAIÚSCULA - alterações de voz com efeito de ênfase
- [ ] interrupção de um interlocutor ou falas simultâneas
- ((xxx)) comentário do analista
- (xxx) suposição de fala sem nitidez

Para marcar a entoação, são utilizados sinais de convenção ortográfica:

- vírgula (,) - pequena pausa
- ponto final (.) - entoação descendente
- ponto de interrogação (?) - entoação ascende, como uma pergunta.

**Observação:** Os nomes utilizados nas transcrições são todos fictícios, exceto o da pesquisadora.

---

<sup>1</sup> As transcrições foram feitas a partir de Marcuschi (2003) e as convenções também se baseiam nas utilizadas em Kleiman (2001) e Kleiman e Matencio (2005).

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução</b>	<b>1</b>
1.2. Relevância e justificativa	5
1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa	9
1.4 Apresentação dos capítulos	10
<b>2. Identidades, letramentos e diálogos: perspectiva plural e heterogênea do processo de construção identitária</b>	<b>13</b>
2.1 O conceito de identidade: Estudos Culturais e a perspectiva da multiplicidade	13
2.2 Perspectiva dos Estudos de Letramento	21
2.3 Concepção de linguagem	26
2.3.1 Relações dialógicas, interação verbal e a construção identitária	34
<b>3. Pesquisa qualitativa e transdisciplinar em LA: possibilidade de um pensamento não indiferente</b>	<b>39</b>
3.1 Pesquisa qualitativa	39
3.1.1 Pesquisa crítica	43
3.2 O contexto de pesquisa, a geração e triangulação de dados	46
3.2.1 O curso	46
3.2.2 Os sujeitos	48
3.2.3 A geração de dados	52
<b>4. (Re)Co-construindo identidades profissionais no discurso</b>	<b>59</b>
4.1 Vozes sociais na construção de imagens de si no discurso	59
4.2 Identidades institucionais	71
4.3 Conflitos na interação: argumentação e resistência na construção da filiação teórica	80
4.3.1 Orientações argumentativas em oposição	81
4.3.2 Apropriação e redes de conceitos	102
<b>5. Considerações Finais</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO</b>	<b>129</b>

# 1. Introdução

O número de cursos de formação continuada de professores e as iniciativas governamentais para esse tipo de formação cresceram muito a partir da década de 90. Como aponta Gatti (2008, p. 63), a partir desse período, a expansão de programas e cursos de formação continuada ocorreu exponencialmente, o que foi impulsionado por documentos que circularam na esfera de discussão mundial e nas diversas legislações no Brasil<sup>2</sup>. Souza (2006, p. 483), ao destacar esse aumento no número de cursos oferecidos, caracteriza a área como em *franca expansão e extremamente lucrativa*.

Com esse crescimento<sup>3</sup>, a formação continuada tem sido muito discutida como uma possível solução para os problemas do ensino público brasileiro. Segundo Magalhães (2005), ela surgiu em resposta aos cursos generalizantes de formação de professores de curta duração da década de 80, os quais, segundo ela, não contribuíram satisfatoriamente para a formação do professor.

Atualmente, tanto o governo federal como o governo do Estado de São Paulo têm aumentado o investimento nessa formação, seja na modalidade presencial ou a distância (VIANNA, 2009). No Estado de São Paulo, o programa de formação continuada Teia do Saber concentrou todos os cursos oferecidos pelo estado a professores de todos os níveis do ensino desde sua criação, em 2003, na administração do Secretário de Educação Gabriel Chalita, até 2008. Atualmente, os cursos de formação continuada estão inseridos no programa de “Rede do Saber”<sup>4</sup>, majoritariamente a distância, na tentativa de ampliar a

---

<sup>2</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 veio a provocar os poderes públicos quanto à formação continuada, o que teve seus desdobramentos em 2003, quando o MEC, por meio de uma portaria ministerial, instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Além disso, uma legislação específica foi elaborada em nível federal e em alguns estados, inclusive o estado de São Paulo, sobre os cursos especiais para complementar a formação de professores em nível médio ou em nível superior.

<sup>3</sup> O surgimento de tantas iniciativas não se dá gratuitamente. Como salienta Gatti (2008), esse surgimento tem base histórica, em que se criaram os discursos da atualização e da renovação.

<sup>4</sup> A Rede do Saber originou-se em maio de 2003 para oferecer formação em nível superior. Segundo o *website* oficial do programa (<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/>), a Rede do Saber foi desenvolvida para racionalizar a formação continuada e em serviço dos 300 mil profissionais da educação pública de São Paulo.

oferta e o alcance dos cursos. Isso mostra como esse tipo de formação tem ganhado espaço<sup>5</sup>, o que se evidencia em discussões em várias esferas sobre o assunto: nas escolas, na opinião pública, na mídia e na Universidade. A mais recente medida no que se refere à formação do professor é a criação de cursos obrigatórios para professores que passam no concurso para a rede do estado de São Paulo, antes de assumirem seus cargos.

A discussão sobre a formação (inicial ou continuada) do professor ganha ainda mais força nessas várias esferas sociais diante da atual situação do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das escolas brasileiras<sup>6</sup>. Muitas vezes, nos debates sobre a educação nacional, o professor é culpado pelo “mau resultado” dos alunos em testes nacionais e internacionais. Ao se responsabilizar o professor pelos problemas relativos aos baixos desempenhos em testes dos alunos do ensino público<sup>7</sup>, aumenta a desvalorização desse profissional, já bastante acentuada. Como afirma Matencio (2009, p.8):

o que se tem, em síntese, é a crença nas dificuldades de aprendizagem dos sujeitos ou no que seria a incompetência das teorias – e, portanto, dos sujeitos que as produzem e/ou as divulgam, os professores formadores. Noutros termos, as tentativas de compreender o fracasso de determinados grupos de alunos e sua exclusão pela escola focalizam ora os próprios alunos e sua “incapacidade” para aprender, ora os professores – sejam eles de que nível forem – e sua inabilidade para formar; há também, como se sabe, as explicações que apontam como causa a estrutura da Educação Básica e do Ensino Superior e sua ineficiência.

---

Ainda de acordo com o *site*, caracteriza-se por um conjunto de dispositivos técnicos e metodologias para criar um sistema de comunicação e de trabalho interativo de largo alcance. Para isso, está fortemente apoiada em recursos de teleconferência, videoconferência, ambientes de colaboração virtual pela internet.

<sup>5</sup> Essas mudanças também mostram o problema da descontinuidade entre cursos dessa natureza, que é político e nada tem a ver com o formato, duração e metodologia dos cursos.

<sup>6</sup> Na maioria das avaliações sobre o ensino público, a má qualidade é afirmada a partir de resultados dos alunos nos exames de avaliação da rede pública, como SARESP e ENEM. Os alunos brasileiros foram avaliados entre os piores alunos em conhecimentos de matemática e capacidades de leitura, segundo o relatório do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes do ano de 2006 - elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, o que foi amplamente divulgado na mídia. As verbas direcionadas ao ensino público têm sido monitoradas pelos resultados dos alunos nessas provas avaliativas de grande escala (TEMPESTA, 2009, p. 59).

<sup>7</sup> Cabe ressaltar que os testes selecionam conteúdos e capacidades a serem avaliados e também servem a interesses políticos. É importante conhecer a natureza desses testes antes de julgar alunos e professores. Contudo, um estudo dessa natureza extrapola os objetivos deste trabalho.

O grupo *Letramento do Professor*<sup>8</sup>, ao qual minha pesquisa está atrelada, tem feito uma opção por não colocar em xeque, mais uma vez, a capacidade profissional dos educadores. É preciso, como afirma Borges da Silva (2003), discutir a formação do professor para contribuir para uma abordagem deste como um profissional do ensino, respeitando suas experiências, dúvidas, interesses e necessidades de conhecimento. O objetivo do Grupo, como destacam Kleiman e Martins (2007, p. 257), é entender o que está envolvido nos processos de formação inicial e continuada, a fim de contribuir para uma formação que resulte na autorização do professor para agir no seu contexto de ação. Para isso, o Grupo enfoca o letramento situado do professor (KLEIMAN, 2001), isto é, refletimos sobre as práticas que envolvem os usos da escrita realmente necessários ao professor em sua prática profissional e em seu local de trabalho. O conceito de letramento situado não está relacionado a uma concepção pragmático funcional, ou seja, esses estudos não adotam uma perspectiva restrita da formação, em que se valoriza somente o domínio do essencialmente necessário para um trabalho técnico, numa visão instrumental dos usos da leitura e da escrita. Diferentemente dessa ideia, o conceito implica aprender a buscar, a continuar aprendendo e a circular por diferentes práticas de letramento, conforme a demanda de cada uma destas e as diferentes situações do cotidiano profissional do professor. Como apontam Kleiman e Borges da Silva (2008, p. 18)

os estudos do letramento adotam um modelo situado das práticas de uso da língua escrita. Esse modelo inclui, necessariamente, em toda e qualquer descrição ou explicação sobre os usos da escrita, o contexto da situação, ou seja, todos os elementos do cenário que compõem a situação comunicativa: tempo, local, participantes, suas respectivas imagens e posições, o que aconteceu antes, as projeções sobre o que está por vir.

As estratégias de ação do grupo são voltadas para essa questão, configurada como ética e política, a qual foi norteadora das metas de pesquisas, entre as quais a de repensar nosso próprio fazer como formadores de professores e como pesquisadores. Dessa forma, a pesquisa muda o foco, quase exclusivamente voltado ao professor, e enfoca também nosso próprio fazer enquanto formadores de professores. Esta investigação tem como meta,

---

<sup>8</sup> Núcleo de pesquisa criado em 1991, é coordenado pela Profa. Dra. Angela Kleiman e conta com pesquisadores de várias instituições brasileiras, como UNICAMP, PUC-MG, UNITAU, UNEB, UFRN, UFSCar, UNIFESP, a ONG Ação Educativa, entre outras.

através dessa mudança de foco, contribuir para desconstruir estereótipos sobre o professor, o que implicaria em contribuir também para o empoderamento desse grupo profissional.

A partir da investigação sobre construções de identificações de professores com pessoas, práticas, conceitos, teorias na interação com os formadores, espero trazer reflexões sobre as práticas dos formadores nas interações em cursos de formação continuada. A origem dessa inquietação vem de minha participação, como pesquisadora e monitora, em cursos de formação continuada, em que diferentes saberes dos professores, de fontes variadas, surgem, embatem-se, complementam-se, interpenetram-se, hibridizam-se.

Meu contato com os cursos de formação continuada iniciou-se quando passei a acompanhar, como bolsista de Iniciação Científica, uma pesquisadora do Grupo<sup>9</sup> que atuava como formadora num curso do programa de formação continuada do Estado de São Paulo, o Teia do Saber, no segundo semestre de 2004 na cidade de Araras, SP. Em 2005, também dentro das atividades de Iniciação Científica, participei da elaboração de materiais para a formação continuada de professores do *site* e do espaço de ensino à distância via *web* do curso *Letramento nos anos iniciais* oferecido pelo Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (CEFIEL). Entre junho e novembro de 2006 na Universidade Estadual de Campinas, passei a acompanhar outro curso do programa Teia do Saber, em que observei a preparação das aulas pela coordenadora, Profa. Dra. Angela Kleiman, e pelos seis formadores, e participei, como observadora participante<sup>10</sup>, das aulas do curso. Recolhi e organizei os registros gerados nesse contexto para o Banco de Dados do Grupo.

As observações e os dados gerados nesse curso, destinado a professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental da rede pública do estado de São Paulo, deram origem a meu projeto de Iniciação Científica intitulado *Conhecimento Acadêmico e formação continuada de professores: dos conceitos científicos à prática de sala de aula*<sup>11</sup>. Das mesmas

---

<sup>9</sup> Simone Bueno Borges da Silva, atualmente docente da Universidade Federal da Bahia.

<sup>10</sup> Ver no capítulo “Pesquisa qualitativa e transdisciplinar em LA: possibilidade de um pensamento não indiferente”, de metodologia de pesquisa, a descrição da geração de dados e da observação participante realizada.

<sup>11</sup> Projeto orientado pela Profa. Dra. Angela Kleiman e financiado pela FAPESP.

observações, outros interesses de pesquisa surgiram, o que deu origem a esta pesquisa de mestrado.

## **1.2. Relevância e justificativa**

Kleiman e Martins (2007) destacam que o interesse de pesquisas sobre a formação do professor e a preocupação dos formadores com o próprio fazer têm poucos paralelos em outros campos de formação profissional. Esse grande interesse na formação de professores é motivado pela complexidade da relação entre as estruturas sociais e a sala de aula:

numa situação em que convergem práticas sociais como o cotidiano familiar dos alunos, as de ensino e as administrativas escolares, e nas quais se articulam diferentes tipos de elementos macroestruturais com áreas particulares da vida social escolar, o processo de gerenciamento desses elementos, assim como a identidade e o processo de formação do professor, enquanto agente social, são de inegável interesse para a pesquisa (KLEIMAN; MARTINS, 2007, p. 273).

Ao acompanhar cursos de formação continuada, como pesquisadora e monitora, muitas questões sobre esse tipo de formação, destinada a professores em serviço, com histórias de formação e percursos escolares longos e diferenciados, desde os anos em que eram alunos até a formação para o magistério e a atuação profissional, começavam a surgir, principalmente ao notar as diferentes vozes que emergiam na interação formador–professores. Aliado a essa experiência, participava das discussões no grupo *Letramento do Professor* e realizava leituras na área da Linguística Aplicada, mais especificamente dos Estudos de Letramento, como também dos estudos do Círculo de Bakhtin, as quais me levaram a questionamentos sobre esse tipo de formação a partir da observação dos usos sociais da linguagem.

Na investigação sobre a formação continuada de professores, pude constatar o oferecimento de muitos cursos que acabam tendo um caráter coercivo por contar pontos na

carreira do professor<sup>12</sup>. Por esse motivo, e também em busca de conhecimentos em diferentes áreas que afetam seu exercício da profissão, o professor participa deles e, assim, vai construindo sua identidade profissional na intersecção de diferentes concepções sobre sua prática e sobre conceitos que a informam. A própria existência de uma convocação constante pelo Estado para que os professores retornem à sala de aula em cursos de formação tem consequências identitárias, o que será discutido nesta pesquisa. Como mostra Valsechi (2009), muitas vezes essas iniciativas de formação continuada são fragmentadas, sem continuidade em relação à abordagem teórico-metodológica dos cursos, o que resulta em problemas no que se refere à compreensão do professor sobre conceitos e teorias veiculadas nesses cursos. A partir disso, a análise aqui apresentada pretende subsidiar propostas que se preocupem com a formação continuada do professor e com o processo de compreensão e aprendizagem entre formadores e professores, com base na investigação sobre as construções identitárias.

A formação profissional e a aprendizagem envolvida nesse processo são consideradas identitárias nesta pesquisa, pois possibilitam o contato e a apropriação de diferentes vozes sociais em práticas sociais específicas – incluindo as práticas de letramento. Essas práticas em que os sujeitos se engajam, por sua vez, envolvem seu alinhamento a valores, crenças e interesses particulares, que não são fixos nem permanentes, podendo mudar conforme as práticas em que se está envolvido, com que interlocutores se está dialogando, em que instituição. Tanto identidades quanto letramentos são situados, dependentes dos contextos e mudam conforme a situação de comunicação. Essa abordagem difere daquelas que enfocam os resultados acabados relacionados à formação do professor e a sua identidade – tomada como fixa – que acabam por culpabilizar o professor pelo quadro educacional brasileiro, e se centra na observação do processo de formação profissional e de construção de identidades profissionais.

De acordo com Kleiman (2005, p. 204), “a formação de professores envolve transformações identitárias decorrentes do processo de socialização profissional, que é realizado discursivamente, nos cursos universitários”. Considera-se, nesta pesquisa, que a

---

<sup>12</sup> Como estabelecido na legislação federativa (LDB, Art. 67, inciso IV), a participação em cursos favorece na progressão da carreira do magistério.

formação profissional sempre envolve construções identitárias, não só a formação do professor, apesar do amplo debate sobre esse profissional. Mertz (1992) discute como a construção de identidades profissionais se dá discursivamente em cursos de direito nos Estados Unidos e afirma que a linguagem de socialização profissional é uma parte central do “processo pelo qual identidades sociais são forjadas e transformadas”, além de ser uma expressão das epistemologias de culturas profissionais que têm ligações importantes com as estruturas de poder de nossa sociedade. Como destaca Mertz (1992, p. 329), durante as interações de sala de aula analisadas, há em operação um reenquadramento que ensina certa abordagem a textos e à língua enquanto se tenta reformular identidades e maneiras de pensar. Os usos de determinadas formas linguísticas e a maneira de fazer com que os alunos tomem posições nos diálogos são estratégias dos professores para inculcar novas formas de falar e de ser um *advogado*, ou seja, maneiras de construir uma identidade profissional. Dessa forma, esse processo se dá na interação entre professor e aluno, ou entre formador e professor.

É preciso salientar que os sujeitos desta pesquisa são profissionais já formados, ou seja, já tiveram uma preparação inicial para atuarem como professores. Esses sujeitos são autorizados para exercer a profissão, já têm uma identidade profissional reconhecida oficialmente, mas ao mesmo tempo, em termos de sua atuação, estão – como todos nós ao agirmos no mundo - sempre construindo identidades, a depender do momento, interlocutores etc.; ao ratificarem diferentes vozes, se apropriarem ou não destas, se filiando a discursos<sup>13</sup> que possibilitam a construção de identidades heterogêneas. No caso desta pesquisa, esse processo se dá, majoritariamente, no diálogo com o formador no curso de formação continuada.

O olhar mais comum voltado aos professores nas esferas relacionadas à produção de saberes – universidades, editoras, escolas - é aquele que os vê como não produtores de saberes, às vezes até categorizando-os como não leitores e incapazes. Mesmo representando um dos poucos exemplos bem-sucedidos de mobilidade social e econômica por meio da escolarização no Brasil, os professores têm suas capacidades de ler e escrever questionadas

---

<sup>13</sup> Discurso aqui entendido como sistema de valores que permite produzir um determinado conjunto de textos, submetido a regras de organização vigentes em um grupo social determinado (MAINGUENEAU, 2002, p. 52).

pela mídia, governo e universidade (GUEDES PINTO, 2002). Tardif (2003, p. 40) afirma que, de modo geral, apesar de sua posição estratégica na sociedade, os professores são socialmente desvalorizados entre os diferentes grupos que atuam de alguma maneira no campo dos saberes – pesquisadores, acadêmicos, editores etc. Nas relações entre saberes e professores, há uma distância – social, institucional, epistemológica – que os separa e os desapropria desses saberes, produzidos, controlados e legitimados por outros, o que tem consequências identitárias, na medida em que professores são representados como não leitores, despreparados para exercer sua profissão e responsáveis pelos males da educação brasileira. Por isso, entender a construção identitária do professor se faz relevante para pensar sobre sua formação como uma formação de um profissional que se coloque na instância de definição e controle dos saberes integrados à sua prática. A perspectiva do grupo de pesquisa ao qual pertencço parte da premissa de que a formação profissional envolve reposicionamentos sociais que podem dar forma a uma nova identidade profissional (KLEIMAN, 2006).

Parto da hipótese de que o processo de alinhamento do professor com diferentes vozes sobre conceitos, valores e práticas ou com outras, relacionadas à sua formação e/ou prática profissional, é uma questão identitária, sendo as identidades construídas e reconstruídas nas práticas discursivas e, portanto, consideradas múltiplas (HALL, 1998). Nesta pesquisa, também parto do pressuposto de que os discursos de professores, seus saberes, sua prática e sua formação são compósitos, heterogêneos, polifônicos e particulares.

Ao situar esse processo de construção identitária em um curso de formação continuada de professores, na interação entre formador e professores, levo em consideração questões de ensino/aprendizagem envolvidas nesse contexto. Entendo os processos de compreensão e aprendizagem como réplicas de um diálogo, concepção tomada da perspectiva bakhtiniana. No contato com o discurso do outro, o conflito parece ser constitutivo da compreensão e, por conseguinte, também tem parte na aprendizagem. Kleiman (2005, p. 220), também a partir de Bakhtin, destaca que o processo de aprendizagem de conceitos é constituído por confrontos. Como também destacam Freedman e Ball (2004, p. 6), a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, as interações

sociais mais efetivas em promover aprendizagens são aquelas preenchidas pela tensão e pelo conflito. Além disso, nas relações dialógicas constantes com o outro, a construção de uma identidade, sua reivindicação, não ocorre sem a contradição e o conflito (SILVA, 2008).

### **1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa**

O objetivo desta pesquisa é investigar o processo de construção de identidades profissionais de professores em um curso de formação continuada, realizado dentro do programa Teia do Saber. As identidades são construídas e reconstruídas não só na relação, mas no embate entre os co-enunciadores – formadores e professores; por isso, falamos em como as identidades dos professores são co-construídas na interação. No contexto do curso observado, diferentes vozes relacionadas a conceitos, teorias e práticas concernentes à profissão docente emergem no discurso de professores e formadores engajados no processo de ensino/aprendizagem. Este trabalho assume que o processo de formação profissional é identitário e pretende entender como vão se co-construindo as identificações dos professores com práticas, conceitos, teorias. As construções identitárias no curso de formação continuada revelam as vozes que circulam na formação e na prática do professor, com as quais ele se identifica ou não. Conhecer essas vozes e entender esse processo de construção identitária é importante para repensar a atuação dos formadores de professores e refletir sobre como melhorar a interação entre esses diferentes agentes na formação continuada. A partir desse objetivo, delineiam-se alguns outros objetivos específicos:

- ✓ Analisar como formadores e professores negociam identidades nas interações de sala de aula;
- ✓ Analisar, nas interações entre formador e professor em formação, como se dá o processo de identificação e filiação dos professores com alguns conceitos, teorias e/ou práticas em foco no curso de formação continuada;

✓ Identificar e analisar, nas interações e nos textos escritos do curso e em entrevistas com professores, esses conceitos e as teorias que os sustentam, a fim de reconhecer elementos importantes na identificação de professores e no processo de formação para repensar os cursos de formação continuada.

Com a delimitação dos objetivos, temos as seguintes perguntas a serem respondidas pela investigação:

1. Como a identidade profissional de professores em formação continuada é co-construída na intersecção de diferentes vozes sociais que emergem nos discursos que circulam nesse espaço de formação?

1.1 Quais elementos, observáveis nos textos produzidos na e pela interação, são indicativos da construção identitária?

1.1.1 Como os participantes se orientam para as identidades co-construídas nas interações?

1.2. É possível distinguir as vozes associadas a teorias e saberes da formação de professores, abordados ou não no curso observado? Como as diferentes vozes emergem e como possibilitam posicionamentos aos indivíduos?

1.2.1 Quais categorias identitárias relacionadas à profissão docente emergem nas interações no curso e nas entrevistas por parte dos professores?

1.3 Quais identidades de “professor” emergem?

#### **1.4 Apresentação dos capítulos**

A dissertação está organizada da seguinte maneira. No segundo capítulo, *Identities, letramentos e diálogos: perspectiva plural e heterogênea do processo de construção identitária*, abordo os referenciais teóricos que embasam esta pesquisa. Início pela discussão sobre abordagens acerca do conceito de identidade, em diferentes épocas e tradições de pesquisa, para então definir como o construto é abordado neste trabalho –

identidade como heterogênea, complexa e sempre em fluxo, mas também perpassada pelas relações de poder. Passo a discutir a perspectiva dos Estudos de Letramento, que traz implicações à discussão sobre a formação do professor e também sobre a construção de identidades. A concepção dialógica e social de linguagem do Círculo de Bakhtin, que informa esta pesquisa e direciona o olhar sobre os dados é também abordada, como também sua articulação com a concepção de identidade construída na interação.

No terceiro capítulo, *Pesquisa qualitativa e transdisciplinar em LA: possibilidade de um* pensamento não indiferente, apresento e discuto o paradigma metodológico em que esta pesquisa se insere, o paradigma qualitativo de pesquisa. Algumas implicações metodológicas da perspectiva teórica adotada – principalmente dos Estudos de Letramento e da abordagem sócio-histórica do Círculo de Bakhtin, como também do campo da Linguística Aplicada – são colocadas em pauta para, então, discutir o fazer pesquisa qualitativa-interpretativista. O capítulo também traz a caracterização do contexto de geração de dados e dos sujeitos participantes da pesquisa; e o detalhamento da triangulação de dados e da constituição do *corpus* a ser analisado.

O quarto capítulo, *(Re)Co-construindo identidades profissionais no discurso*, destina-se a apresentação e análise de dados. A divisão e seleção dos dados têm por objetivo orientar a análise, mostrando os diferentes elementos de construção identitária. Pretendo, com essa divisão, responder às perguntas direcionadoras desta pesquisa. Início com uma análise da construção de *ethos* discursivos e sua relação com identidades profissionais dos professores; passo à análise da estruturas de participação da interação em curso de formação continuada e as identidades implicadas nessa interação; analiso, então, a construção de identidades profissionais a partir das vozes sociais que emergem na argumentação dos professores em interação com o formador para, por fim, discutir a filiação teórica e a apropriação de conceitos nesse contexto de formação.

No capítulo final, são tecidas algumas considerações sobre o trabalho e são retomados os resultados que permitem responder às perguntas de pesquisa. As considerações finais desenhadas tentam mostrar como esse estudo contribui para a reflexão sobre a formação de professores, principalmente a formação continuada.

## **2. Identidades, letramentos e diálogos: perspectiva plural e heterogênea do processo de construção identitária**

Apresento, neste capítulo, os referenciais teóricos que embasam minha pesquisa e que contribuem para refletir sobre a construção de identidades profissionais de professores e para a análise dos dados de interação, sendo eles: o conceito de identidade, destacando a contribuição dos Estudos Culturais; a perspectiva sociocultural dos Estudos de Letramento; e a concepção de linguagem na perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin.

O conceito de identidade é central à discussão desta pesquisa, assim como para outros trabalhos na Linguística Aplicada (doravante LA). Por isso, inicio o capítulo com essa discussão. A seguir, apresento o enfoque dos Estudos de Letramento e suas contribuições para esta pesquisa, considerando o letramento como identitário, e a perspectiva dialógica da linguagem bakhtiniana, abordagens que fornecem subsídios para a análise da construção identitária na interação.

### ***2.1 O conceito de identidade: Estudos Culturais e a perspectiva da multiplicidade***

Para iniciar a reflexão sobre o conceito de identidade, baseio-me na perspectiva dos Estudos Culturais de Hall (1998, 2006). De acordo com o autor, as identidades na modernidade tardia – ou pós-modernidade – estão sendo “descentradas”, ou seja, deslocadas ou fragmentadas. A identidade, a partir das últimas décadas do século XX, é uma *celebração móvel*, isto é, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (p.13).

A identidade, tomada como múltipla (HALL, 1998), decorre dos deslocamentos que a modernidade tardia tem provocado em sua concepção; ela é vista não mais como uma categoria estável, mas como algo a ser construído, negociado e reivindicado pelo indivíduo na e pela linguagem em seus usos cotidianos. O argumento de Hall é que as identidades têm sofrido grandes transformações juntamente com as mudanças estruturais das sociedades pós-modernas, que fragmentam as paisagens culturais de classe, gêneros, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, as quais nos forneciam sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estruturais, intensificadas pelo processo de globalização<sup>14</sup>, estão mudando as “identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados” (p. 9). Por isso, o autor defende que, no mundo pós-moderno, nós somos “pós” relativamente a qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade.

Segundo Hall (1998), há três concepções de identidade que podem ser diferenciadas facilmente. A primeira é a concepção do Iluminismo, em que nasce o sujeito moderno, visto como um ser centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, consciência e ação. Portanto, a identidade do sujeito era considerada como o centro essencial de si mesmo. A formulação primária dessa concepção é de René Descartes (1596-1650), dando origem ao chamado “sujeito cartesiano”.

Uma outra concepção seria a do sujeito sociológico, cuja identidade é formada na interação do “eu” com a sociedade, mas que ainda mantém uma essência interior, um “eu real”, que se modificaria no diálogo com os mundos culturais exteriores. Tal concepção surgiu à medida que as sociedades modernas se tornaram mais complexas, adquirindo formas mais coletivas e sociais na primeira metade do século XX.

Já no mundo pós-moderno - segunda metade do século XX -, o sujeito é considerado fragmentado e não se concebe uma identidade única, essencial ou interior ao sujeito, uma vez que ele seria composto de várias identidades, algumas contraditórias ou

---

<sup>14</sup> Hall (1998) cita outros autores que compartilham da ideia da fragmentação do sujeito da modernidade tardia, principalmente devido às mudanças globalizantes constantes. Giddens (1990, apud HALL, 1998) defende que as transformações na modernidade ocorrem tanto em grande extensão, com a interconexão social global, como em intensidade, alterando algumas das características mais íntimas e pessoais de nossa existência cotidiana. Harney (1989, apud HALL, 1998) afirma que a modernidade tardia tem como marca um processo infinito de rupturas internas no seu próprio interior. Laclau (1990, apud HALL, 1998) argumenta que as sociedades pós-modernas se caracterizam pelas diferenças e pelos antagonismos sociais, que produzem diferentes identidades para os indivíduos.

não-resolvidas. O sujeito pós-moderno seria deslocado por uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno. Por isso, Hall defende que esse sujeito não tem uma identidade fixa e, assim, prefere falar em *processos de identificação*, pois a multiplicação dos sistemas de significação e representação cultural possibilita múltiplas identidades. É pelos processos de identificação que o sujeito se projeta em suas identidades culturais, o que se tornou mais provisório, variável e problemático na pós-modernidade (HALL, 1998, p. 12)<sup>15</sup>.

Nesse processo, a identidade se constitui como uma associação a um grupo, sendo as escolhas identitárias mais políticas, mais “associativas” que designadas (HALL, 2006, p. 64). Além disso, uma identidade particular não pode ser definida apenas por si só, por sua presença e conteúdo, pois “todos os termos da identidade dependem do estabelecimento de limites – definindo o que são em relação ao que não são” (HALL, 2006, p. 81). Dessa forma, as identidades seriam construídas em relação ao outro, dentro de relações de poder<sup>16</sup> (FOUCAULT, 1986).

Cuche (2002) também retoma diferentes concepções de *identidade* e defende uma concepção relacional e situacional, contra as concepções objetivista e subjetivista de identidade. A primeira, que vê a identidade como um dado, tende a tomá-la como essência, como condição imanente do indivíduo, definindo-o de maneira estável e definitiva, baseada ou na ideia de herança biológica ou de herança cultural (p. 178). A abordagem subjetivista vê a identidade como sentimento de identificação ou vinculação a uma coletividade imaginária, levando à redução da identidade a uma questão de escolha individual arbitrária.

A identidade é considerada neste trabalho em seu contexto relacional, o qual explica por que, em dado momento, uma identidade é afirmada ou, ao contrário, reprimida. Como defende Cuche (2002, p. 182), ao salientar que identidades não são uma ilusão que dependeria da subjetividade dos agentes sociais

a construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas

---

<sup>15</sup> A formulação de Hall (1998) seria a aceita em estudos da Linguística; ver por exemplo Rajagopalan (1998).

<sup>16</sup> Tal questão é de grande relevância para esta pesquisa, pois, segundo Louro (p. 102), o modo como um grupo profissional é representado pode indicar como exercita o poder, ou seja, pode nos indicar quem utiliza o poder para representar o outro e quem é representado.

representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais.

Dentro dessa perspectiva dos Estudos Culturais, adotada nesta pesquisa, a identidade é vista como algo não permanente, sempre transitória e dinâmica, moldada pelas relações de poder e pela percepção dos participantes, sendo configurada como múltipla.

O conceito é complexo. Não é uma questão apenas conceitual, mas envolve também uma questão terminológica, pois há grande profusão de termos relacionados ao construto. O termo *identidade*, além ser uma palavra usada no cotidiano para falarmos sobre nós mesmos, comporta diferentes definições, concebidas em várias vertentes e áreas de pesquisa. Isso gera uma abundância de termos relacionados a questões identitárias, como foi salientado por Ivanic (1998). Só para citar alguns termos elencados pela autora, temos, como exemplos: *self* (ou o *eu*), pessoa, papel, ethos, persona, posição, posicionamento, posição sujeito, sujeito, subjetividade, identidade e o plural de todos esses termos. Penna (2006) aponta que há nas Ciências Sociais inúmeras definições e empregos diferenciados do termo *identidade*, o que leva a essa grande diversidade terminológica e até a ambiguidades relacionadas a seus empregos.

Para além da complexidade conceitual e da variação terminológica, o construto é objeto de diferentes ciências sociais, e, conseqüentemente, reflete suas diferentes perspectivas e interesses. Moita Lopes e Barros (2002, p. 14) afirmam que o interesse de todo o conjunto das Ciências Sociais e Humanas por investigações sobre identidade é devido ao momento de grandes mudanças sociais, culturais, políticas, econômicas e tecnológicas que vivemos nos vários espaços institucionais em que atuamos, em um momento histórico caracterizado como modernidade tardia ou pós-colonial. Esse período seria marcado pela *reflexividade*, o que justifica o interesse em investigações sobre o tema. *Identidade* é um construto que possibilita essa reflexão e a compreensão de como tais mudanças tem afetado a nossa vida em comunidade e íntima na contemporaneidade. A reflexividade, marca do período contemporâneo, traz a concepção de um sujeito intencional, que exerce agência nas práticas sociais, que reflete sobre sua atuação nessas

práticas, mas que não está livre dos limites e das normas institucionais, não está livre das relações de poder.

O conceito de identidade também é de grande relevância nos estudos sobre etnicidade. Maher (1998), em estudo sobre a identidade de professores índios do Acre e do sudoeste do Amazonas, afirma que a questão de “ser índio” remete a uma construção permanentemente (re)feita a depender da natureza das relações sociais que se estabelecem entre o índio e outros sujeitos sociais e étnicos, o que implica que falar em identidade não é falar em qualquer tipo de “essência” (p. 116). A autora (op. cit., p. 117) defende que o sujeito índio emerge e é revelado em suas práticas discursivas, pois “é, principalmente, no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades”.

A gama de definições e concepções sobre identidade está relacionada ao fato de que os estudos contemporâneos sobre a questão não estão circunscritos a disciplinas específicas nem mesmo a tradições teóricas determinadas, caracterizada como uma questão transversal (SERRANI-INFANTE, 1992; KLEIMAN, 1992; CELANI, 1992; SIGNORINI, 1998). A Linguística Aplicada, área em que esta pesquisa está inserida, é caracterizada pela transdisciplinaridade e tem se voltado com força para as investigações que tratam de identidade.

Nas teorias de identidade, o sujeito da modernidade tardia, visto como cindido, é entendido como um sujeito intencional, o que não quer dizer que ele é totalmente livre. Matencio (2004), ao discutir noção de sujeito e suas implicações para a noção de identidade, a partir de Morin (1996), aponta que segundo este é necessário identificar, na constituição do sujeito, tanto sua autonomia, o que decorre de seu caráter de indivíduo auto-organizado, quanto sua dependência em relação à exterioridade, ou seja, a relação que mantém com a espécie. Dessa forma, o sujeito é, ao mesmo tempo, intencional, tem autonomia, e é também dependente de sua relação com a exterioridade, com o outro. Segundo Matencio, numa concepção de sujeito como produto das condições de sua emergência e produtor de tais condições, a identidade do sujeito é o resultado tanto de sua diferença quanto de sua similitude em relação ao outro. A partir dessa noção de sujeito, a identidade é entendida como uma referência a *si mesmo* – entidade corporal que envolve o *eu* e o *eu mesmo* – e, também, como referência ao mundo externo.

Esse sujeito da modernidade tardia é tratado por Silva (2008, p. 25) como aquele que não é senhor de si; alguém que vive na *corda bamba*, fazendo escolhas continuamente “no desdobrar temporal e dialógico de sua ação no mundo”. A partir dessa noção de sujeito, os processos de identificação<sup>17</sup> são entendidos nesse entremeio – na corda bamba - entre a ação intencional do sujeito e sua relação de dependência com a exterioridade, com o outro.

Partindo de uma perspectiva antropológica, Holland et. al. (1998) desenvolvem um estudo com enfoque na abordagem construcionista da interação. Os autores definem identidade como um conceito flutuante que associa o mundo interior das pessoas às práticas culturais que ocorrem nas relações sociais. As identidades se desenvolvem nas “práticas e nas atividades, situadas em mundos historicamente incertos, socialmente representados e culturalmente construídos” (HOLLAND et. al., 2003)<sup>18</sup>.

No processo de construção identitária, há o que Holland et al. (2003, p. 4) chamam de *improvisação*. Segundo os autores, estamos sempre engajados em formações de identidades, as quais têm um aspecto não previsível, pois podem ser improvisadas no fluxo de atividades em situações sociais específicas, a partir das fontes culturais disponíveis. A improvisação seria um resultado esperado quando as pessoas estão simultaneamente engajadas em ou empurradas por discursos contraditórios, o que muitas vezes ocorre em um contexto como cursos de formação continuada, em que professores se encontram entre diferentes discursos sobre sua prática, trazidos por eles e pelos formadores para a interação.

A partir disso, as identidades são caracterizadas como instáveis, especialmente quando as pessoas adentram um novo *mundo figurado* (HOLLAND et al., 2003). Por mundo figurado, os autores entendem um domínio de interpretação sócio e culturalmente construído em que características e atores particulares são reconhecidos, certos significados são dados aos atos e alguns resultados são valorizados em detrimento de outros<sup>19</sup>. Holland

---

<sup>17</sup> O termo *identificação* também tem diversos sentidos no campo dos estudos da linguagem. Na Análise do Discurso de linha francesa, por exemplo, a problemática de língua(gem) e identidade é abordada a partir da noção de subjetividade, considerando o sujeito do inconsciente da psicanálise (SERRANI-INFANTE, 1998). Nesta pesquisa, o uso de “identificação” se dá a partir de Hall (1998), tal como definido anteriormente.

<sup>18</sup> No original, “(...) practices and activities situated in historically contingent, socially enacted, culturally constructed worlds”.

<sup>19</sup> Um dos exemplos de “mundo figurado” trazido pelos autores é o dos Alcoólicos Anônimos (AA). Ao participarem de reuniões, lerem textos, ouvirem histórias e, principalmente, ao contarem suas próprias histórias dentro das características das histórias do AA como alcoólatras que não bebem, os membros desse

et al. (2003) defendem que nós nos envolvemos em processos de construção identitária a partir das fontes culturais disponíveis a nós, em “mundos figurados” específicos, em que aprendemos a nos posicionar e também renovamos esses mundos a partir de nossa ação. Novas construções identitárias surgem da participação do indivíduo em um novo mundo figurado, que se configura como um novo *frame* de interpretação (HOLLAND ET AL, 2003, p. 68).

As identidades são múltiplas na medida em que a trajetória das pessoas por mundos figurados não tomam um único caminho nem se restringem a um espaço cultural, um único mundo figurado (HOLLAND et al., 2003, p. 65). Apesar desse caráter múltiplo, as identidades constituiriam um aspecto significativo da história *na* pessoa, história esta trazida para uma situação particular. Os autores enfatizam, na constituição identitária, o tempo passado, as experiências vividas e as possibilidades de criação de novas atividades, novos mundos e novos caminhos, possibilitados pela objetivação de quem se é. As identidades seriam, então, um elemento pivotal da perspectiva que as pessoas trariam para a construção de novas atividades e até mesmo de novos mundos figurados. “No contínuo processo de autoformação, as identidades são pontos de vista conquistados que, mesmo dependentes de apoio social e vulneráveis à mudança, possibilitam pelo menos algo próximo de uma direção própria” (HOLLAND et al, 2003, p.4) <sup>20</sup>.

A ideia de que as identidades acontecem na prática social, não existem nem se mantêm sem trabalho social, sendo assim infundáveis e sempre em processo (HOLLAND et al, 2003), é corroborada nesta pesquisa. Por isso, o objetivo deste estudo não é caracterizar, descobrir ou mostrar *a* identidade de professores em formação continuada, mas sim descrever processos que ocorrem na prática social e discursiva que indicam possíveis construções identitárias profissionais em fluxo, sempre em (re)formação.

As abordagens contemporâneas que veem a identidade como uma construção discursiva possibilitam que esta seja conceitualizada por um número de diferentes

---

mundo constroem suas identidades. Nessas construções, o próprio mundo figurado vai sendo modificado pela atividade de seus membros. Como explica Vóvio (2007, p. 91), trata-se de mundos que convocam os sujeitos a tomarem parte em atividades, compartilharem significações, ocuparem papéis e desempenharem-nos; são *loci* de identificação, socialmente organizados, nos quais as posições dos participantes importam.

<sup>20</sup> No original “In this continuous self-fashioning, identities are hard-won standpoints that, however dependent upon social support and however vulnerable to change, make at least a modicum of self-direction possible”.

estruturas de análise de dados. A partir disso, no seu estudo sobre identidades de professores, Johnson (2006) identifica duas diferentes abordagens analíticas no que diz respeito à identidade. A primeira delas foi gerada por diferentes versões de análise crítica do discurso. Essa abordagem é considerada por Johnson como “top-down” (de cima para baixo), pois as vozes expressas e contidas nas falas do professor seriam interpretadas como submersas em ideologias mais amplas e discursos de poder que constituem as instituições educacionais e culturais. A identidade é aqui entendida como representada e formada através das práticas sociais e discursivas disponíveis a indivíduos ou grupos num determinado momento.

A outra abordagem, que seria menos comum nas pesquisas sobre identidade de professores, é gerada por análises Etnometodológicas e da Análise da Conversa. Considerada como uma abordagem “bottom-up” (de baixo para cima), entende identidade como um conjunto de práticas verbais através do qual as pessoas reúnem e demonstram quem elas são na presença de, e na interação com, outros. Essa perspectiva toma a fala entre membros numa situação social particular como um veículo para a construção de uma gama de possíveis identidades. A tarefa do analista é descrever como essas identidades se mostram mais do que impor categorias pré-concebidas. A abordagem socioconstrucionista parte da concepção de que a variabilidade de identidades é construída pelos participantes da situação social.

As visões socioconstrucionistas da identidade consideradas nesta pesquisa rejeitam a ideia de que qualquer tipo de identidade seja somente um produto das mentes e intenções dos indivíduos, defendendo que as identidades são o resultado de afiliações a crenças particulares e possibilidades disponíveis aos indivíduos nos contextos sociais. Tal perspectiva sugere que, para participar das atividades de uma comunidade, é preciso tomar parte de seus valores e práticas. Entre esses dois extremos na análise de identidades, nesta pesquisa considera-se que a identidade não é determinada, mas construída a partir dos recursos disponíveis aos sujeitos, o que abre possibilidades para a contestação e para a mudança (IVANIC, 1998, p.12).

Nessa abordagem, a relação entre linguagem e contexto social também é caracterizada pela indeterminância, pela heterogeneidade e pelo conflito, o que não elimina

certas convenções discursivas. Segundo Ivanic (p. 45) “características particulares de um discurso são constituídas pelos valores, crenças e práticas correntes de um grupo social específico”. Isso significa que, quando alguém escolhe certas palavras e estruturas, está se alinhando com outros que usam as mesmas palavras e estruturas, fazendo uma afirmação sobre sua identidade, escolha esta que também é socialmente construída e não totalmente livre, pois está dentro das possibilidades de determinado contexto sócio-histórico e cultural. Dessa forma, a identidade também é uma questão de se alinhar a um grupo social, é uma questão de pertencimento a uma comunidade.

## **2.2 Perspectiva dos Estudos de Letramento**

Os Estudos de Letramento<sup>21</sup> são definidos por Gee (2000) como um movimento que, entre vários outros, fizeram parte de um movimento maior, a chamada “Social Turn” (ou “Virada Social”). Esta é caracterizada por tirar o foco do indivíduo e seus processos mentais e se preocupar com a interação e a prática social. Os Estudos de Letramento são baseados na visão de que ler e escrever só fazem sentido quando estudados no contexto das práticas sociais e culturais dos quais são uma parte. E se alargaram, segundo Kleiman (1995), para descrever as condições de usos da escrita, principalmente enfocando as práticas de letramento de grupos minoritários. Assim, “os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita” (KLEIMAN, 1995, p.16).

Essa perspectiva sócio-cultural dos Estudos de Letramento, caracterizada como socioantropológica e etnográfica, implica olhar e interpretar as práticas sociais que envolvem a escrita, como o caso de um curso de formação, a partir da situação em que tais

---

<sup>21</sup> Os Estudos de Letramento são denominados *New Literacy Studies* pelos autores de língua inglesa, inaugurados a partir de estudos que mudaram o enfoque dos supostos efeitos universais do letramento para observar os usos da escrita em diferentes contextos. Os trabalhos dos antropólogos Brian Street e Shirley Heath marcam o início dessa perspectiva. Collins e Blot (2003) fazem uma retomada dessa virada, apontando os trabalhos de Heath, Street e Finnegan na década de 80 como fundamentais nessa mudança de perspectiva nos estudos sobre letramento, e levantam suas atuais limitações e novos desafios.

práticas ocorrem. O olhar etnográfico, ao revelar os mais diversos usos da escrita em diferentes práticas culturais, ao focar os detalhes de tais práticas, possibilita enxergar a heterogeneidade de letramentos, a multiplicidade de práticas sociais de uso da escrita em que os sujeitos se engajam. E, como destaca Kleiman (1998b, p. 66), possibilita construir descrições iluminadoras da realidade social, o que nos permite ver com novos olhos fenômenos cotidianos de uso da linguagem.

A partir da adoção do conceito de letramento para significar uma prática discursiva de um determinado grupo social em um determinado contexto, o que implica a existência de várias práticas de letramento, não somente de um letramento, Kleiman (1995, p. 19) afirma que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Dentro dessa perspectiva, as práticas de letramento são consideradas como determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita, pelos seus objetivos, e mudam conforme a mudança dessas condições. Por isso, parto do pressuposto de que o letramento é situado (KLEIMAN, 2001) e ideológico (STREET, 1984), no sentido de que é formado por valores e práticas culturais em que está envolvido. Afirmar que o letramento é ideológico quer dizer que os usos da escrita nunca são neutros e descontextualizados.

Para Collins e Blot (2003), o conceito de letramento sempre foi concebido por meio de dicotomias (oral vs. escrita; alfabetizado vs. analfabeto etc). Uma delas é a colocada por Street (1984) ao diferenciar o modelo autônomo - que concebe letramento como um conjunto de técnicas e usos uniforme da linguagem, com estágios claros e identificáveis de desenvolvimento, com consequências culturais e cognitivas – do modelo ideológico de letramento, modelo relativista, sociocultural e situado, concebido como práticas que variam histórica e culturalmente. A questão do embate entre diferentes concepções sobre a escrita, sobre os valores implicados em sua aprendizagem e uso, é discutida pelos autores a partir do fato de que o letramento, por um lado, se refere a uma variedade grande de atividades (letramentos culturais, computacionais, digitais etc.) e, por outro, é objeto de esforços políticos para restringir seu sentido. Essa diversidade impressionante de possíveis “letramentos” sugere que “letramento” é uma palavra chave em nossa cultura, mas essa

pluralidade não está livre de disputas sobre o que seria o “verdadeiro” letramento (COLLINS; BLOT, 2003).

O controle do que seria esse “verdadeiro” letramento, único e uniforme a todos, está relacionado à concepção do modelo autônomo, já mencionado. Esta, por sua vez, está na base dos discursos sobre os professores como não leitores ou profissionais mal preparados para exercer sua profissão, pois valoriza certos tipos de usos da escrita, prestigiados socialmente, em detrimento de uma diversidade de práticas de letramento existentes, o que tem implicações na construção de suas identidades profissionais. Tal concepção limita o que seria ler e escrever. A distinção entre concepções da pluralidade e da unicidade relacionadas às práticas de letramento é discutida por Vóvio (2007) no que se refere à leitura. Segundo a autora, nas três últimas décadas, diversas significações e sentidos lutam por impor uma única verdade e controlar a multidão de discursos sobre leitura. Um dos significados correntes e de grande influência tem como eixo a ideia de leitura como um ato invariável e único, com efeitos homogêneos sobre os sujeitos, o que remonta a concepção de letramento autônomo. Essa ideia “opera com conceitos, convenções e práticas que privilegiam uma determinada formação social, como se essa fosse natural ou universal ou, ainda, como se fosse o ponto de chegada de um curso normal de progresso e desenvolvimento” (p. 65). Outra representação é fortemente influenciada por uma matriz culturalista, chamada pela autora de enfoque da *diversidade*. Uma de suas características principais é “o fato de desnaturalizar práticas e dissolver qualquer movimento em torno de uma unidade cultural ou de um pretenso destino evolutivo para a qual todas as sociedades rumariam” (p. 73).

Ivanic (1998, p. 59), a partir dessa perspectiva dos Estudos de Letramento, questiona a “Tese do Letramento” e a grande divisa<sup>22</sup> defendida pelos autores dessa abordagem, que tomam o letramento como descontextualizado, pois a escrita, como registro, não se perderia no contexto de produção, com ocorreria com a oralidade. Para Ivanic (1998), a visão da grande divisa entre a língua oral e a língua escrita, contestada por

---

<sup>22</sup> Street (1984) afirma que os autores que adotam o que ele chamou de “modelo autônomo de letramento” retomam a grade divisa dos estudos antropológicos já contestada e dada como ultrapassada – primitivo vs. moderno, lógico vs. pré-lógico – e a ressignificam pelo par letrados vs. iletrados, sociedades orais vs. sociedades escriturais.

Street a partir do conceito de letramento ideológico, parte de uma visão simplista do que seja contexto. Uma caracterização mais rica do contexto concreto em que indivíduos estão se comunicando inclui não só a presença física e o entorno, mas também os objetivos e as relações sociais. Nessa perspectiva, o contexto está sempre em estado de fluxo, continuamente sendo (re)feito por processos sociais de alinhamento a certas convenções e de contestação de outras (p. 61). Reconhecer a natureza contextualizada e ideológica do letramento é o que leva Ivanic a se preocupar com a identidade como um fator crucial na escrita acadêmica – foco de seu estudo<sup>23</sup>.

As diferentes perspectivas sobre o significado de “letramento” implicam diferentes olhares aos dados gerados no curso de formação continuada de professores como também muda a própria concepção de formação de professores. Como destaca Matencio (2009, p. 7), a opção por esse ou aquele modo de lidar com o letramento implica “não apenas uma posição acadêmico-científica como também uma posição político-ideológica, determinante para o conjunto de conceitos com os quais se lida, porque cada recorte implica a atribuição de um lugar distinto à história, ao social, ao sentido e ao sujeito”. Kleiman (2007) argumenta contra a dicotomia que limita a relevância dos estudos de letramento à prática de alfabetização. O conceito de letramento, de origem acadêmica, foi infiltrando-se no discurso escolar, contrariamente ao que a criação do novo termo pretendia

desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares, a fim de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita (Street, 1984) e distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização como única e geral (KLEIMAN, 2007, p. 1-2).

Os processos de letramento ocorrem em toda a escolarização e em todo o uso da língua escrita. Como salienta Kleiman (2007, p.4), “leitura e escrita são práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”.

---

<sup>23</sup> Para discutir a relação entre letramento e identidade, Ivanic retoma a metáfora da ecologia do letramento de Barton (1994). Tal metáfora traz a ideia de que atos de ler e escrever não existem por si sós, mas para atender a objetivos sociais. A metáfora também sustenta que vários fatores sociais inter-relacionados sustentam a sobrevivência de certos atos de ler e escrever, sendo que todos esses atos têm seu “nicho ecológico”. O valor de uma visão ecológica de letramento para uma teoria da identidade, segundo Ivanic (p. 64), é que esta traz à agenda a forma com que a identidade das pessoas é implicada nas e construídas pelas atividades letradas como também em suas escolhas linguísticas.

“A concepção de escrita dos estudos do letramento pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados” (KLEIMAN, 2007, p. 15). A perspectiva da heterogeneidade de práticas de letramento traz a possibilidade de pensarmos na heterogeneidade de identidades construídas nessas práticas.

A partir disso, podemos concluir que as práticas de letramento (como as ocorridas no curso de formação continuada observado) são constitutivas de identidades profissionais dos professores, pois diferentes formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos estão associadas, entre outros fatores, a identidades e expectativas sociais acerca de modelos de ação e papéis que desempenhamos (STREET, 2006), o que também muda dependendo das condições efetivas de uso da escrita. A mudança na perspectiva dos estudos sobre letramento se faz relevante para esta pesquisa, na medida em que só podemos pensar que práticas de letramento constroem e reconstroem identidades múltiplas a partir de uma abordagem sócio-cultural do letramento, diferentemente da concepção de que existiria um único letramento e que este teria os mesmos efeitos, positivos e universais, em todos que o dominam.

As práticas de letramento em que os sujeitos se engajam refletem valores, padrões de privilégio e propósitos no contexto social. Esses valores, crenças e relações de poder estão em processo constante de contestação e mudança, o que não é ilimitado ou indiferenciado, já que, em contextos culturais, há valores e crenças dominantes, que privilegiam algumas práticas de letramento em detrimento de outras. Ao considerarmos que uma pessoa se envolve em uma constelação de práticas de letramento, a identidade é heterogênea nesse sentido: as pessoas participam de diferentes práticas culturais, que afetam suas práticas de letramento e suas escolhas discursivas.

práticas de letramento incluem não só processos e estratégias mentais, mas também decisões tais como a maneira de se empregar a escrita, em que tipos de leitura e escrita se engajar, que escolhas discursivas fazer, que sentimentos e atitudes, atividades e procedimentos práticos e físicos associar à escrita. Práticas de letramento de todos esses tipos são tanto construídas como constroem a identidade das pessoas: adquirir certas práticas de letramento envolve se tornar certo tipo de pessoa (IVANIC, 1998, p. 67).

A questão da relação entre a perspectiva dos Estudos de Letramento e identidades também é abordada por Collins e Blot (2003). Os autores argumentam a favor de uma perspectiva antropológica e etnográfica que explore como o social, o cultural, o histórico e o cognitivo se interpenetram nos letramentos. A compreensão dos letramentos perpassa, necessariamente, questões relacionadas a textos, poder e identidade, e as práticas de letramento são concebidas como integralmente conectadas com as dinâmicas de identidade, com as construções dos *selves*<sup>24</sup>.

Como destaca Matencio (2009, p. 6), “a contribuição determinante de estudos sobre o letramento resulta de assumirem que se lida, sempre, com práticas – no plural”, na medida em que há sempre a co-existência de múltiplas formas de se produzir sentido pelos “objetos” escritos, que variam segundo o tempo, o espaço institucional, as circunstâncias, os grupos e os sujeitos que os constituem. Essa perspectiva dos Estudos de Letramento procura “flagrar e compreender as atividades de leitura e escrita no âmbito das práticas sociais em que ocorrem” (MATENCIO, 2009, p.5), o que permite a investigação dos usos efetivos da linguagem, em diferentes grupos e por diferentes sujeitos. Tal compreensão dos usos da língua como sempre situados coaduna-se com a compreensão de que a linguagem nunca se dá no vazio, mas sempre numa situação histórica e social concreta, através da interação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995)<sup>25</sup>, concepção esta advinda dos estudos do Círculo de Bakhtin, discutidos na próxima seção.

### **2.3 Concepção de linguagem**

A concepção de linguagem que embasa esta pesquisa é a dialógica e social do Círculo de Bakhtin. As relações dialógicas, que caracterizam a linguagem como interativa, não são apenas entendidas a partir da ideia restrita de diálogo face a face, pois todo enunciado é dialógico em seu interior, é constituído pelos discursos dos outros. A ideia de

---

<sup>24</sup> O conceito de *self* está relacionado à “noção de eu”, à construções de “ideias de si” (COLLINS; BLOT, 2003).

<sup>25</sup> Texto original de 1929/1930.

enunciado monológico, portanto, é uma abstração, pois todo enunciado é uma resposta a outro(s) enunciado(s) e é construído como tal (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p. 98).

A partir dessa perspectiva, entende-se o dialogismo como constitutivo da linguagem, operando em uma dupla dimensão: um enunciado se constitui em relação aos enunciados que o precedem e também em relação aos enunciados que o sucedem na cadeia de enunciação. Dessa forma, um enunciado é sempre uma resposta e, ao mesmo tempo, uma antecipação e uma demanda de uma resposta. A dialogicidade se encontra tanto no discurso alheio que constitui um enunciado – os já ditos – como também na orientação de todo enunciado a um *discurso-resposta futuro* (BAKHTIN, 1988, p. 89). Os enunciados não existem fora das relações dialógicas, são irrepetíveis e ideológicos, na medida em que apresentam um acento, uma apreciação, uma entoação próprios.

Ao compreender a linguagem como dialógica, a realidade da língua se configura como uma cadeia verbal, sendo que cada elo dessa cadeia é social, assim como toda a dinâmica de sua evolução. Com base na perspectiva do Círculo, a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da *interação verbal*, sendo que o diálogo, no sentido estrito do termo, é apenas uma das formas de interação, já que “pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p. 123). Assim, qualquer enunciado é apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta.

Bakhtin (1988) defende que todo o enunciado encontra o objeto para o qual está voltado já “desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele” (p. 86). Ou seja, o objeto já está penetrado por apreciações e entoações de outros, e o enunciado concreto sempre adentra um meio *dialogicamente perturbado e tenso* de outros discursos. Como destaca Bakhtin (1988), um enunciado concreto, num dado momento social e histórico, sempre toca os milhares de fios dialógicos existentes, milhares de outros discursos sobre o objeto, sendo sempre um participante ativo do diálogo social:

a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em

todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 1988, p. 88).

A construção de sentidos é discutida por Bakhtin/Volochinov (1995) em termos do *signo* como fenômeno ideológico, que reflete e refrata a realidade, sendo material e inter-individual. O signo se configura como ideológico, pois está sempre “sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso correto, bom, etc)” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p. 32). Por isso, entende-se que os signos apontam para uma realidade externa a eles, mas sempre de modo refratado, sempre construindo diversas interpretações desse mundo, através de diferentes apreciações valorativas, inerentes aos enunciados.

O conceito de dialogismo implica que a palavra, em si, é o lugar privilegiado na construção da realidade e de sua representação. A palavra, para o Círculo de Bakhtin, é considerada signo social que acompanha e comenta todo ato ideológico, é “fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p. 36), pois não tem função ideológica específica, é caracterizada por sua ubiquidade social e constitui o material semiótico da vida interior, da consciência. A palavra, como signo, reflete e refrata um significado e expressa sempre uma atitude valorativa, uma dimensão axiológica.

A palavra é o material orientador privilegiado na medida em que é o indicador mais sensível de toda transformação social; “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (p. 41). Tal perspectiva direciona as interpretações dos enunciados que emergem no contexto de geração de dados desta pesquisa como atravessados, perpassados e constituídos pela palavra do outro. Encarada como parte do processo de interação entre interlocutores (STELLA, 2005), a palavra acumula entoações do diálogo vivo dos interlocutores com valores sociais. Dessa forma, na concepção de Bakhtin/Volochinov, a palavra é uma ponte, um território comum entre os participantes, e

cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto de

interação viva das forças sociais (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p.66).

A palavra é tomada como campo de batalha pelo sentido. É nela que se dá o embate por possíveis sentidos dos discursos relacionados à formação e à prática docentes. É esse embate que revela as vozes sociais que circulam na formação profissional de professores e, nessa disputa entre sentidos, os sujeitos constroem identidades. A palavra, enquanto signo ideológico, é o lugar onde se confrontam índices de valor contraditórios, o que Bakhtin/Volochinov (p.46) chama de *plurivalência social do signo*, sendo que esta sua característica torna o signo vivo e móvel. Essa caracterização da palavra, como “saturada e multissêmica”, que não se esgota em significados estáticos e dicionarizados (VÓVIO, 2007, p. 87), ajuda a compreender os enunciados de professores e formadores como sempre dialogicizados, internamente entrecruzados por apreciações e índices de valor contraditórios, por discursos que circulam nas esferas de formação e de prática do professor.

A concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin aqui adotada defende a dimensão axiológica de todo e qualquer enunciado e a necessidade de abordar os enunciados no interior do mundo da vida, em seus usos, na relação estreita entre o enunciado e a situação concreta de enunciação. Enunciados sempre se materializam na corrente de enunciados, na corrente de interação sociocultural, e sempre envolvem tomadas de posições axiológicas.

Tal concepção de linguagem se faz relevante para o problema que investigo já que se pode distinguir, nos enunciados dos professores em formação continuada, os diálogos internos, os *índices de valor* em embate. Na interação entre formadores e professores no curso de formação continuada observado, analiso como as palavras revelam-se, no momento da expressão, como fruto da interação viva entre forças sociais, entre diferentes orientações sociais. Na medida em que nos definimos em relação ao outro e à coletividade pela palavra, é nela que se revelam as construções identitárias em curso.

Essa dialogicidade da língua referente aos enunciados de outrem pode ser compreendida a partir do conceito de *vozes sociais*, discutido no estudo do romance por Bakhtin (1988). O autor defende que a língua apresenta uma estratificação interna em “dialetos sociais, maneirismos de grupos, jargões profissionais, linguagens de gêneros, fala

de gerações, das idades, das tendências, das autoridades, dos círculos e das modas passageiras, das linguagens de certos dias e mesmo de certas horas” (p.74). Essa estratificação interna de cada língua em um dado momento histórico é o que autor denomina “plurilinguismo social”. Nele, os diferentes discursos admitem uma variedade de lugares de enunciação, ou de *vozes* sociais. A partir dessa configuração dada ao romance, Bakhtin caracteriza a língua como estratificada internamente, apresentando uma diversidade de linguagens e de vozes sociais. Segundo o autor (1988, p. 96) “a vida social viva e a evolução histórica criam, nos limites de uma língua nacional abstratamente única, uma pluralidade de mundos concretos, de perspectivas literárias, ideológicas e sociais”. Essas várias linguagens do plurilinguismo, apesar de suas contradições sócio-ideológicas, não se excluem umas as outras, mas se interceptam de várias maneiras; são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de sua interpretação verbal (p. 98). As vozes sociais podem ser compreendidas como complexos semiótico-axiológicos com os quais um determinado grupo humano diz o mundo e expressa valorativamente seus pontos de vista (BUNZEN, 2009, p. 118). A multiplicidade de vozes, estudada no romance por Bakhtin, encontra-se no universo social objetivo.

Fundamentada na obra bakhtiniana, Vóvio (2007, p. 88) define o conceito de vozes como “esquemas que significam, simbolizam e constroem e reconstroem a realidade produzidos por sujeitos sociais, historicamente situados”. As vozes estariam, então, “indiciadas nos objetos referenciados nos enunciados, emergentes da/na situação, como respostas ativas pertencentes a um mundo dialogizado, povoado por múltiplas vozes sociais” (VÓVIO, 2007, p. 88). Definidas dessa maneira, as vozes podem ser *surpreendidas na enunciação* ao identificar os discursos que circulam e as significações apropriadas sobre um determinado objeto.

A partir disso, cada enunciado pode ser interpretado como perpassado por esse complexo semiótico-axiológico, as vozes sociais das quais nos apropriamos, com as quais nos alinhamos ou não, às quais resistimos ou não: “nós encontramos as ideias dos outros, as consideramos, rejeitamos algumas e aceitamos outras baseados em nossas próprias experiências e sensibilidades” (KNOELLER, 1998, p. 21). A partir disso, considero a teoria

da polifonia e das vozes para discutir a construção identitária. A identidade é entendida como situada num contexto cultural, construída a partir das vozes disponíveis socialmente.

Nos processos de construção identitária, que se dão discursivamente e na interação, o outro é constitutivo desse processo. Ao se definir quem se é, delimita-se o que não se é; o processo de identificação inclui a diferenciação e, assim, a relação com o outro. Os sujeitos envolvidos – no caso, formadores e professores alfabetizadores – projetam significações e imagens de si que se configuram por meio do diálogo com os outros e da compreensão ativa destes. A identificação e a diferenciação, o outro de que necessito para me definir, podem ser compreendidas a partir da perspectiva dialógica bakhtiniana: “o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria (...)” (BAKHTIN, [1979] 2003, p.33). Tal perspectiva pode ser compreendida pela noção de alteridade de Bakhtin. Na perspectiva bakhtiniana, é na relação com a *alteridade* que o indivíduo se constitui, processo que não surge da consciência isolada, pois ocorre socialmente nas interações, nas palavras. Dessa forma, a alteridade é fundamento da identidade, pois os processos de construção identitária se constituem a partir das relações dialógicas com outros dizeres.

Na perspectiva do Círculo, o material do discurso interior também é constituído pela palavra enquanto signo ideológico. Assim, a compreensão do mundo pelo sujeito se dá no confronto entre as palavras de seu discurso interior (da consciência) e as palavras da realidade externa. A compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos; é aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p. 34). Há uma cadeia de compreensões ideológicas de signo para signo, que é única e contínua.

A compreensão é vista como uma forma de diálogo, pois a cada enunciado que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica, sempre acompanhada de um acento apreciativo particular (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p. 132). Para Bakhtin (1988, p. 90), toda compreensão é ativa na medida em que o que deve ser compreendido liga-se ao seu *próprio círculo*, estando fundido a uma resposta. A resposta é um princípio ativo e a compreensão

amadurece somente na resposta; é impossível uma sem a outra: “a compreensão ativa, somando-se àquilo que é compreendido no novo círculo do que se compreende, determina uma série de inter-relações complexas, de consonâncias e multissonâncias com o compreendido, enriquecendo-o de novos elementos” (p. 90, 91).

Sobre a questão, Bakhtin/Volochinov (1995, p.66) afirma que:

em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica.

Pensar a compreensão como diálogo permite-me interpretar os enunciados de professores em formação e de formadores, em interação, dentro de processo de réplicas contínuas, que trazem sempre a voz do outro, já que o enunciado seria uma resposta a este. A partir disso, considero o processo de aprendizagem, envolvido no curso, como um processo de apropriação da palavra alheia: o discurso do outro é apropriado, tornando-o seu, pois, ao interagir com o discurso do outro, julgamos, avaliamos, internalizamos esse discurso e respondemos a ele, o que Bakhtin chama de *atitude responsiva ativa*. Para Bakhtin/Volochinov, esse processo de individualização do discurso surge do diálogo social, como prolongamento, como réplica.

No contato com o discurso do outro, o conflito parece ser constitutivo da compreensão, pois esse discurso luta para determinar a base de nossas inter-relações com o mundo. Como destacam Freedman e Ball (2004, p. 6), a partir do Círculo, as interações sociais mais efetivas em promover aprendizagens são aquelas preenchidas pela tensão e pelo conflito, pois, nesses momentos, há uma grande influência do esforço para com o discurso do outro.

O contexto desta pesquisa, um curso de formação continuada, envolve processos de ensino/aprendizagem via interação. Em consonância com a perspectiva bakhtiniana, que enfatiza o caráter social e interativo da linguagem e da constituição da consciência por esta, esta pesquisa se baseia na perspectiva sociointeracionista da aprendizagem advinda das contribuições de Vigotski (2000), que concebe as experiências socioculturais que vivemos,

em interação com os outros, como promotoras de diferentes formas de aprendizagem <sup>26</sup>. Contudo, é preciso considerar que a configuração de um curso para professores em serviço, adultos atuantes no mundo do trabalho e já com uma longa formação formal, traz características particulares a esse processo. A partir da concepção sociointeracionista ou histórico-cultural da aprendizagem, Oliveira (2009) se dedica a pesquisas com jovens e adultos participantes de cursos supletivos, colocando em pauta a preocupação com a construção de uma psicologia do desenvolvimento que contemple o ser humano adulto.

A partir da concepção da plasticidade e da heterogeneidade do pensamento, como também da construção conjunta de significados que promove uma reestruturação constante das redes conceituais em adultos, Oliveira (2009) toma a palavra como um elemento que está sempre em mudança na estrutura psicológica do sujeito. Essa compreensão da plasticidade e heterogeneidade do pensamento humano possibilita considerarmos que sempre estamos envolvidos em situações de aprendizagem, mesmo na fase adulta. Os conceitos, dessa forma, são produtos de processos de construção conjunta de significações, sempre em transformação, qualquer que seja a faixa etária. A organização conceitual de nosso pensamento, mais do que uma teoria completa e estável, é um conjunto flexível de significados, aberto a constantes processos de reestruturação (p. 192). A partir disso, não se aceita a existência de conceitos e redes conceituais acabados: eles estariam sempre sujeitos a transformações, especialmente em situações de densas interações sociais – ou interações com algum tipo de conflito, o que é observado nesta pesquisa em relação às interações no curso de formação continuada. Tal perspectiva mostra que o adulto está sempre reestruturando suas redes conceituais em situações de co-construção.

Também a partir de uma concepção sociointeracionista da aprendizagem, Kleiman (2005), em sua análise das retomadas pelos alunos das metáforas do professor, lembra, a partir de Bakhtin, que o processo de aprendizagem de conceitos é constituído por confrontos, pois, para esse autor, o processo da compreensão intra-subjetiva envolve o embate ideológico que está sempre presente na compreensão das palavras do outro. Como

---

<sup>26</sup> Dessa forma, o autor admite uma relação entre o interno e o externo ao sujeito, o qual não nasce com a psique formada nem recebe passivamente tudo pronto dos outros. Essa formação se dá pela interação com os outros e a internalização a partir do que o sujeito já sabe.

já foi afirmado, compartilho essa perspectiva que entende que o sujeito, na recepção e compreensão do discurso do outro, percebe esse discurso como relacionado a outras enunciações concretas, sendo entendido como relacionado a um tema já familiar. Essa postura também dialoga com o que é posto por Oliveira: situações de interação densa levam a uma reestruturação de teorias pelo sujeito. Isso ocorre pois os interlocutores, como salienta Vóvio (2007), agem no sentido da compreensão do dizer alheio, apropriando-se dele e conectando-o à sua rede de significações que, então, se renova.

Dessa forma, neste estudo, considera-se que os sujeitos envolvidos são adultos que já tiveram uma formação inicial que autoriza sua atuação profissional como professores. Contudo, a partir da concepção de identidade como múltipla e heterogênea, os processos de identificação do professor são diversos e se dão na interação a partir dos sistemas de significação culturais que se têm à disposição.

### *2.3.1 Relações dialógicas, interação verbal e a construção identitária*

O conceito de linguagem como dialógica e a perspectiva de que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da *interação verbal* permite compreender as identidades como constituídas discursivamente e produzidas nas interações sociais. A partir disso, os estudos da Sociolinguística Interacional fornecem subsídios para a análise dos dados com base no que é considerado *identitário* nesta pesquisa: um conjunto de elementos dinâmicos e múltiplos da realidade subjetiva e social, uma condição transitória e dinâmica, moldada pelas relações de poder que, na percepção dos participantes, estão sendo construídas na interação (KLEIMAN, 1998).

Essa abordagem da identidade, relevante para esta pesquisa, é a que a considera como múltipla e construída na interação (ANTAKI e WIDDICOMBE, 1998; KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 1998). A identidade não é vista como algo dado ou estático, e sim como algo construído na fala e trazida no detalhe fino da interação cotidiana. Antaki e Widdicombe (1998), a partir da perspectiva da Análise da Conversa, defendem essa abordagem e veem a identidade de alguém como sua demonstração ou atribuição de pertencimento a uma categoria ou a outra. Assim, o interesse do analista estaria em ver

quais identificações ocorrem, que características essas identificações parecem carregar e com que propósito elas são colocadas. O objetivo seria observar como os participantes constroem identidades para si mesmos e para os outros, levando em consideração que a identidade é o resultado de um esforço de co-construção entre os interlocutores (MCKINLAY; DUNNET, 1998). Nessa perspectiva, a identidade é uma questão de negociação e formulação ativa, situada em um contexto interacional determinado, que envolve negociações sutis de pertencimento a uma categoria (MCKINLAY; DUNNET, 1998, p.50). Tal perspectiva ajuda a olhar os dados de interação gerados tanto no curso de formação continuada como nas entrevistas com o foco na co-construção de identidades e na emergência de categorias identitárias.

Dessa maneira, a partir da concepção dialógica de linguagem e da perspectiva interacional da identidade, nesta pesquisa, os dados de interação em sala de aula do curso de formação continuada são analisados com base nas vozes sociais que entram no jogo da construção identitária. O foco da análise do processo de construção identitária do professor em formação continuada será tanto com base em suas filiações a diferentes construtos didático-pedagógicos, como na co-construção na interação com o formador. Considera-se que os processos que contribuem para construções identitárias são discursivos: através do dialogismo, identidades são construídas a partir de vozes sociais sobre o professor, sua formação e prática profissionais. A questão da filiação a algum conjunto de conceitos e/ou teoria leva a uma tentativa, em todo curso, de mobilizar o professor para aderir a um determinado corpo de conhecimentos, de algum campo disciplinar. Essa filiação faz parte do conjunto de elementos que formam a identidade do professor, um subconjunto das vozes com que ele dialoga.

Com base nas discussões já apresentadas, a identidade profissional do professor é construída não somente pela/na formação formal (inicial ou continuada) e pelos conceitos científicos que a informam, pois os saberes profissionais dos professores constituem *uma parte* de sua identidade profissional (TARDIF, 2000). Os saberes dos professores são plurais e heterogêneos, provenientes de diversas fontes, ressignificadas pelos professores a partir de sua prática. O saber do professor é plural, compósito e heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício de seu trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante

diversos, provenientes de fontes variadas e também de naturezas diversas. Sendo assim, o saber do professor

não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2003, p. 11)

Para Tardif (2003), esses saberes são os saberes disciplinares (relacionados aos saberes científicos), curriculares (baseados nos programas escolares), profissionais (ou pedagógicos) e experienciais, sendo que estes últimos, ligados à experiência profissional prática, reorganizam os primeiros. Tardif e Raymond (2000) salientam que o termo “saber”, na concepção deles, engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes. Também afirmam, a partir de sua pesquisa, que “para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar” (p. 213). Dessa forma, a experiência de trabalho dos professores entra nas dinâmicas do processo de ensino/aprendizagem no curso de formação continuada.

O trabalho, em termos sociológicos, modifica a identidade do trabalhador, pois “trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210). Dessa forma, a identidade de uma pessoa carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Assim, a profissão é um aspecto identitário do indivíduo e também está sempre em formação, em contínua interação com outros aspectos da construção identitária. Vale destacar que, dada a importância que a atividade profissional tem em nossa sociedade, com o passar do tempo, um professor torna-se, segundo os autores, “aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu ethos, suas idéias, suas funções, seus interesses etc.”.

Esse processo de formação profissional, em que o sujeito se torna *a seus próprios olhos e aos olhos dos outros*, um professor, envolve uma certa estaticidade ligada à identidade do professor por estar ligada a um título profissional, uma legitimação institucional para exercer a profissão; contudo, a identidade é, ao mesmo tempo, (re)construída discursivamente em nossas interações cotidianas. Além disso, o professor é

visto na sociedade como um sujeito que pode sempre ser criticado e cobrado, o que leva a uma fragilização do grupo profissional, que aparece na mídia e nas medidas governamentais como aquele que sempre precisaria de mais formação, pois o que ele sabe nunca é suficiente ou atualizado.

Cuche (2002, p. 184) afirma que, em situação de dominação, pode ocorrer a estigmatização dos grupos minoritários, o que leva, com frequência, a uma identificação negativa destes. Essa estigmatização também traz implicações para a própria autodefinição do grupo: “definidos como diferentes em relação à referência que os majoritários constituem, os minoritários reconhecem para si apenas uma diferença negativa” (p. 184). A construção de identidades, nessas relações de poder, é o que está em jogo nas lutas sociais. O “poder de identificação” não é igual para todos os grupos, pois depende da posição que se ocupa no sistema de relações que liga os grupos. O poder de classificar, como aponta Cuche (2002, p. 187) leva à “etnização” dos grupos minoritários, ou seja, eles são identificados a partir de características culturais exteriores que são consideradas como sendo consubstanciais a eles e, logo, quase imutáveis.

Dessa forma, quando um grupo é regularmente, consistentemente tratado como subalterno, pode ocorrer um processo de essencialização. Algo semelhante parece acontecer com os professores em nossa sociedade. Como um grupo tratado como subalterno, pode ser também essencializado na sociedade. Os outros – acadêmicos, mídia, governo – são os que detêm certo poder de identificação em relação aos professores e dizem o que lhes falta em relação a sua formação, impondo uma avalanche de cursos e avaliações<sup>27</sup>.

Isso não quer dizer que o indivíduo, enquanto ator social, não tenha uma margem de manobra. Para discutir essas possibilidades de construção de outras identidades, Cuche fala em “estratégias de identidades”<sup>28</sup>: em função de sua avaliação da situação, o indivíduo utiliza seus recursos identitários de maneira estratégica (p. 196). Essas “estratégias”<sup>29</sup> de

---

<sup>27</sup> Por exemplo, no dia 27/10/09, o governador do Estado de São Paulo, José Serra, sancionou o projeto de lei que cria avaliações periódicas para a promoção na carreira do professor.

<sup>28</sup> Cuche destaca que recorrer ao conceito de “estratégia de identidade” não deve levar a pensar que os atores sociais são totalmente livres para definir sua identidade.

<sup>29</sup> Certeau (1994, p. 46) traz o conceito de “estratégia” como o cálculo das relações de poder possível quando “um sujeito de querer e poder (...) postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta”. A partir desse conceito

construção e reconstrução de identidade entre os co-enunciadores serão analisadas no quarto capítulo.

Nesse entremeio entre o que é imposto pelo outro e o que é (re)construído pelo indivíduo em suas estratégias de identidade, sob a perspectiva dos Estudos de Letramento, podemos pensar que

focalizar as práticas [de letramento] como determinantes não significa, é claro, ignorar a importância da “posição responsiva ativa” do sujeito – nos termos bakhtinianos (Bakhtin, 2000) – na tessitura de tais práticas; mas pode nos conduzir, mais facilmente, a perceber, na construção e investigação de nosso objeto de estudo, em que medida as redes de atividades com que se tecem os saberes sobre o mundo enredam os sujeitos e, por vezes, os impedem de assumir posições diferentes das previamente determinadas nessa rede. (MATENCIO, 2009, p.7)

Dessa forma, esta pesquisa pretende discutir como professores em formação continuada constroem identidades na interação com o formador sem ignorar as *redes que enredam os sujeitos* em suas tomadas de posição, ou seja, as identidades são tomadas como constantemente construídas, mas não independentes das relações de poder tecidas entre os interlocutores em determinado contexto.

---

de Certeau, Kleiman (2006) afirma que podemos pensar que a construção de identidades profissionais, ou de identidades letradas, através da interação, é estratégica, envolvendo posicionamentos capazes de gerar ações que contribuam para a mobilidade social do indivíduo.

### 3. Pesquisa qualitativa e transdisciplinar em LA: possibilidade de um *pensamento não indiferente*

Neste capítulo apresento as opções metodológicas desta pesquisa e a perspectiva pela qual o objeto de estudo será tratado. Discuto o fazer pesquisa qualitativa-interpretativista e trago algumas implicações metodológicas da perspectiva teórica adotada – principalmente dos Estudos de Letramento e da abordagem sócio-histórica do Círculo de Bakhtin, como também do campo da Linguística Aplicada. Por fim, contextualizo e detalho a constituição do *corpus* desta pesquisa.

#### 3.1 Pesquisa qualitativa

A presente investigação reconhece o fazer ciência como uma atividade social, histórica e não neutra, e, por isso, está situada no paradigma qualitativo de pesquisa<sup>30</sup>, o que implica, entre outros fatores, que o pesquisador acredite no mundo social como constituído pelos vários significados que o homem constrói sobre ele (através da linguagem nas relações e interações) e no acesso aos fatos do mundo social através da interpretação desses vários significados que os constituem (MOITA LOPES, 1994, p.331). Segundo Mason (1998), a pesquisa qualitativa está preocupada em como o mundo social é interpretado e experienciado, entendido e produzido, baseando-se em métodos de geração<sup>31</sup> de dados

---

<sup>30</sup> Vale ressaltar que o paradigma qualitativo de pesquisa, que surgiu como uma reação ao paradigma positivista, não é homogêneo. Alves-Mazzotti (2001, p.131) destaca que os modelos alternativos ao positivismo, reunidos inicialmente sob o rótulo de “paradigma qualitativo” passam a se diferenciar após já terem se afirmado contra os critérios de cientificidade do positivismo.

<sup>31</sup> O termo “gerar” dados vem da perspectiva da pesquisa qualitativa que acredita que a pesquisa é uma atividade subjetiva “já que é entendida como um modo particular de organizar a experiência humana por meio do discurso, sendo, portanto, uma construção social” (Moita Lopes, 1994 p.333). Assim, os dados não são retirados prontos, não são algo dado e objetivo, pois essa metodologia pressupõe uma atividade de geração e interpretação por parte do pesquisador.

flexíveis e sensíveis ao contexto social em que o dado foi gerado. Ainda com base na autora, esse processo de geração de dados exige do pesquisador uma capacidade de pensar e agir estrategicamente, ao combinar preocupações intelectuais, filosóficas, técnicas, práticas e éticas para estar consciente das decisões tomadas e suas consequências<sup>32</sup>. Sobre isso, Martins (2004, p. 292) afirma que, se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos, esta seria a flexibilidade, principalmente no que se refere às técnicas de geração de dados, incorporando aquelas mais adequadas à investigação feita.

Ao tratarem da metodologia qualitativa, Denzin e Lincoln (2006) salientam que esta se caracteriza por um embaraço de opções. Os autores afirmam que estamos em um momento de descoberta e redescoberta no qual o fazer pesquisa qualitativa não pode mais ser visto a partir de uma perspectiva positivista neutra ou objetiva. Podemos pensar, nesse sentido, a pesquisa qualitativa, em suas descobertas e redescobertas, como um “território movente”, como Fabrício (2006) caracteriza o fazer pesquisa em LA na contemporaneidade.

A pesquisa qualitativa privilegia a abordagem naturalista, ou seja, estuda os cenários naturais, como acontece nesta pesquisa, e não criados para fins de pesquisa, tentando entender e interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006). Ela envolve a coleta e o uso de uma variedade de materiais empíricos e utiliza-se de uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas. A questão da ampla variedade de materiais empíricos e práticas interpretativas está intimamente ligada, em minha pesquisa, à perspectiva sócio-cultural dos Estudos de Letramento. Essa abordagem demanda, segundo Vóvio e Souza (2005, p. 50), combinar um conjunto diverso de situações investigadas, de dados gerados nas investigações e de documentos institucionais. As autoras afirmam que

tais informações não são obtidas em uma abordagem estritamente quantitativa ou que desconsidere que os usos da linguagem são construções sócio-históricas, forjadas nos contextos específicos de sua produção.

---

<sup>32</sup> Discuto os desafios que a pesquisa qualitativa pode apresentar para um pesquisador iniciante em De Grande (2007).

Ao entender as práticas de letramento como práticas sociais situadas que envolvem, de alguma maneira, o uso da escrita, o olhar etnográfico se torna relevante para a pesquisa. Esse olhar é direcionado para os detalhes sobre o uso da escrita com o objetivo de descrever o que é, o que está acontecendo, o que as pessoas fazem com a escrita, ao invés de julgar o que os sujeitos não fazem a partir de uma norma pré-estabelecida (STREET, 2008<sup>33</sup>). Barton (2000, p. 167) ressalta que a teoria sócio-cultural do letramento favorece maneiras particulares de fazer pesquisa, as quais priorizam o exame detalhado de instâncias particulares de práticas sociais. Essa abordagem, que toma as práticas sociais de uso da escrita como situadas, considera que os letramentos são posicionados em relação a instituições sociais, como a educação, e as relações de poder que as sustentam.

Já o pesquisador qualitativo, dentro dessa configuração, é caracterizado por Denzin e Lincoln (2006, p.18) como um *bricoleur*. Segundo os autores, o *bricoleur* interpretativo produz uma bricolagem: um conjunto de representações que reúne peças, as quais, por sua vez, se encaixam nas especificidades de uma situação complexa. Como *bricoleur*, o pesquisador qualitativo emprega várias estratégias, métodos ou materiais empíricos. Tais opções de práticas interpretativas não são necessariamente definidas com antecedência, dependem do contexto de pesquisa.

A característica de propiciar múltiplas práticas interpretativas torna a pesquisa qualitativa um terreno que não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação à outra nem possui um paradigma ou teoria nitidamente próprios. Também não pode ser associada a uma única disciplina, pois várias favorecem essa metodologia. Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa ressalta “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (p.23).

O paradigma qualitativo-interpretativista é a opção privilegiada nesta pesquisa, especialmente porque tem a ver com os modos pelos quais o pesquisador se relaciona com o mundo, como ele vê a sua função de pesquisador. Ao discutir a perspectiva transdisciplinar da LA, Signorini (1998, p.100) ressalta as especificidades das frentes de

---

<sup>33</sup> Palestra intitulada “Etnografia e pesquisa no campo dos estudos do letramento”, proferida no Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, em 15 de agosto de 2008.

investigação nessa área, caracterizada pela interface que avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas e pela preocupação com a língua real, em uso por falantes reais, as quais trazem deslocamentos e rupturas no percurso investigativo, com implicações metodológicas. Assim, quando a busca é calcada na lógica das multiplicidades, das rupturas e dos movimentos, se produz, então, uma configuração específica e provisória que, em termos metodológicos, implica em “percursos de investigação procedendo por ações orientadas mais por um plano que por um programa fixo pré-montado; por ações orientadas e gradativamente reorientadas em função dos meios, interesses e obstáculos em jogo” (p. 103, 104). É dessa configuração da LA que vem o interesse pelas metodologias de base interpretativista que não obscurecem a participação do pesquisador na construção das explicações de pesquisa.

Para o pesquisador interpretativista, a padronização dos fatos do mundo social e a redução da realidade a uma causa, o que geralmente se pressupõe em pesquisas de caráter positivista quantitativo, são distorções da realidade criada pela investigação científica (MOITA LOPES, 1994). Como a pesquisa qualitativa aspira à compreensão de dados complexos, contextuais e detalhados, o pesquisador deve estar atento às mudanças dos contextos e das situações em que a pesquisa toma espaço, tentando sempre ter uma postura autocrítica, o que, por sua vez, implica ter em mente que não é possível ser neutro e afastado do conhecimento ou evidência que está sendo produzido. De acordo com Moita Lopes (1994), para isso devemos considerar o envolvimento de questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. O pesquisador que assim trabalha assume que as descrições e explanações envolvem um ponto de vista seletivo e uma interpretação. Hughes (1983, p.119) afirma que, nessa perspectiva em que se é sensível à natureza social do próprio conhecimento, se considera que o pesquisador também é um membro de uma sociedade e de uma cultura, o que afeta diretamente o modo como ele vê o mundo.

Por isso, considero importante realizar, em minha pesquisa, essa reflexão em relação à adoção de uma postura autocrítica e sensível aos contextos em que os dados foram gerados, pela própria dificuldade dessa empreitada: não é fácil nem simples tentar interpretar o mundo social (ou parte dele) tal como ele se apresenta, sem cair num total subjetivismo ou sem ficar apenas no senso comum (DE GRANDE, 2007). Isso não é

simples quando estamos envolvidos no processo, pois, como já foi indicado, as questões a que devemos estar atentos são muitas, de toda ordem: ética, política, social, intelectual e prática.

### *3.1.1 Pesquisa crítica*

A postura crítica assumida nesta pesquisa se configura como uma característica de investigações situadas no campo da LA. Sobre a questão, Kleiman (1998b) afirma que

se, por um lado, a incorporação de métodos interpretativos é uma decorrência esperada numa área de pesquisa que se preocupa com a descoberta da realidade social, por outro, ao contrário das ciências descritivas do social, a LA tem compromissos com a utilidade social da pesquisa, ou seja, propõe-se a contribuir para resolver problemas da vida social (p.67).

Fabrício (2006) chama a atenção para os estudos em LA com uma postura crítica perante a linguagem e que têm uma orientação explícita para o desenvolvimento de uma agenda política, transformadora/intervencionista e/ou ética, “decorrente da idéia de que nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas”(p.49). A autora caracteriza a LA como uma prática problematizadora que assume suas escolhas ideológicas, políticas e éticas, e que se preocupa com a relevância e a responsabilidade dos conhecimentos produzidos.

No mesmo sentido, Denzin e Lincoln (2006, p. 16) demandam que as ciências sociais e as humanidades tornem-se terrenos para conversas críticas em torno da democracia. Os autores defendem que a luta da pesquisa qualitativa hoje é relacioná-la às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre.

A partir disso, se faz necessário um esforço constante para percebermos e levarmos em conta o contexto de geração de dados e suas mudanças, principalmente quando selecionamos e interpretamos esses dados, já que tal atitude pode reproduzir representações sociais negativas sobre o grupo focado na pesquisa. Essa postura, aqui defendida, opera uma dimensão ética e implica considerar “possíveis efeitos e consequências do caminho percorrido pelo pesquisador, interrogando-nos a quem eles podem atingir/beneficiar/prejudicar, e de que forma” (FABRÍCIO, 2006 p. 60). Cavalcanti (2006),

ao discutir o fazer pesquisa com minorias étnicas, também problematiza as armadilhas potenciais que podem surgir ao pesquisador, desde o afã de fazer pesquisa reconhecida, a utilização de conceitos naturalizados pelo positivismo, até as implicações da forma de apresentação dos dados de pesquisa, como nas transcrições de fala. A autora, a partir de Souza Santos (2000), propõe como desafio ao pesquisador em contextos sociolinguística e culturalmente complexos a ética para o futuro, ou seja, uma ética co-construída inter ou multiculturalmente (p. 250). A minha preocupação no recorte, tratamento e análise dos dados se dá no sentido de não reproduzir a imagem estereotipada do professor como profissional mal qualificado e não leitor. Essa perspectiva colaborativa e empoderadora é assumida pelo grupo *Letramento do Professor*.

Nesse mesmo sentido, Kleiman (2003), ao fazer uma reflexão sobre um teste diagnóstico de letramento, questiona o lugar dos acadêmicos, que partem de uma visão grafocêntrica do mundo, na formulação de perguntas e na análise de dados. Para a autora, a análise qualitativa pode ser um instrumento relevante para escrutinar as provas com poder de classificar as populações como leitoras ou não leitoras, como alunos bem ou mal sucedidos, como professores preparados/autorizados ou não para exercer sua profissão. A incorporação de dimensões qualitativas na elaboração e análise das provas competitivas é, então, relevante do ponto de vista ético. “Ao nos referirmos às massas que não sabem ler, referimo-nos a grupos extremamente fragilizados na sociedade: os estudantes mais pobres e também seus professores, assim contribuindo para a exclusão via escrita” (KLEIMAN, 2003, p. 222). Ao adotar uma postura responsável e ética, é possível, de acordo com Kleiman (2003), contribuir para avançar o estado do conhecimento sobre o letramento e os agentes envolvidos nesse processo – como professores - apesar de nossas concepções grafocêntricas.

Dessa forma, minha posição nesta pesquisa é de que, a partir da perspectiva qualitativa, é possível se comprometer a não reproduzir as representações de grupos dos menos poderosos, dos mais pobres, dos menos escolarizados, no sentido de as pesquisas atentarem para que seus resultados não possam ser utilizados para contribuir com a desvalorização desses grupos (KLEIMAN, 2002, p.198), como, no caso dessa pesquisa, de professores alfabetizadores.

A abordagem sócio-histórica, adotada a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, também traz subsídios para a reflexão sobre esse olhar crítico frente ao trabalho de pesquisa. O conceito de dialogismo de Bakhtin – que, como apontamos no segundo capítulo desta dissertação, informa a concepção de linguagem da minha pesquisa - sempre pressupõe o outro, tanto na constituição de um discurso na cadeia de enunciados, ou seja, a partir dos já-ditos, como no caráter interativo do discurso, que sempre é dirigido a um interlocutor. De acordo com Amorim (2003, p. 11), a partir dessa perspectiva, assume-se que o “o quê e o como se diz supõem sempre o ‘outro’ em sua fundamental diversidade”. Dessa forma, o trabalho identitário de todo discurso e de todo texto, “seja na vida seja na arte” ou na pesquisa, é um trabalho plural e intrinsecamente conflitual. Essa postura, assumida na minha pesquisa, implica que entre o discurso do pesquisado e o discurso do próprio pesquisador emerge “uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais” (AMORIM, op.Cit., p. 12).

O que Amorim salienta é de grande importância para refletir sobre o fazer pesquisa. Assumindo o caráter conflitual da pesquisa e da relação entre pesquisador e pesquisado, acredito não haver transparência nesse processo: tanto a produção de conhecimento como o texto em que este se apresenta são uma arena onde se confrontam múltiplos discursos (AMORIM, op. Cit.). Também concordo com a autora quando esta afirma que

reconhecer um discurso diverso e um sentido singular não deve impedir que se examine a relação de forças desiguais que o produziu e que o atravessa. O pluralismo do pensamento bakhtiniano, traduzido nos conceitos de dialogismo ou de polifonia, é lugar de conflito e tensão, e os lugares sociais de onde se produzem discursos e sentidos não são necessariamente simétricos (AMORIM, 2003, p. 13).

Para discutir as questões éticas da pesquisa, Amorim (2003) se vale de outro conceito bakhtiniano, o de exotopia, que quer dizer, sucintamente, que meu olhar sobre o outro não coincide com o olhar que ele tem de si mesmo. Dessa forma, enquanto pesquisadora, minha função é captar o modo como o sujeito se vê ou vê uma situação para depois assumir meu lugar exterior e configurar o que o outro vê a partir de minha perspectiva. Por esse motivo, a autora caracteriza esse conceito como uma *doação*: o pesquisador dá ao sujeito uma outra configuração que somente a partir de sua posição e de

seus valores é possível enxergar. O sujeito de pesquisa fornece seu olhar, o qual, da perspectiva qualitativa-interpretativista e etnográfica, voltada aos detalhes, dos Estudos de Letramento, é considerado a partir do que significa situadamente, não com base nos valores do pesquisador. Esse lugar singular do pesquisador é também o lugar de sua assinatura, o que pressupõe, então, um lugar de responsabilidade em relação à pesquisa:

assumir um pensamento, assiná-lo, ser responsável por ele em face dos outros num contexto real e concreto, tornar um pensamento um ato, eis o que torna possível um pensamento ético ou, como diz Bakhtin, um pensamento não indiferente (AMORIM, 2003, p.16)

Essa postura está relacionada ao retorno da pesquisa, que, no caso da minha pesquisa, está no fato de analisar o que acontece nos cursos de formação continuada com o objetivo de tornar os cursos mais adequados às necessidades, realidades e demandas do professor, conforme meta do Grupo *Letramento do Professor*.

## **3.2 O contexto de pesquisa, a geração e triangulação de dados**

### **3.2.1 O curso**

Como pesquisadora do Grupo, dentro de minhas atividades de Iniciação Científica, passei a acompanhar o curso de formação continuada “Ensino de Leitura”, que estava inserido na categoria “Ler para Aprender”, a qual, por sua vez, fazia parte da rede de cursos denominada “Teia do Saber”, em vigor de 2003 a 2008 no Estado de São Paulo<sup>34</sup>. A rede “Teia do Saber” abarcava todos os cursos de formação continuada de professores de todas as disciplinas curriculares que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) oferecia por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

O programa Teia do Saber contemplava dois tipos de cursos: os de “capacitação centralizada” e os de “capacitação descentralizada”. O curso em questão se situava no tipo de capacitação descentralizada, em que se realizava uma parceria entre a SEESP e instituições de ensino superior – no caso, com a UNICAMP. Nesse tipo de curso, como

---

<sup>34</sup> Para uma descrição mais detalhada do curso aqui discutido, ver Valsechi (2009).

explica Valsechi (2009, p. 33), a Secretaria define, no projeto básico, a estrutura, o assunto e a obrigatoriedade de avaliação do docente e do curso. Às instituições de ensino superior contratadas, cabe a elaboração do conteúdo do curso, desde os temas e matérias a serem trabalhados, até a metodologia e a forma de avaliação final. A contratação das universidades era realizada por meio de pregão. Por esse meio, uma instituição pode ser contratada em um ano e no outro não, o que pode implicar na não continuidade dos cursos e contribuir para o modelo fragmentado de formação continuada (VALSECHI, 2009). Os professores se inscreviam nos cursos por adesão: deixavam seus nomes na lista e eram chamados para realizar os cursos.

Além dos dois tipos (centralizado ou descentralizado), os cursos eram organizados por eixos temáticos e em modalidades – inicial, continuidade e aprofundamento, e divididos entre aqueles destinados a professores do Ensino Médio e aqueles para professores do Ensino Fundamental. A única categoria diferente era justamente a dos cursos “Ler para Aprender”, oferecidos tanto a professores do Ensino Médio como a professores do Ensino Fundamental.

Em 2006, o Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP ofereceu 23 cursos pelo programa Teia do Saber, o que envolveu quinze professores coordenadores. Dos 23 cursos oferecidos, 15 eram da categoria “Ler para Aprender”. O curso observado – “Ensino de Leitura” - era destinado a professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. A equipe do grupo *Letramento do Professor* coordenada pela Profa. Dra. Angela Kleiman, ofereceu esse curso a quatro turmas de mais ou menos 30 professores alfabetizadores cada (126 professores inscritos no total das quatro turmas, sem contar as evasões ocorridas durante o curso).

O curso observado ocorreu de junho a novembro de 2006, em 10 encontros quinzenais de 8 horas cada, realizados aos sábados, e foi dividido em dois módulos. O primeiro módulo abrangeu os cinco primeiros encontros (40 horas), sendo o último deles destinado à entrega de trabalhos dos professores (planos de aula de leitura) e avaliação e discussão do curso. O segundo módulo, desenvolvido nos cinco encontros subsequentes (mais 40 horas), também terminou com avaliação do curso, mas nesse caso os professores

alfabetizadores apresentaram ou discutiram oralmente os trabalhos finais (projetos de leitura a serem aplicados em sala de aula).

Antes do início do curso, foi feito um planejamento geral pela coordenadora, juntamente com os formadores, planejamento este que passou a constituir o primeiro documento do curso. Como um dos objetivos era contribuir para o acervo de textos do professor, para a primeira aula, por exemplo, foram levados 20 textos que poderiam ser usados pelos professores em sala de aula. A cada encontro, os formadores levavam mais textos para adicionar a esse acervo. Além destes, havia também os textos formadores, elencados na bibliografia do curso, consistindo de trechos ou capítulos de textos teóricos previamente selecionados para leitura.

O curso “Ensino de Leitura” se baseou em três principais frentes teóricas: a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin, a abordagem sócio-cultural dos Estudos de Letramento e a os estudos sobre os aspectos sócio-cognitivos da leitura, como é detalhado em Valsechi (2009).

### *3.2.2 Os sujeitos*

Os sujeitos envolvidos no curso foram: uma coordenadora, docente do Instituto de Estudos da Linguagem (doravante IEL); seis formadores e 126 professores alfabetizadores de Campinas e região, além de três pesquisadoras de iniciação científica.

Inicialmente, o curso contava com quatro formadores. Um era doutor em Teoria e História Literária, um doutorando em Linguística no IEL, um doutorando e uma doutoranda em LA também no IEL. Cada formador era responsável pelas aulas de uma turma. Depois, duas outras doutorandas em LA do mesmo instituto foram chamadas à equipe para substituir os outros formadores quando necessário.

Todos os professores inscritos no curso eram da Diretoria de Ensino Campinas Oeste. A grande maioria dos professores era atuante nos primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo, assim, professores alfabetizadores. Dos 126 professores inscritos, 113 terminaram o curso. A grande maioria dos professores era do sexo feminino: 109 mulheres para 4 homens nas quatro turmas.

Um questionário aplicado no primeiro encontro do curso fornece alguns dados sobre os professores participantes<sup>35</sup>, os quais nos permitem caracterizar, de maneira geral, o grupo. Sua formação inicial era variada, como também o era o tempo de docência.

**Tabela 1: Tipo de formação na graduação**

	<i>Universidade Pública</i>	<i>Universidade Privada</i>	<i>Em branco</i>	<i>Total</i>
<b>Graduação</b>	21 (31,34%)	41 (61,20%)	5 (7,46%)	67 (100%)

Havia professores com graduação em instituições públicas e privadas, com maior número em instituição privadas<sup>36</sup>. Além disso, um percentual menor (9% do total que respondeu o questionário) ainda cursava a graduação na época do curso. Também havia professores recém-formados, iniciando a carreira, e professores com até trinta anos de profissão. A maior concentração de professores tinha mais de 11 anos de experiência.

<sup>35</sup> Do total de professores participantes do curso, 67 responderam ao questionário.

<sup>36</sup> Após a Reforma Universitária de 1968, houve uma expansão desordenada do ensino superior no Brasil e o aumento das faculdades particulares, principalmente dos cursos de licenciatura, ocasionada pela urgência em formar novos professores para atender à crescente demanda causada pelo aumento considerável no número de alunos nos anos iniciais de escolarização (FARINHA, 2004, p. 31). Esse aumento de instituições privadas de ensino superior também está relacionada, como aponta Farinha a partir de Cunha (2000), às afinidades políticas entre o governo militar e os dirigentes de instituições privadas do ensino superior. Valsechi (2009, p.37) destaca o aumento de cursos de licenciatura na rede privada de ensino superior e o relaciona a dois momentos da legislação brasileira: o primeiro momento refere-se à reforma educacional da Lei nº 5692/71, que postulou a democratização do ensino, permitindo a um maior número de crianças, das classes sociais mais baixas, o acesso à escola. Decorrente disso, observou-se um processo de expansão das instituições de ensino superior, principalmente das particulares, para formar profissionais da educação para atender à demanda pelo ensino. O segundo momento está relacionado à demanda criada pela LDB nº 9394/96, que passa a exigir a formação em curso de licenciatura de graduação plena no ensino superior como condição mínima para o exercício do magistério. Isso aumenta, ainda mais, o número de cursos de pedagogia em instituições de ensino superior do setor privado. De acordo com Valsechi (2009), o setor privado estaria realizando tal expansão, porque, segundo Zarur (2005), o Estado, por privilegiar a Educação Básica, não teria recursos suficientes para investir na Educação Superior.

**Tabela 2: Tempo de experiência docente**

	<i>Até 1 ano</i>	<i>Mais de 1 ano a 5 anos</i>	<i>6 a 10 anos</i>	<i>11 anos ou mais</i>	<i>Em branco</i>	<i>total</i>
<b>Tempo de docência</b>	8 (12%)	14 (20,9%)	7 (10,5%)	36 (53,7%)	2 (3%)	67 (100%)

Como, durante as interações em sala de aula, os professores se referem a outros cursos de formação continuada – mais especificamente, ao curso Letra e Vida – se faz relevante trazer alguns dados sobre a participação desses professores em outros cursos dessa natureza. Dos 67 que responderam ao questionário, 59% citaram um ou mais cursos, sendo que destes quase a metade (19 ou 47,5%) cita o curso Letra e Vida, também oferecido pela SEESP como formação centralizada, o que corrobora a importância desse curso para os professores, indicada nos dados de interação em sala de aula, como veremos no capítulo destinado à análise de dados.

**Tabela 3: Participação em outros cursos de formação continuada**

	<i>Nenhum curso</i>	<i>Citou um ou mais cursos</i>	<i>Total</i>
<b>Participação em outros cursos de formação continuada</b>	27 (40,3%)	40 (59,7%)	67 (100%)

Após acompanhar o curso, já dentro de minhas atividades para a pesquisa de mestrado, realizei entrevistas semi-estruturadas com cinco professores participantes do curso: quatro professoras e um professor. Devido ao maior contato estabelecido com esses cinco professores, pude ter acesso a dados específicos referentes a estes sobre sua formação, tempo de atuação docente e ano em que leciona do Ensino Fundamental. A tabela abaixo traz caracterização mais detalhada desses sujeitos, com seus nomes (todos fictícios), ano do Ensino Fundamental em que leciona e local da escola, tempo de docência e tipo de instituição em que cursou a graduação:

**Tabela 4: Formação e Atuação profissional dos professores entrevistados**

Nome	Ano/série e local em que leciona	Tempo de docência	Formação inicial	Instituição graduação	Participação no curso “Letra e Vida”
Angélica	1º Ano do Ensino Fundamental. Trabalha em escola estadual situada em Barão Geraldo, distrito de Campinas.	Menos de 5 anos.	Letras	Privada	Sim
Silene	1º Ano do Ensino Fundamental. Trabalha em escola estadual situada na periferia de Campinas.	10 anos.	Pedagogia e Economia	Pública	Sim
Gustavo	4º. Ano do Ensino Fundamental. Trabalha em escola estadual situada na periferia de Campinas.	15 anos	Pedagogia	Privada	Não
Jéssica	1º Ano do Ensino Fundamental. Trabalha em escola estadual situada na periferia de Campinas.	5 anos	Pedagogia	Pública	Sim
Poliana	2º Ano do Ensino Fundamental. Trabalha em escola estadual situada na periferia de Campinas, mesma de Jéssica.	20 anos	Pedagogia	Privada	Sim

Dos entrevistados, somente o professor Gustavo não tinha participado do curso “Letra e Vida”.

### 3.2.3 A geração de dados

Eu e mais duas colegas, estudantes do curso de Letras da UNICAMP e pesquisadoras de Iniciação Científica do grupo *Letramento do Professor*, acompanhamos o curso como monitoras, auxiliando os formadores quando necessário e gerando registros para o Banco de Dados do grupo. Foi nesse contexto que realizei observação participante, quando ainda era aluna de graduação em Letras da UNICAMP. Posteriormente, com base em alguns dados gerados no curso e nas discussões das quais participava no grupo, desenvolvi o projeto de pesquisa de Iniciação Científica “Conhecimento Acadêmico e formação continuada de professores: dos conceitos científicos à prática em sala de aula”<sup>37</sup>.

Ao falar sobre a observação participante, Mason (1998) sugere que esta é um método de geração de dados que leva o pesquisador a imergir-se num quadro ou cena de pesquisa e, sistematicamente, observar as dimensões, interações, relações, ações e eventos dessa cena. Nesse método, parte-se do pressuposto de que o conhecimento ou evidência do mundo social pode ser gerado pela observação, ou participação, ou experiencição das cenas da “vida real”, em situações interativas. Tal posição é baseada na premissa de que esse tipo de situação, que envolve interações, revela dados e possibilita ao pesquisador ser não só um observador, mas também um experienciador, um participante e um intérprete desses dados, o que pode propiciar a assunção de uma posição de “conhecedor” das particularidades da situação<sup>38</sup>. Ao acompanhar o curso mencionado, participei dos eventos de cada encontro, pude conversar com muitos professores, participar de atividades em

---

<sup>37</sup> Projeto financiado pela FAPESP e orientado pela Profa. Dra. Angela Kleiman, desenvolvido de dezembro de 2006 a novembro de 2007. Ver resultados em “Desafios da Pesquisa Qualitativa: um percurso metodológico inicial” (DE GRANDE, 2007) e em “As metáforas conceituais e o ensino/aprendizagem de conceitos em um curso de formação continuada” (DE GRANDE, 2009).

<sup>38</sup> De acordo com Haguette (1987, p.60), não há um consenso na definição de observação participante nas Ciências Sociais. A autora retoma alguns trabalhos que tentaram definir o método, os quais se complementam. Alguns desses trabalhos, como o de Schwartz e Schwartz (apud HAGUETTE, op. Cit., p. 63), ressaltam a inevitabilidade da interferência do observador na estrutura social, o que possibilita a introdução de mudanças sociais.

grupos menores sugeridas pelos formadores, de dinâmicas, de discussões e da confraternização com todos ao final do curso.

Essa relação estabelecida entre os sujeitos no contexto do curso pode ser entendida a partir da abordagem sócio-histórica bakhtiniana como é destacado por Freitas (2003). A observação na abordagem sócio-histórica entende que, além de ser um processo participante, ela tem caráter dialético, pois o pesquisador está *com* os sujeitos, produzindo os sentidos dos eventos. Assim, Freitas (op. Cit., p. 33) caracteriza a observação como um encontro de vozes: minha atuação como pesquisadora envolve também orquestrar minha voz com as outras vozes participantes.

Durante o processo de observação participante, tive acesso aos planejamentos específicos, elaborados a cada aula pelos formadores, os quais davam origem a um roteiro a ser seguido em cada uma das turmas. Os roteiros eram elaborados pelos formadores para cada encontro através de uma plataforma virtual de Ensino, utilizada para a comunicação e troca de materiais entre os formadores. Cada roteiro incluía atividades de leitura, de discussão, de trabalhos em pequenos grupos, de reflexão conjunta, de exemplos de atividades para sala de aula. Esses roteiros possibilitam saber o que ocorreu (ou o que era esperado que ocorresse) durante o curso e qual foi a sequência dos acontecimentos, o que os torna importantes para a constituição do *corpus* de pesquisa. Como apontei em De Grande (2007), na realização das atividades dos roteiros, os professores foram solicitados a produzir textos orais (gravados e transcritos) e escritos (copiados e escaneados) também incorporados ao Banco de dados, tais como: (a) debates sobre um texto lido ou sobre questões de sala de aula; (b) pequenos relatos sobre suas práticas e experiências em sala de aula; (c) planejamentos de aulas a serem dadas; (d) discussões com os formadores sobre questões abordadas; (e) bilhetes sobre textos acadêmicos lidos no curso; (f) perguntas aos formadores, (g) autoavaliações e avaliações do curso, (h) definições de alguns conceitos científicos, (i) planos de aula de leitura e projetos de leitura (a serem aplicados pelos professores em suas salas de aula).

Um outro conjunto de dados que passou a integrar o *corpus* foram os diários de campo gerados pela minha observação participante e das minhas colegas de Iniciação Científica, durante 7 dias (56 horas), em 2 das 4 turmas. Os diários são instrumentos

metodológicos que me propiciam revivenciar as situações, tomando uma posição de autocrítica sobre o uso desse instrumento e, ainda, servem de contraponto para os outros dados gerados.

Após o curso e a elaboração de meu projeto de mestrado, durante o ano de 2008, realizei as já mencionadas entrevistas semi-estruturadas com cinco professores alfabetizadores que participaram do curso. Erickson (2001), ao discutir métodos da etnografia e da microetnografia na investigação do discurso em sala de aula, afirma que o significado das ações das pessoas pode ser aparente na observação; no entanto, se faz necessário perguntar-lhes, por meio de entrevistas formais e informais para confirmar, ou não, tais sentidos. A entrevista fornece evidências da perspectiva dos participantes como também de eventos que o pesquisador não pode observar (ERICKSON, 1988). Em entrevistas formais, planejadas, como é o caso da entrevista semi-estruturada, a qual “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o pesquisador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 34), o pesquisador pode testar hipóteses interpretativas por meio de um roteiro estruturado com questões abertas aos participantes da pesquisa (ERICKSON, 1988, p. 1088). Dessa forma, esse método serve à triangulação de dados como uma forma de confirmar ou não as inferências do pesquisador sobre os pontos de vista dos participantes. As entrevistas foram gravadas e transcritas e tiveram como objetivo conversar com os professores alfabetizadores participantes do curso sobre: i) sua formação; ii) as impressões e opiniões sobre os cursos de formação continuada dos quais participaram, procurando identificar processos de alinhamento com diferentes cursos; iii) vozes sociais sobre sua profissão.

Tive acesso a endereços de correio eletrônico de 20 professores participantes do curso, fornecidos a mim pelos formadores. Enviei um primeiro e-mail a cada um dos contatos, lembrando-os de minha participação no curso e explicando minhas intenções em entrevistá-los. Destes, apenas sete me responderam, sendo que consegui manter contato e marcar as entrevistas, já por telefone, com cinco.

Todas as entrevistas ocorreram nas escolas em que cada um dos professores trabalhava e a utilização dos dados gerados a partir destas foi autorizada por todos os entrevistados por meio de uma declaração entregue à pesquisadora após esta explicar sua

pesquisa, os objetivos e como os dados seriam usados antes de iniciar as perguntas<sup>39</sup>. O local e o horário da entrevista foram sugeridos pelos próprios professores. Todos os entrevistados trabalhavam em escolas do município de Campinas. Duas professoras entrevistadas trabalhavam na mesma escola e foram entrevistadas no mesmo dia, mas separadamente.

As entrevistas variam de dez a quarenta minutos. As limitações do tempo de interação eram várias: ou os professores estavam em horário de almoço, ou em final de expediente, ou no intervalo entre uma aula e outra ou ainda saindo de uma escola para ir dar aula em outra. Ao tentar entrevistá-los em meio a suas atividades profissionais, pude observar mais de perto um pouco da rotina de trabalho desses professores. Como exemplo, a professora Poliana me concedeu a entrevista em seu horário de almoço, enquanto se organizava para sair de uma escola em que leciona de manhã para outra, em que trabalha à tarde, todos os dias. No contato inicial, agradei a atenção em meio a essa correria e Poliana disse para que eu não me preocupasse, explicou-me que agora estava um pouco mais tranquila, pois não trabalhava mais nos três períodos (matutino, vespertino e noturno), *apenas* em dois.

A entrevista é compreendida como uma prática social situada em que, num dado espaço-tempo, os sujeitos envolvidos na interação ali estabelecida podem refletir sobre sua experiência, constituindo um evento de formação. Além disso, corroboro a definição de Mondada (1997) da entrevista como um acontecimento comunicativo no qual os interlocutores (o que inclui o pesquisador) constroem coletivamente uma versão do mundo. Essa concepção de entrevista vai contra a abordagem desta como um meio de coleta de informações, em que é possível explicitar e estabelecer os conteúdos de maneira objetiva, concebendo o discurso como um produto estabilizado, estático. A atenção é voltada para os processos intersubjetivos pelas quais se constrói uma versão pública do mundo e para os procedimentos de ajuste e negociação produzidos entre os interlocutores (MONDADA, 1997, p. 62).

Essas técnicas de geração de dados utilizadas em meu trabalho são de natureza etnográfica. Segundo Chizzotti (1991), a etnografia se caracteriza por promover a interação

---

<sup>39</sup> Modelo da declaração está reproduzida no Anexo.

direta do pesquisador com o(s) pesquisado(s) em seu cotidiano, ou seja, em seus contextos naturais, para compreender suas práticas, comportamentos, motivações, concepções, além dos significados atribuídos a tais práticas. A etnografia, enquanto abordagem naturalística à pesquisa social, procede por observações diretas de situações concretas (ERICKSON, 1988, p.1082). Green e Bloome (1997), ao analisar critérios para definir a etnografia e as demandas de pesquisas por uma perspectiva etnográfica, distinguem três abordagens da etnografia nas Ciências Sociais como também na Educação: i) fazer etnografia, ii) adotar uma perspectiva etnográfica, e iii) usar instrumentos etnográficos. Adotar uma perspectiva etnográfica, como é feito nesta pesquisa, é ter uma abordagem mais focada, mais local, para estudar aspectos particulares do cotidiano, práticas culturais e rotineiras de um grupo social. O que é central para uma perspectiva etnográfica é o uso de teorias de cultura e práticas questionadoras derivadas da antropologia e da sociologia para guiar a pesquisa<sup>40</sup>. Esta pesquisa parte de uma perspectiva etnográfica ao adotar o olhar voltado ao detalhes a partir da perspectiva sócio-cultural dos Estudos de Letramento.

Como dados de naturezas diversas foram gerados em minha pesquisa, surge a necessidade do processo de triangulação. Denzin e Lincoln (2006) abordam a triangulação de dados a partir de Flick (1998) como uma alternativa para a validação da pesquisa, estratégia que acrescenta rigor, complexidade, riqueza e profundidade as investigações. Os autores também discutem a proposta de Richardson (2006), o qual prefere usar a metáfora do cristal em detrimento da do triângulo, pois esse processo teria mais de três lados. A partir das várias facetas do cristal, o autor conta a mesma história de diferentes pontos de vista. Para Erickson (2001, p.14), a triangulação ocorre na medida em que a análise vai sendo realizada e as intuições acerca de padrões desenvolvidos com base em notas de campo são cruzadas e confirmadas em relação a dados de entrevista e documentos, o que leva a uma evidência mais forte do que seria possível se esta viesse apenas de uma fonte de informação.

Nesta pesquisa, a triangulação dos dados pretende relacionar diferentes pontos de vista: dos professores alfabetizadores, dos formadores, dos diferentes cursos de formação

---

<sup>40</sup> Como aponta Cavalcanti (2006), como na LA é utilizado um amplo leque teórico de acordo com possíveis interpretações dos dados, na interface de diferentes áreas de pesquisa, seria problemático, para a autora, caracterizar todo o trabalho de pesquisa como Etnografia.

continuada e o meu próprio ponto de vista como pesquisadora, sem esquecer de que falo de dentro de uma comunidade científica que adota um determinado ponto de vista sobre a problemática em questão, que seria o letramento situado do professor e a prática de pesquisa como possibilidade de problematizar e contestar a imagem do professor como mal formado ou não leitor. A triangulação desses dados também possibilita olhar para nossas próprias práticas na formação de professores.

Retomando, o *corpus* é, portanto, formado por: aulas gravadas em áudio e transcritas, textos escritos pelos professores alfabetizadores, diários de campo produzidos durante a observação do curso, planejamentos dos encontros, textos formadores e entrevistas, gravadas e transcritas, como destacado na tabela a seguir:

**Tabela 5: Tipos de dados que compõem o *corpus***

<b>Instrumentos e Tipos de dados</b>	<b>Características</b>
Questionário inicial	Sobre perfil dos participantes. Aplicado no primeiro encontro. Respondido por 67 professores
Gravações e transcrições de aulas	Gravações de 7 encontros em 2 das 4 turmas
Textos escritos pelos professores-alfabetizadores	Principalmente Planos de aula e Projetos, entregues como avaliação dos primeiro e segundo módulos, respectivamente
Textos de Planejamento dos formadores e coordenadora do curso	Planejamento geral inicial e roteiros de cada encontro
Diários de campo	Registros dos 7 encontros acompanhados
Textos formadores	Trechos do livro “Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura”, de Angela Kleiman
Gravações e transcrições de entrevista	Entrevistas semi-estruturadas realizadas com 5 professores, totalizando 86 minutos de gravação.

Como é possível notar, foi gerada uma grande quantidade de dados, o que deu origem ao problema de como lidar com esse montante. A quantidade de dados se mostrou um desafio, porque, se por um lado é preciso interpretar os dados conforme as minhas questões de análise para que a pesquisa seja viável, também é importante, e difícil, não perder de vista a complexidade dos contextos em que eles foram gerados, não simplificar as situações e não esquecer o papel político que a pesquisa tem sobre os sujeitos pesquisados, no caso, professores em formação continuada.

A abordagem metodológica adotada possibilita um exame mais aprofundado de interações entre os sujeitos, especificamente, do modo como essas interações ocorrem em determinadas situações. É preciso salientar, como aponta Borges da Silva (2003, p. 15), que há uma relação dialética entre a natureza do objeto e a perspectiva de análise responsável pelo desenho da pesquisa: se, por um lado, a dimensão teórico-metodológica ajuda a delimitar o objeto de pesquisa e a visualizar a perspectiva de análise das questões, por outro, a própria concepção do objeto de estudo aponta para o tipo de pesquisa a ser desenvolvida.

A metodologia qualitativa-interpretativista e o olhar etnográfico possibilitam conhecer os conflitos e as identificações que ocorrem no processo de formação profissional, o que é importante para repensar a atuação dos formadores de professores e refletir sobre como melhorar a interação entre esses diferentes agentes na formação continuada.

## **4. (Re)Co-construindo identidades profissionais no discurso**

*É impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições.* Mikhail Bakhtin, *Estética da Criação Verbal*, 2003.

A análise apresentada a seguir tem como objetivo entender como vão se co-construindo as identificações de professores em formação continuada com pessoas, práticas, conceitos, teorias durante o processo de formação profissional, que consideramos identitário.

A partir da definição de identidade como conjunto de elementos dinâmicos e múltiplos da realidade subjetiva e social (KLEIMAN, 1998), constituída discursivamente e na interação, analiso como identidades são construídas no discurso de professores e formadores no diálogo com vozes de esferas sociais como a mídia, o governo, a opinião pública, outros cursos de formação etc. Para isso, neste capítulo, analiso: i) as imagens de si construídas em entrevistas com duas professoras e sua relação com identidades profissionais dos professores; ii) as estruturas de participação das interações em sala de aula de formação continuada - como os participantes são posicionados durante a interação e as implicações identitárias desses posicionamentos; iii) a argumentação de formador e professores em embate na interação e os processos de filiação teórica decorrentes desse embate.

### **4.1 Vozes sociais na construção de imagens de si no discurso**

Nesta seção, apresento análise de interações em entrevistas nas quais emergem processos de construção identitária. As entrevistas se configuraram como eventos em que é frequente a atribuição de categorias sociais, que se constituem como categorizações identitárias. As categorias sociais estão sempre presentes e podem ou não ser assumidas,

reconstruídas na fala: mulher, professora, brasileira, e tudo o que essas categorias implicam em relação ao poder podem ou não ser relevantes em determinados eventos. Antaki e Widdicombe (1998), a partir de uma perspectiva analítica etnometodológica e conversacional, veem a identidade como a demonstração de alguém ou sua atribuição de pertencimento a uma categoria, rica em características. Essas categorizações identitárias não são estáticas nem únicas em um indivíduo. Uma pessoa pode ser membro de variadas categorias, que implicam e são implicadas por certas características.

Considero categorias identitárias profissionais<sup>41</sup> aquelas que têm a ver com saberes, práticas e formação do professor. A partir disso, enfoco vozes que exercem poder e têm implicações em determinadas hierarquizações sobre questões relacionadas à formação do professor, tais como: i) disciplinas acadêmicas de referência na formação do professor; ii) tipo de instituição em que se formou; iii) práticas de leitura relacionadas à formação; iv) atribuição de (in)competência pelo empregador (no caso, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo).

Uma estratégia observada no processo de construção identitária é a construção de imagens de si no discurso, o que pode ser compreendido pela noção de *ethos* (MAINGUENEAU, 2002; 2005; MARTINS, 2007). Segundo Maingueneau (2005, p. 69), o *ethos* permite refletir sobre o processo mais geral da adesão de sujeitos a certas posições discursivas. Seria, então, a *voz do fiador* ou o *tom* que o enunciador insere em seu texto para fazer com que o co-enunciador possa aderir a seu enunciado.

Para Maingueneau, o *ethos* está ligado à enunciação e não a um saber extradiscursivo sobre o enunciador; não precisa ser necessariamente dito, pode ser mostrado na enunciação. O texto encarna propriedades, características comumente associadas a determinados comportamentos socialmente reconhecidos e assim, por meio da

---

41 Poderíamos considerar uma infinidade de aspectos relacionados ao emprego e ao *status* do docente, como a jornada de trabalho, a (má) remuneração, a proletarização da profissão. Além dessas questões, categorias identitárias de gênero poderiam ser abordadas – considerando que a grande maioria dos docentes é constituída por mulheres, principalmente as professoras alfabetizadoras. Há dados gerados no contexto do curso de formação continuada observado que possibilitam análises desses aspectos, como, por exemplo, o fato de o único professor do sexo masculino de uma das turmas ter seu turno garantido por quase 20 minutos na apresentação dos projetos, o que não acontece com nenhuma das professoras participantes durante o mesmo encontro, interrompidas a todo o momento por outras professoras e pelo formador. Contudo, tais discussões extrapolam os objetivos desta pesquisa.

enunciação, “revela-se a personalidade do enunciador” (MAINGUENEAU, 2002, p. 97, 98). O enunciador mostra alguns traços de caráter ao auditório para que este possa aderir ao seu discurso. Maingueneau, para definir a noção de *ethos*, recorre a Barthes (1966, p. 212), o qual afirma que “o orador enuncia uma informação, e ao mesmo tempo diz: eu sou isto, eu não sou aquilo” (p. 98).

O *tom* do texto, que lhe confere autoridade, permite ao interlocutor construir uma representação do corpo do enunciador e, assim, emerge “uma instância subjetiva que desempenha o papel de **fiador** do que é dito” (p. 98, *grifo do autor*). À figura do fiador, construída por indícios textuais de diversas ordens, são atribuídos um caráter e uma corporalidade. Segundo Maingueneau (2002, p. 99) “o caráter e a corporalidade do fiador provêm de um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, sobre as quais se apoia a enunciação que, por sua vez, pode confirmá-las ou modificá-las”. Essas representações coletivas ligadas à personagem do enunciador seriam “estereótipos culturais” que circulam em diferentes esferas sociais, por meio das quais o *ethos* é construído. A qualidade do *ethos* remete, então, à imagem desse “fiador” que confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que constrói em seu enunciado. Por isso, as ideias ou informações ditas e a maneiras de dizê-las remetem a uma *maneira de ser* (MAINGUENEAU, 2002, p. 99).

Eggs (2005) faz uma retomada da retórica clássica de Aristóteles<sup>42</sup> para discutir a noção de *ethos* e destaca a definição de Maingueneau de que o que o orador pretende ser, ele dá a entender e mostra por sua maneira de se exprimir. Sobre essa questão do dito e do mostrado no enunciado, Maingueneau (2005) afirma que o *ethos* efetivo, aquele que os co-enunciadores constroem pelo/no discurso, resulta da interação entre diversas instâncias, cujo peso varia segundo os discursos. “A distinção entre *ethos* dito e *ethos* mostrado inscreve-se nos extremos de uma linha contínua, já que é impossível definir uma fronteira

---

<sup>42</sup> Eggs (2005) destaca que, para Aristóteles, há três provas engendradas pelo discurso, que se combinam para convencer o ouvinte. São elas o *logos*, o *pathos* e o *ethos*. O *logos* seria o discurso ou a argumentação racional propriamente dita, lugar que engendra o *ethos*. O *pathos* está relacionado à simpatia ativa para com o outro, tem a ver com o envolvimento do interlocutor. Já o *ethos*, na Retórica de Aristóteles, teria um sentido moral, ao qual Eggs se refere pelo termo grego *epieikeia*, com o sentido de *honestidade*: “Diremos, portanto, que o orador que mostra em seu discurso um caráter honesto parecerá mais digno de crédito aos olhos de seu auditório” (EGGS, 2005, p. 29). *Ethos* também teria um sentido “objetivo ou estratégico” relacionado à adequação à idade e à classe social do locutor e à situação social.

clara entre o ‘dito’ sugerido e o ‘mostrado’ não explícito” (p. 82). Nos excertos de entrevistas a seguir, as professoras Silene e Amanda dizem “sou isso e sou aquilo”, mas também mostram o *ethos* construído na enunciação através dos aspectos de sua formação e atuação profissional destacados e pela forma de fazê-lo.

Uma das imagens de si construídas no discurso durante as entrevistas pelas professoras é a de *professora formada em Letras e, portanto, melhor formada, mais apta para entender o curso do que os formados em pedagogia*. Durante a entrevista, Angélica<sup>43</sup> mobiliza uma categoria identitária relacionada à formação disciplinar de professores, que lhe outorgaria um diferencial em relação aos colegas do curso<sup>44</sup>:

1. T11p: legal. e assim, ah::: o que você achou, de como esses cursos contribuíram pra::
2. sua formação e a sua prá::tica, assim, do que que você se lembra e que foi positi::vo,
3. negativo?
4. T12a: é, eu adorei.
5. T13p: uhum
6. T14a: porque eu tenho a **formação em letras**.
7. T15p: ahan
8. T16a: e o curso teia do saber é voltado, o tema era ler para aprender, então foi todo
9. voltado para trabalhar a leitura, com a leitura que a criança realmente entenda o que ela
10. leu, não só decodifique né? então eu acho que assim foi muito enriquecedor, teve várias
11. sugestões de atividades, até um embasamento teórico que as vezes... como **eu fiz**
12. **letras, alguma coisa sobre linguística**, alguma coisa assim **eu sabia, mas para**
13. **outros professores que não tiveram nenhum contato com essa área...**

O enunciador encarnado na fala de Angélica é o *professor formado em Letras*, em oposição aos *outros professores*, com outras formações. Esse professor compreenderia o conceito de leitura de maneira diversa (“todo voltado para trabalhar a leitura, com a leitura que a criança realmente entenda o que ela leu, não só decodifique, né?”) e deteria um saber disciplinar específico (“alguma coisa sobre linguística”), que os outros não dominariam (“eu sabia, mas para outros professores que não tiveram nenhum contato com essa área...”) e que lhe permitiria entender o “embasamento teórico” do curso.

---

<sup>43</sup> Entrevista realizada 14 meses após o encerramento do curso em uma lanchonete próxima à escola em que Angélica trabalhava em seu horário de almoço.

<sup>44</sup> As convenções de transcrição utilizadas estão detalhadas na página xv. Os trechos em negrito são aqueles mais relevantes para a análise.

Ao salientar que o curso foi voltado ao trabalho com a leitura, com conceitos da área dos estudos da Linguagem, os quais seus colegas de curso não conheceriam e ela dominaria, Angélica não representa o grupo de professores participantes do curso como um coletivo. Nesse momento da entrevista, na interação com a pesquisadora, a formação letras *vs* pedagogia é a base da oposição com que ela constrói um ethos discursivo. A imagem de uma profissional que detém saberes que a legitimam para participar do curso de formação continuada tópico da conversa é reforçada pelo uso recorrente do pronome da primeira pessoa do singular: *eu tenho, eu acho, eu fiz, eu sabia*.

A construção de um *ethos* de professora formada em letras, autorizada e capacitada a participar do curso de formação continuada observado, e a falar sobre ele, é indicada pelo uso do operador argumentativo *mas*: “**mas** para outros professores que não tiveram nenhum contato com essa área...”. A orientação da argumentação, ou seja, os resultados que esta aponta, no caso, *os outros professores não sabem*, mostra a relação de oposição estabelecida por Angélica entre sua formação em Letras e a formação em Pedagogia e entre ela e o grupo de professores que participaram do curso.

Para construir essa imagem de si, Angélica traz, em seu discurso, saberes de sua formação e das disciplinas de referência. Os saberes dos professores, como defende Tardif (2003), se situam numa articulação entre o social e o individual, pois tais saberes são sociais e, ao mesmo tempo, dependem dos professores enquanto atores individuais empenhados numa prática. Nessa articulação entre social e individual na constituição dos saberes, o professor nunca define sozinho e em si mesmo seu próprio saber profissional, o qual resulta de uma negociação entre diversos grupos. Portanto, a constituição social dos saberes dos professores também aponta para a construção social de identidade na intersecção de diferentes saberes e grupos sociais.

As vozes de instituições sociais – da mídia, do governo, da comunidade científica sobre o professor, que o legitimam por sua formação em algumas universidades em detrimento de outras - também constitui o processo de construção de imagens de si no discurso durante as entrevistas. Outra professora que fez o curso, Silene<sup>45</sup>, com formação

---

<sup>45</sup> A entrevista com Silene ocorreu também 14 meses após o término do curso, na sala de aula em que atuava, numa escola da periferia de Campinas, enquanto os alunos estavam na aula de Educação Física.

em Pedagogia e Economia, com 10 anos de experiência docente, constrói um *ethos* por meio da filiação institucional. O excerto a seguir é um segmento da fala de Silene após a pesquisadora questionar a respeito de sua opinião sobre os diferentes cursos de formação continuada dos quais participou. A capacidade profissional da professora, que sabe, é bem formada e é leitora está atrelada a sua formação em instituição pública de Ensino Superior de prestígio:

1. T39 Si: o que me iRRITA é que, por exemplo, ahn... **eu tenho uma carga de leitura** [P:
2. lógico] **eu fiz universidade pública**, então assim... quer dizer, se... veja, **a gente leu**
3. **Piaget, a gente leu Vygotsky**, e **tive um professor** que é:: que era um defensor ferrenho
4. do Vygotsky e era assim uma briga muito boa com uma outra que era construtivista, e a
5. gente participava de debates e etc e tal e **eu sempre me interessei pela parte teórica,**
6. **muito**. (...) eu acho que não foi... é que eu ouço sempre os murmurinhos a minha volta
7. “mas isso de novo, vai falar isso de novo, mas, pô esses caras não...”. entendeu?
8. T40 P: entendi. repete uma coisa que vocês já sa::bem...

Silene encarna o *ethos* de professora leitora (“eu tenho uma carga de leitura”), uma forma específica de se inscrever no mundo, com o efeito de criar a adesão da pesquisadora que a entrevista. Para legitimar essa construção, Silene recorre a algumas estratégias que indicam sua pertença, sua condição de membro de grupo letrado legitimado: afirma que cursou universidade pública (“eu fiz universidade pública”), afinal, no Brasil as instituições públicas de Ensino Superior são as de maior prestígio; traz nomes de teóricos importantes da área da Educação (“a gente leu Piaget, a gente leu Vygotsky”); cita um professor universitário; e se caracteriza como muito interessada pela teoria (“eu sempre me interessei pela parte teórica, muito”). Ao mesmo tempo em que critica os cursos oferecidos nas universidades, Silene afirma que sempre se interessou por práticas de letramento acadêmico, a “parte teórica”, o que é reforçado pelo uso do advérbio *muito*.

A construção dessa imagem de si no discurso – de professora leitora, bem formada, que domina saberes da esfera acadêmica - é também reforçada pelo uso recorrente do pronome de primeira pessoa do singular (*eu tenho; eu fiz; eu tive; eu me interessei; eu acho, eu ouço*). O pronome de autoreferência *eu*, como destaca Kleiman (2006), é indicativo de que ela se vê como uma protagonista que está no controle de sua enunciação. Silene se autoposiciona como leitora, protagonista de sua história de formação.

Mesmo posicionadas subalternamente com frequência – em relação aos seus professores universitários, por exemplo –, as professoras Silene e Angélica constroem identidades para si como sujeitos de seus ações verbais e mentais, como membros legítimos dos grupos que representam na escola. Como afirma Kleiman (2006):

na interação, o sujeito pode se posicionar como um agente, isto é, como um sujeito que atua autonomamente, num jogo de resistência, a fim de causar transformação numa dimensão social ou coletiva, ou pode posicionar-se subalternamente, num jogo de conformidade ou submissão, na sua orientação às práticas culturais dos grupos dominantes.

Mas esse processo não tem um caminho único e sem conflitos, já que a construção de identificações é um processo fluido: como é possível observar nas falas subsequentes de Silene, essa relação é ambígua, heterogênea, conflituosa. Silene usa o pronome pessoal *eu*, colocando-se como agente, constrói um ethos de professora leitora e bem formada, mas isso se dá num jogo de filiação e resistência em relação às vozes das instituições de prestígio. Ao mesmo tempo em que critica os formadores universitários, Silene ressalta práticas de letramento acadêmico para se legitimar. Ao dialogar com discursos legitimados sobre a escrita, Silene as reproduz. Mesmo que seja para resistir a vozes que constituem uma identidade do professor como não leitor e mal formado, o próprio ato de resistência mostra a penetração e a relevância dessa voz na construção da identidade docente. Ao considerarmos essas vozes trazidas por Silene, percebemos que ela tem que construir sua identidade profissional em resposta a um discurso negativo sobre o professor, que o desvaloriza e o categoriza como não leitor.

No excerto a seguir, Silene dialoga com vozes da mídia e da academia que representam o professor como mal formado e não leitor. O contexto de desvalorização do professor é pertinente para analisar essas produções discursivas, referentes a ações que são da esfera do professor, e também nos ajuda a entender os significados que esses professores atribuem a suas práticas de letramento e como constroem identidades profissionais no diálogo com essas vozes.

1. T16 p: (...) assim, dos cursos que você já participou, qual você mais gostou, por que? o
2. que que contribuiu, o que não? se, assim, lembrar alguma coisa do curso. (++) se
3. algum tem alguma diferença? ou não? (+++)
4. T17 Si: na verdade, eu não gostei deles. (...)
5. T24 Si: por exemplo, colegas minhas, eu não sou de levantar a mão, colegas minhas
6. eram **mais corajosas e levantavam a mão** pra perguntar coisas pontuais. então, a
7. arrogância deles [formadores] era no sentido de que “olha colega, essa resposta você
8. tem que achar lá no seu cotidiano”. bem, “eu não estou achando a resposta no meu
9. cotidiano **por isso estou aqui**”.
10. T25 P: uhum
11. T26 Si: pressupõe que por ser um **pesquisador**... tenha que ter, se não a resposta, um
12. caminho para ela...
13. T27 P: entendi.
14. T28 Si: entendeu? [P: uhum] e assim, às vezes você vê nas conversas de corredor que
15. esses **professores** que questionam são chamados de **obtusos, conservadores,**
16. **incapazes de uma leitura** que não é verdade... quer dizer, o que não é verdade, por
17. exemplo, **do círculo que eu pertencço** e que não são pessoas com mais de cinquenta
18. anos e, assim (+) que voltaram à faculdade, continuam lendo e tudo mais.

No trecho acima transcrito, Silene revozeia<sup>46</sup> o discurso de desvalorização do professor. A identidade que está em questão é a de professores como “obtusos, conservadores, incapazes de uma leitura”. Silene logo constrói uma exceção – a de seu círculo, professores formados a mais tempo, que estudam, que leem: não são velhos e ultrapassados (“não são pessoas com mais de cinquenta anos”; “voltaram à faculdade”) e são leitores (“continuam lendo e tudo mais”).

Ao afirmar que não gostou de nenhum curso de formação em serviço de que participou, Silene coloca em jogo uma série de categorias identitárias, num diálogo conflituoso com as vozes que desvalorizam o professor. O que se pode notar é que estão em jogo as categorias daqueles que são considerados que sabem, mas, realmente, não sabem ou não querem compartilhar (“a arrogância deles”) - pesquisadores da Academia *vs.* os que são acusados de não saber — os professores (o que não significa que não saibam).

---

<sup>46</sup> Entendo “revozear” a partir da noção bakhtiniana de *vozes sociais*. Em sua fala, Silene traz vozes sociais, diferentes pontos de vista sobre determinado objeto, já atravessado discursivamente, no caso, a formação e atuação do professor. Em outros casos, o revozeamento pode ser entendido como um tipo específico de redizer (oral ou escrito) de uma contribuição de um co-enunciador por outro participante na interação (O’CONNOR; MICHAELS, 1996). A análise das autoras mostra retomadas dos enunciados dos alunos por professoras durante a interação em sala de aula com diferentes objetivos pedagógicos.

A estratégia utilizada por Silene na incorporação do *ethos* de professora leitora, além de trazer características e ações que são atribuídas a leitores e, mais especificamente, a leitores acadêmicos – cita autores, cita professores, debates, estudo, dedicação — é evocar características do que seria o *antiethos* (MAINGUENEAU, 2001) – o professor como mal formado, não leitor. O *antiethos* refere-se à construção, pelo enunciador, de uma figura que representa o oposto da imagem que se constrói para si no discurso. Isso ocorre porque, ao mesmo tempo em que o discurso diz ‘sou isso’ também diz ‘e não sou aquilo’, ou seja, ao construir o seu *ethos*, simultaneamente, rejeita-se um *antiethos* (RODRIGUES, 2008). A figura do *fiador* construída nessa entrevista por Silene apoia-se, assim, em estereótipos sociais sobre o professor. Kleiman (2001, 2006), ao discutir os efeitos do processo de desvalorização profissional dos alfabetizadores e professores de língua materna, defende que esse processo de estereotipização, baseado em mitos sobre a escrita e seus supostos efeitos homogêneos sobre os sujeitos, também tem consequências no modo como os próprios professores se percebem e se constroem identitariamente como profissionais.

Estereótipos também podem ser discutidos a partir da noção de *ethos pré-discursivo*. Rodrigues (2008, p. 204) esclarece que há uma interação entre um *ethos* pré-discursivo e o *ethos* discursivo, que se desmembra em um *ethos mostrado* e um *ethos dito*. O resultado é o *ethos efetivo*, que seria aquele *ethos* construído na imbricação dos *ethos* pré-discursivo e discursivo, associado a *estereótipos* em circulação em determinada cultura e em determinado momento histórico (RODRIGUES, 2008, p.204).

A imagem prévia, relacionada ao *ethos* pré-discursivo, segundo Amossy (2005), é realizada com base em uma “posição institucional do orador e o grau de legitimidade que ela lhe confere” (AMOSSY, 2005, p. 136-137). A autora fala em *doxa comum*, que seria a imagem pública que incide sobre o orador, ou seja, o conhecimento, o saber prévio do auditório, que é um saber partilhado. Segundo Amossy (2005), a *doxa* é essencial para a construção do *ethos* que Maingueneau (2005) convencionou chamar de *ethos pré-discursivo*. O *ethos* pré-discursivo de professores frente à academia é de desprestígio, de desvalorização, imagem que entra no jogo de construção de uma identidade fragmentada, que ora parece ser de uma professora leitora, uma profissional fortalecida, ora de uma

profissional fragilizada, cobrada por uma formação e atuação que seriam sempre insuficientes.

O contexto da formação continuada no Brasil se faz relevante para compreender o discurso de Silene. Diversos estudos (SOUZA, 2006; GATTI, 2008; VALSECHI, 2009) mostram que a maioria dos cursos tem um caráter compensatório e não propriamente de atualização ou aprofundamento de conhecimentos. O discurso que muitas vezes justifica essas iniciativas e sustenta seu caráter compensatório é o *argumento da incompetência*, discutido e problematizado por Souza (2006) – e presente na fala de Silene (“esses professores que questionam são chamados de obtusos, conservadores, **incapazes** de uma leitura”). Tal argumento tem como fundamento concepções e práticas reducionistas e homogeneizantes de formação continuada de professores e é utilizado para sustentar a crescente importância atribuída a esse tipo de formação no interior de um projeto de melhoria da qualidade da escola.

O argumento, o qual é rejeitado nesta pesquisa, se baseia na ideia de que a principal causa da baixa qualidade do sistema educacional é a incompetência dos professores. Souza (2006) afirma que esse argumento está presente em documentos de programas educacionais, em diversos trabalhos de pesquisa e nas representações e ações de agentes envolvidos em iniciativas de formação continuada. Esse argumento, para Souza (p. 488), tem fornecido as bases para culpabilizar os professores pelos problemas de todo o sistema educacional, o que está nitidamente revozeado nas falas de Silene, que traz a voz dos formadores universitários por meio de discurso citado (““Olha colega, essa resposta você que tem que achar lá no seu cotidiano””), a sua resposta a ela (“Bem, ‘eu não estou achando a resposta no meu, por isso estou aqui’”), que transfere a responsabilidade do professor ao formador (“pressupõe que por ser um **pesquisador**... tenha que ter, se não a resposta, um caminho para ela”).

Nesse processo de construção de uma imagem de professora leitora e bem formada, Silene também dialoga com vozes das burocracias governamentais por meio do revozeamento dos discursos oficiais da secretaria de educação, que lhe impõe cursos, normas e matérias didáticos:

1. T87 Si: então, então assim tipo/ desde/ te faz **engolir um produto** que assim:: na verdade
2. o produto começa a **te fazer indigestão** quando você vai para a sala de aula e você não
3. encontra eco nas crianças. (...) mas veja, se o teu maior avaliador [p: é o alu/] está dizendo
4. “não está me agradando”, “de novo”, meu, vai/ sabe/ **seja autônoma** vai buscar, sabe?
5. mas existe **uma camisa de força**, sim, ela é invisível, né? e agora (+) tem aí uma nova
6. proposta pedagógica do estado de São Paulo, né?
7. T88 P: uhum
8. T89 Si: que vem de encontro com tudo isso e aí você fica nisso. quer dizer, **as pessoas te**
9. **cobram um resultado** (+) né fica:: a secretaria de educação faz questão de ficar falando
10. desses resultados, **professores negligentes e bábábá bábábá...** e aí você fica atado
11. também com isso. (++)
12. T90P: como se fossem forças para todos os lados puxando, você no meio disso...

Os cursos e propostas são representados por Silene como um produto que provoca indigestão. A professora revozea os discursos da secretaria sobre o professor (“faz questão de ficar falando desses resultados, **professores negligentes**”), se apropriando e respondendo a essa voz. Silene explicita a pressão exercida sobre a o professor (“existe uma camisa de força”), nomeando alguns dos agentes responsáveis por essa pressão e pelos discursos que circulam a respeito desse profissional (“proposta pedagógica do estado de São Paulo” e “secretaria de educação faz questão de ficar falando desses resultados”). Seu uso da expressão “bábábábá” no sentido de uma fala repetitiva, cansativa de culpabilização dos professores por parte da Secretaria de Educação (“faz questão de ficar falando...”) expõe claramente a sua apreciação valorativa frente a esse discurso (“meu, vai/ sabe/ **seja autônoma** vai buscar, sabe?”, “professores negligentes e **bábábá bábábá...**”).

Para Silene, a secretaria que a emprega não reconhece sua boa formação profissional. As vozes sobre o professor que constroem uma identidade de um profissional mal formado, não leitor, despreparado – que Silene revozea como de seu empregador, o Estado -, também constituem características do antiethos evocado por ela na construção do ethos de professora leitora.

A entrevista de Silene coloca várias questões pertinentes sobre as categorias identitárias relacionadas à profissão docente e os discursos que circulam socialmente sobre esse profissional. Uma das questões é a relação conflituosa entre professor e academia e entre professor e o Estado, que é seu empregador mais direto, já que não há um órgão intermediário que regulamente a profissão docente como no caso de outras profissões –

como os Conselhos Regionais de Medicina, de Arquitetura, a Ordem dos Advogados. No caso dos professores, como destaca Farinha (2004), observamos uma relação de subordinação com o conhecimento acadêmico. A autora também traz a posição de Contreras (2002, p.p 63, 64), que destaca que “Quem detém o status de profissional no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como os especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional”. Há uma valoração muito diferenciada para o trabalho do professor universitário e o do professor do ensino fundamental e médio na sociedade e pelo próprio Estado que os emprega. O primeiro geraria o conhecimento; o segundo não conseguiria nem consumir tal conhecimento devido à má formação. Essa crença está tão arraigada que os próprios professores, em sua maioria, só consideram legítimo o conhecimento produzido pela academia. Os professores ficam pressionados pela regulamentação do Estado e pelas produções acadêmicas que tentam nortear as questões de ensino (FARINHA, p. 39). É a esses discursos preconceituosos e que colocam um desnível entre professores e acadêmicos a que Silene responde.

A partir dessas relações de poder que são tecidas entre os diferentes grupos envolvidos nesse debate – professores, acadêmicos, Estado – é possível refletirmos sobre como o ethos, como uma construção de uma imagem de si no discurso, se dá quando o enunciador se confere e confere a seus destinatários certo *status* para legitimar seu dizer: ele se outorga no discurso uma posição institucional e marca sua relação com um saber (AMOSSY, 2005, p. 16). Nesse sentido, ao construírem imagens de si no discurso como *professora formada em Letras, professora bem formada, professora leitora*, Angélica e Silene conferem a si mesmas, em relação à pesquisadora que as entrevista e em relação às vozes que desautorizam os professores, um *status* que legitima o que dizem em relação aos cursos de formação continuada e a certos saberes.

## 4.2 Identidades institucionais

Matencio (1999, p. 63), ao propor uma tipologia para a interação de sala de aula, afirma que “ao participarem de interações verbais, os falantes põem em uso as chamadas regras interacionais, que se baseiam em seus conhecimentos práticos sobre a configuração de um dado evento e sobre como agir em eventos de interação da mesma natureza”. Dessa forma, na construção do evento, atualizam-se conhecimentos dos lugares e das funções a assumir, o que caracteriza a interação verbal como um evento de comunicação, de construção de sentidos, e de construção de relações sociais. A partir dos estudos da Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 1982; KLEIMAN, 1998), a interação em sala de aula<sup>47</sup> é caracterizada como uma interação assimétrica, pois as desigualdades referentes aos papéis e formação dos interlocutores determinam direitos desiguais em relação às tomadas de turno e estruturas de participação nos eventos (KLEIMAN, 1994, p. 180). A partir disso, para analisar como identidades são construídas nas interações em sala de aula, é preciso considerar o fator institucional, a posição hierárquica e função dos participantes na interação<sup>48</sup>. Ao seguir enfoques sócioconstrucionistas informados pela sociolinguística ou a etnografia,

pressupomos que essas identidades são construídas na produção conjunta de significados sociais e de que há espaço, na interação, para a criação de novas significações, que podem levar à reprodução ou à transformação dos processos de identificação do outro e de reafirmação ou rejeição da identidade dos participantes, dentro dos limites que o caráter normativo das instituições permite. Pressupomos, portanto, que a construção da identidade está determinada pelas relações de poder entre os grupos sociais, mas divergimos de um conceito de identidade baseado apenas na ordem social preestabelecida, tal qual dada pelas relações de poder entre grupos sociais (KLEIMAN, 1998, p. 281).

---

<sup>47</sup> Matencio (1999, p. 65), com base em Goffman (1974) e Erickson (1982), caracteriza a interação em sala de aula como um evento intermediário entre aqueles inteiramente ritualizados e os que são sobretudo espontâneos. Sua relativa rigidez estaria relacionada ao estatuto dos interlocutores, na assimetria das *relações de lugares* – ou posições hierárquicas – e *papéis* – ou funções dos interactantes, definidas previamente pelas instituições.

<sup>48</sup> Sabemos que o fator institucional e as relações hierárquicas estão presentes em qualquer interação. O que destacamos aqui são os aspectos previamente definidos pela instituição, a desigualdade de papéis e formação dos interlocutores e sua relação com a estrutura de participação em sala de aula.

As interações de sala de aula são tomadas como institucionais<sup>49</sup>, pois apresentam características recorrentes entre os participantes, que se orientam ou não em suas falas para identidades institucionais (DREW; HERITAGE, 1992, Apud SANTOS, 2006). As identidades institucionais obedecem a aspectos normativos que restringem as possibilidades para cada um dos participantes – o aluno não poderia ocupar o lugar do professor, exceto numa brincadeira, ou se o professor permitisse etc. Existem conhecimentos social e localmente construídos das identidades de professor-professora-aluno-aluna, ou seja, quem está para ensinar e quem está para aprender (SANTOS, 2006, p. 76). No curso de formação continuada, os participantes sabem quem é o formador, que ele está ali numa posição de quem ensina, de professor, e todos sabem quem são os indivíduos que estão ali para ocupar uma posição de alunos e alunas – ouvir, responder quando perguntados, serem avaliados etc. Porém, não podemos esquecer que estes são professores já formados, que exercem essa profissão em outros contextos de ensino-aprendizagem.

Esse seria o primeiro fator que influencia como as identidades são construídas em um curso de formação continuada: a situação institucional determina certos posicionamentos, não é uma conversa entre iguais. Por isso, nessa situação institucional, em que papéis e *status* são pré-definidos, as identidades co-construídas nas interações são também determinadas pelo caráter normativo da instituição social e pelas relações de poder que nelas são tecidas.

Considerando, então, esses lugares e papéis previamente definidos pela instituição para os interactantes em sala de aula, as três funções de *informador*, *animador* e *avaliador* atribuídas para o professor (DABÈNE, 1984, apud MATENCIO, 1999), podem servir para a análise da construção identitária nas interações entre formador e professores. Sobre as

---

<sup>49</sup> O conceito de esfera de atividade humana do Círculo de Bakhtin poderia ser utilizado para refletir sobre tais interações. A obra do Círculo estabelece a distinção entre as interações que ocorrem na ideologia do cotidiano e aquelas que ocorrem em sistemas ou esferas ideológicas constituídos, que seriam domínios da criação ideológica. Para Matencio (2006) as esferas sociais delimitam historicamente os discursos e seus processos, particularmente no que se refere às relações entre instituições, lugares e papéis sociais e às suas representações. Na perspectiva baktiniana, os enunciados emergem dos integrantes de uma ou outra esfera de atividade humana e refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. Dessa perspectiva, a noção de esfera se aproxima da abordagem da interação institucional. Contudo, apesar de tais aproximações, optei por utilizar a noção de “interação institucional” por sua relação, nos estudos da Sociolinguística Interacional, com a noção de *identidades institucionais* em foco nessa seção de análises.

funções do professor em interação de sala de aula, Matencio (1999, p. 91) afirma que, ao longo de uma aula, “o professor tem a função *de informar os alunos quanto ao objeto de estudo*, a de *animar a interação*, no sentido de direcioná-la e mantê-la em contínuo movimento, e a de *avaliar a produção dos alunos*”. Os alunos, por sua vez, possuem relações de lugares e papéis complementares às do professor, e suas intervenções “podem ser vistas como visando informar ao professor o que sabem, dar continuidade à interação e manifestar-se quanto ao que é dito/estudado, o que ocorre por intermédio de suas perguntas e suas respostas”<sup>50</sup>(*idem, ibid.*).

No caso do curso de formação continuada observado, as funções cardinais do professor são mantidas majoritariamente pelos formadores, como no caso do excerto a seguir, em que Lucas, logo no início do encontro, apresenta o tópico da aula – leitura de um conto de Connan Doyle – e questiona os professores se conhecem o autor ante de direcionar a atividade a ser realizada por eles:

[07 de outubro de 2006 – Sala de aula formador Lucas]

- 1 T21 Lucas: Vamos trabalhar, né. O Connan Doyle. Quem já ouviu falar? De quem é?
- 2 T22. Karina: Sherlock Holmes
- 3 T23. Lucas: Hã?
- 4 T24. Karina: Sherlock. Holmes.
- 5 T25 Elisângela: Ele escreveu isso...
- 6 T26 Karina: Ele que foi o...
- 7 T27 Daniela: As crianças da escola adoraram.
- 8 T28 Lucas: é? Que que você já trabalhou?
- 9 T29 Daniela: Nós lemos... tem o “estudo em vermelho” que é o primeiro dele, eu peguei
- 10 na biblioteca não lá da escola e nesse “estudo em vermelho” que eu peguei tem uma...
- 11 como é que diz o o prólogo e eu li pras crianças
- 12 T30 Lucas: De que série?
- 13 T31. Daniela: quarta série. E o “cão dos (...)” eles têm na biblioteca da escola em
- 14 história em quadrinho. Tem o livro e tem em história em quadrinho, “O cão dos (...)”
- 15 T32 Lucas: E eles lêem?
- 16 T33. Daniela: a história em quadrinho todos lêem... Os livros, eu tenho acho que dois ou
- 17 três alunos de cada sala, né, Renato, Tamires, que adoram o... o... Sherlock Holmes. A

---

<sup>50</sup> Vianna (2009) discute essas funções de professor em interações mediadas pelo computador em um curso de formação continuada semi-presencial, em que há uma mudança sensível nas funções, uma vez que os professores em formação continuada também assumem funções de informador, avaliador e animador da interação.

- 18 gente trabalhou bastante pra falar de.. de... narração por causa que é o Watson que narra  
19 as histórias (...)  
20 T34 Jéssica: Só ta cont/ narrando a história...  
21 T35 Daniela: é, mas também é o personagem da história que também não é digamos o  
22 principal, que serio o...  
23 T36 Jéssica: Sherlock Holmes...  
24 T37 Lucas: Interessante, e aí qual o... qual é o resultado disso?  
25 T38. Daniela: ai eu acho que é uma leitura di/ difícil pra eles, ta? a gente trabalho assim..  
26 Né.. mistérios, ficç/ é.., terror, mistério também, mas, assim, pra eles é uma leitura mais  
27 difícil. (...)agora tem umas coleções na.. na biblioteca que tem uma...  
30 T39. Lucas: Versões condensadas...  
31 T40. Elisângela: Exatamente, adaptadas. Essa da... história em quadrinho do cão eles  
32 adoram. Eles gostam bastante!  
33 T41. Lucas: Então, o texto que nós vamos trabalhar chama-se “Leitura de um chapéu”, aí  
34 eu queria saber de vocês, levando em conta o nome do autor e o título, que tipo de texto  
35 seria esse e sobre o que que trataria?

Nota-se, nesse segmento de interação, que as tomadas de turno do formador Lucas e das professoras Karina, Elisângela, Daniela e Jéssica obedecem à estrutura de participação característica da aula, o padrão IRA<sup>51</sup> - a iniciação, resposta, avaliação (CAZDEN, 1988). A partir dessa estrutura de participação<sup>52</sup> (SCHULTZ; FLORIO; ERICKSON, 1982), é possível analisar como o formador está posicionado como professor e os professores alfabetizadores constroem lugares e papéis complementares a partir das tomadas de turno, como propõem Bloome et. al. (2005)

No segmento de interação, é Lucas quem inicia o tópico (“Vamos trabalhar, né. O Connan Doyle (?). Quem já ouviu falar?”), ao fazer pergunta de resposta conhecida por ele (“De quem é?”), uma característica do padrão IRA. Ao informar o tópico da aula, o objeto de estudo daquele encontro (“o texto que nós vamos trabalhar chama-se ‘Leitura de um chapéu’”) e a atividade a ser realizada pelos professores alfabetizadores (“eu queria saber

---

<sup>51</sup> Em sala de aula, o padrão IRA é o mais comum. Tal estrutura traz uma série de pressuposições compartilhadas sobre quem tem direito ao *piso* durante a conversa, o que, por sua vez, implica as identidades situadas de professor e alunas. O padrão IRA também caracteriza a interação em sala de aula como institucional.

<sup>52</sup> A estrutura de participação pode ser definida como a “configuração da ação conjunta dos participantes de uma situação, um encontro ou um enquadre interacional, envolvendo desde o arranjo logístico do cenário até a distribuição dos direitos e deveres mútuos dos diferentes participantes quanto a quem pode falar e quem deve ouvir em que condição social no decorrer da atividade e as consequências disso em termos de quais comportamentos serão percebidos como socialmente apropriados” (GARCEZ; RIBEIRO, 2002, p. 261).

de vocês, levando em conta o nome do autor e o título, que tipo de texto...”) Lucas está no papel de *informador* principal. É também o formador que desempenha o papel de *animador*, pois é ele que direciona e mantém a interação por meio de perguntas direcionadas aos professores (“é? Que que você já trabalhou?”; “De que série?”; “E eles leem?”). A função de *avaliador*, administrativa e formalmente, é do âmbito dos formadores, o que também é desempenhado na interação por Lucas ao julgar as informações trazidas pelas professoras como “interessantes” (“Interessante, e aí qual o... qual é o resultado disso?”).

A partir da estrutura de participação IRA, as professoras Karina, Daniela, Jéssica e Elisângela mantêm funções complementares às de professor assumidas pelo formador. Elas informam ao professor o que este requisita – por exemplo, entre os turnos 22 e 27 as professoras respondem à questão feita por Lucas no turno 21; e dão continuidade à interação ao participarem do tópico proposto – como faz Daniela nos turnos 29, 31 e 33. Dessa forma, na situação de sala de aula do curso de formação continuada, os professores alfabetizadores são posicionados e se posicionam como alunos.

Zimmerman (1998) compreende as identidades como elementos contextuais da fala-em-interação, ou seja, se configuram como “atividades sociais para as quais os participantes se orientam durante a interação” (SANTOS, 2006, p.14). O enfoque de Zimmerman é na maneira como as identidades para as quais os participantes se orientam aparecem na interação, nos usos da linguagem dos participantes de uma determinada situação. O autor distingue três tipos de identidades: as discursivas, as situadas e as transportáveis (ZIMMERMAN, 1998, p. 90). As primeiras trariam elementos relevantes para o maquinário conversacional, são integrais à organização do *aqui e agora* da interação; as situadas forneceriam agendas pertinentes, habilidades e conhecimentos relevantes e permitiriam aos integrantes construir diferentes ações, respeitando a orientação para um determinado alinhamento de uma determinada situação. As transportáveis teriam a ver com aspectos visíveis, indicados em características físicas ou culturais que fornecem uma base intersubjetiva para a categorização. Para fins desta análise, interessa a discussão sobre as identidades situadas, que surgem dentro das fronteiras de tipos particulares de situação, as quais são, por sua vez, sustentadas pelos participantes engajados em atividades e

respeitando agendas que revelam uma orientação para, e um alinhamento<sup>53</sup> a, cenários particulares. As identidades situadas se organizam mediante uma situação já conhecida pelos participantes e são evidenciadas à medida que a participação na interação se desenvolve (ZIMMERMAN, 1998, p. 95).

Há em construção, na situação de sala de aula, um conflito entre a identidade situada (ZIMMERMAN, 1998) de professores e a de alunos, no sentido do estabelecimento de uma relação hierárquica na interação com o formador. A estrutura formal das interações das aulas do curso de formação continuada, em que o formador controla os eventos que as constituem e tem o poder de avaliar os participantes do curso, contribui para a construção de identidades situadas de alunos, pois os professores devem agir discursivamente como tal. No exemplo anterior, Lucas mantém as funções de informador, animador e avaliador, e sua identidade situada de professor se torna evidente na situação, enquanto que, ao responderem aos tópicos propostos e serem avaliadas, Elisângela, Daniela, Jéssica e Karina evidenciam a identidade situada de alunas – o que ocorre a partir do tipo particular de situação: uma situação de sala de aula em um curso de formação continuada.

A estrutura de participação IRA não impede que haja a co-construção de um texto pelo formador e as professoras. Há, de fato, uma interação didática em construção. O formador dá sustentação à fala das professoras: suas perguntas são pedidos de informação complementar (“é? Que que você já trabalhou?”; “De que série?”; “E eles lêem?”), ou seja, não são apenas perguntas reguladoras ou retóricas. Percebemos, como indica Kleiman (1994, p. 183), a reflexividade própria do diálogo, em que a fala “traz elementos pelos quais os interlocutores se reconhecem e se realimentam”. Os marcadores interacionais<sup>54</sup> funcionam como elementos que garantem a continuidade do diálogo, como as perguntas solicitando informações complementares, ou que mostram quais pontos devem ser

---

<sup>53</sup> Garcez e Ribeiro (2002, p. 258) definem alinhamento contextual entre os participantes de uma interação em termos de como, em que condição ou qualificação social, eles se apresentam uns aos outros e em termos de como ratificam ou resistem às apresentações dos outros.

<sup>54</sup> Barros (1994, p. 176) afirma que “os marcadores interativos são utilizados pelos interlocutores na negociação de seus papéis sociais. (...) São também interativos os marcadores usados como estratégias na alocação de turnos e os sinalizadores de atenção ou *backchannels* do ouvinte”. Koch (1992, p.106) define os marcadores conversacionais elementos discursivos frequentes que dão “pistas” aos interlocutores durante a conversação, podendo funcionar como *sinais do falante* ou como *sinais do ouvinte*.

reelaborados, como sinais de monitoração da compreensão<sup>55</sup> (“Hã?”, turno 23), contribuindo para a construção conjunta de um texto. O último turno de Lucas mostra a retomada da palavra das professoras pelo uso do operador conclusivo “então”, o que valida as contribuições das professoras sobre o tópico proposto, orientando-as em relação à maneira como suas falas são avaliadas. Porém, ao contrário do que acontece no diálogo cotidiano, em que de fato há uma co-construção em curso, nesse caso não há esforço cooperativo por parte de Lucas – por exemplo, a professora Daniela não consegue completar o título do livro no turno 31 – “o cão...” [de Baskerville], e, embora esta seja uma obra conhecida, não há nenhum movimento do formador para contribuir.

Essa relação estabelecida entre os participantes caracteriza a interação como institucional, pois os papéis e o *status* dos participantes da interação determinam identidades situadas de professor ao formador e de alunas às professoras alfabetizadoras. Pelas interações analisadas, nota-se que é de responsabilidade dos formadores a orquestração das tarefas em sala de aula do curso de formação continuada para que sejam cumpridas. Nesse caso, Lucas constrói um ethos de professor que inicia a interação, regula os turnos, encerra o tópico.

Contudo, essa determinação não é total, pois outras identidades podem se tornar relevantes na interação, já que estas são múltiplas e construídas discursivamente a partir das significações que se tem à disposição e do modo como estão distribuídas, a depender das relações de poder tecidas na interação. Em outras interações, há um esforço de ruptura com essa construção identitária. Como destaca Matencio (1999, p. 75), a diferença nos papéis e funções de professor e alunos não impede que

ao longo da interação os momentos de tensão sejam constantes e as tentativas de se reverterem lugares e papéis por parte dos alunos aconteçam; mas pressuponho, de qualquer maneira, que a fala dos alunos deve ser vista como função das ações do professor, quem gerencia efetivamente a interlocução

---

<sup>55</sup> Os sinais de monitoração da compreensão, como “ah”, ou “hã?”, são um dos marcadores elencados por Marcuschi (1986), compreendidos como marcadores utilizados no turno avaliativo do professor em interações de sala de aula (KLEIMAN, 1994, p. 181).

No trecho a seguir, é o formador acadêmico que tenta romper com o padrão de interação IRA e não assumir a função de avaliador, o que não é aceito pelas professoras. O segmento de transcrição é parte do último encontro do curso, em que ocorreu a apresentação dos projetos de leitura, parte da avaliação final do curso. Após Cláudio ter feito um comentário sobre a apresentação de um projeto, Patrícia e Raquel chamam o formador e demandam comentários avaliativos sobre o projeto (“O que que nós erramos aí?”). Ao se mostrarem preocupadas em relação à avaliação e ao demandarem um comentário do formador, Patrícia e Raquel se posicionam como alunas, cujo trabalho deve ser corrigido, avaliado pelo professor. O fato, de certa forma, surpreende o formador, que ri e afirma que esse não é o objetivo de seus comentários:

[28/10/2006 – Apresentação de Projetos de leitura – terceiro grupo a apresentar]

- 1 T25 Jaime: essa reportagem, né?
- 2 T26 Cláudio: é, esse:: tópico, porque eu acho que teve uma quebra aqui para a
- 3 dissertação...
- 4 [Jaime: Ta, ta].
- 5 a dissertação poderia até aparecer, mas se vocês estivessem trabalhando com argumento,
- 6 que não era o caso aqui (+). E aí eu acho que fica mai::s voltado para a função
- 7 social mesmo, quer dizer, estão le::ndo, eles vão escreve::r pra poder divulga::r (...)
- 8 T27 Patrícia: Cláudio?
- 9 T28 Cláudio: Oi
- 10 T29 Patrícia: quais observações do nosso?
- 11 T30 Raquel: nós estamos **preocupadas**, você não fez nenhuma observação.
- 12 T31 Patrícia: Você pulou o nosso. O que que **nós erramos aí?**
- 13 T32 Cláudio: ah, nada. ((risos)) eu acho que não tem, **essas observações não é de erro**,
- 14 Pessoal, é só pra gente pensar, né.
- 15 T33 Maísa: outras possibilidades, né.
- 16 T34 Cláudio: não, eu, a única coisa que eu achei interessante, até foi é:: a Raíça, Raíça
- 17 né? Que tava falando que talvez essa imagem aqui, eu concordo com Talita que eu
- 18 começaria antes com a imagem (...) Eu acho que já poderia fazer um trabalho aí de::
- 19 Cognitivo bastante interessante.

A estratégia de Cláudio para fugir do padrão IRA e tentar reverter lugares e papéis na interação é a modalização. Cláudio modaliza suas críticas na sua resposta, colocando-as como uma opinião pessoal, e não como uma verdade incontestável, como no uso das expressões *talvez* e *acho* e de verbos no futuro do pretérito do indicativo (*começaria*,

*poderia*), que denotam uma possibilidade de ação no futuro, uma sugestão ou conselho, e não uma verdade absoluta, como verbos no presente do indicativo poderiam denotar. Além disso, Cláudio ratifica a fala das professoras para colocar sua opinião, como nos trechos “eu achei interessante, até foi é:: a Raíça, Raíça, né? Que tava falando que **talvez** essa imagem aqui, **eu** concordo com **Talita** que **eu começaria** antes com a imagem, não é” e avalia positivamente as propostas delas, “**Eu acho** que já poderia fazer um trabalho aí de:: cognitivo bastante interessante”.

Essa estratégia de Cláudio de citar as contribuições das professoras alfabetizadoras para fazer o comentário crítico solicitado pode ser compreendida pelo que O’Connor e Michaels (1996) chamam de *revozeamento*. As autoras enfocam a orquestração de discussão de grupos. Para isso, se utilizam da noção de estruturas de participação para analisar essa prática específica e recorrente em duas salas de aula de Ensino Fundamental. Segundo O’Connor e Michaels (1996), ao revozear as falas dos alunos, o professor dá efetivamente o crédito ao estudante por sua contribuição ao mesmo tempo em que esclarece ou reestrutura a contribuição nos termos de maior aproveitamento para o grupo. Ele pode socializar os estudantes em práticas orais e intelectuais específicas ao posicioná-los em papéis acarretados pela atividade discursiva da discussão em grupo. O revozeamento também pode fazer com que eles vejam a si próprios e os outros como participantes legítimos na atividade de fazer, analisar e avaliar afirmações, hipóteses e previsões. Quem revozea (no caso, o formador Cláudio) posiciona os outros (professoras alfabetizadoras) uns em relação aos outros e em relação ao conteúdo da discussão. Nesse processo, o formador cede a autoridade e o conhecimento para as professoras através do movimento de revozeamento.

Ao modalizar suas afirmações e se negar a assumir a função de avaliador, pelo menos explicitamente, Cláudio constrói um ethos de professor aberto, que dialoga com os alunos, que não detém uma verdade incontestável e que considera válidas as contribuições das professoras alfabetizadoras, um ethos construído em um *discurso internamente persuasivo* (BAKHTIN, 1988). Raquel e Patrícia, por sua vez, constroem um ethos de alunas, preocupadas, dedicadas e interessadas na opinião do professor.

Dessa forma, é possível afirmar que a interação na aula se dá principalmente pelo fato de que “a identidade institucional ou profissional dos participantes de alguma forma se

faz relevante para as atividades de trabalho nas quais eles estão engajados” (DREW; HERITAGE, 1992, p. 4 Apud GARCEZ, 2002, p. 57). A partir dessa análise, na situação de aula em que os sujeitos estão envolvidos na formação continuada, a relação professor/aluno é a mais esperada, a que se impõe como norma, ou porque o formador assume o ethos de professor, como no caso de Lucas, ou porque as professoras constroem o ethos de alunas na interação, como no exemplo da interação com Cláudio.

As identidades profissionais de professores em formação continuada são construídas nesses condicionantes. Todavia, há momentos em que os professores alfabetizadores assumem outros posicionamentos na interação, construindo identidades profissionais ao se filiarem a diferentes discursos da formação profissional, contestando e questionando o formador. Esses momentos são interessantes, porque são neles que observamos diálogos conflitantes entre professores e formadores e entre conceitos e teorias relacionados à sua prática profissional, o que será analisado na próxima seção.

#### ***4.3 Conflitos na interação: argumentação e resistência na construção da filiação teórica***

Nesta seção, a partir dos condicionantes institucionais da interação em sala de aula de formação continuada, em que as professoras alfabetizadoras são posicionadas como alunas e lidam com conceitos novos, de uma abordagem que difere de sua formação inicial, analiso como os participantes negociam sentidos, como argumentam para defender posições e teorias e como, nesse processo, constroem identidades profissionais. Tais argumentações são construídas através do alinhamento a valores, crenças e interesses particulares envolvidos na formação e atuação docentes. O objetivo é compreender como se dá o processo de identificação e filiação dos professores com alguns conceitos, teorias e/ou práticas que constituem suas identidades profissionais. Nesse processo, diferentes vozes sociais emergem como base para a construção de identidades na interação.

A interação institucional em sala de aula de um curso de formação continuada se caracteriza por metas específicas do encontro social em andamento e por identidades

institucionais específicas que os participantes tornam relevantes ao construírem a interação (GARCEZ, 2002, p. 58); ou seja, a meta de um curso de formação continuada – ensino-aprendizagem de determinados conceitos e/ou teorias de uma determinada perspectiva relacionada à prática docente – restringe condutas e construções identitárias. Uma das peculiaridades da interação institucional, estudadas por Garcez (2002) a partir do referencial da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa no que se refere à interação em negociação comercial, é a atividade de argumentar.

De acordo com Garcez (2002), a negociação e argumentação na interação institucional têm características distintas da argumentação em conversa cotidiana, pois os participantes se orientam para a necessidade de alcançarem um alinhamento em relação à questão em disputa e, nesse processo, ao invés de qualificar suas posições como opiniões pessoais, “argumentadores-negociadores devem apresentar razões, dar satisfações, ou prestar contas, por seu não-alinhamento com a outra parte” (GARCEZ, 2002, p.67). Em interações institucionais, a necessidade de alcançar um alinhamento em relação à questão em disputa faz com que os participantes se empenhem em determinar o encerramento de suas sequências argumentativas. Nesse ponto, os participantes acabam por construir uma juntura conversacional em que há *duas versões discursivas para um mesmo estado de coisas do mundo* (GARCEZ, 2002, p.63). O debate entre formador e professoras alfabetizadoras nos excertos de interação apresentados na subseção a seguir ocorre justamente para determinar se as diferentes partes – formador e professores – estão ou não falando a partir de uma mesma perspectiva, sobre um mesmo estado de coisas do mundo.

#### 4.3.1. *Orientações argumentativas em oposição*

Uma das estratégias das professoras alfabetizadoras na argumentação é a construção de uma voz coletiva, posicionando-se, no momento de embate argumentativo na interação, como professoras que dominam sua prática, os conceitos a ela relacionados e sua realidade profissional em resistência ao formador acadêmico. Esse coletivo resulta do efeito cumulativo das argumentações com uma mesma orientação – a construção de uma classe argumentativa - na direção oposta à do formador.

O trecho de interação a seguir corresponde a segmentos de uma aula do segundo encontro do segundo módulo do curso. Ao comentar sobre a elaboração do projeto de leitura a ser entregue no final desse módulo, o formador Lucas faz uma avaliação dos planos de aula, entregues no final do primeiro módulo. Nessa avaliação, o formador salienta que a preocupação fundamental dos professores alfabetizadores incidiu sobre como se apropriar do código da escrita, e questiona em que medida isso amplia o universo de textos e gêneros do aluno. O objeto do discurso avaliativo é o tipo de atividade sugerida pela maioria dos professores alfabetizadores em seus planos de aula do primeiro módulo<sup>56</sup>: a escolha de um texto que seus alunos já sabem de cor, a divisão desse texto em tiras, leitura em voz alta para os alunos colocarem as tiras com pedaços do texto em ordem:

[16 de setembro de 2006 – 2º encontro / 2º Módulo - Sala de aula formador Lucas]

1. T 66 Lucas: ENTÃO agora a gente espera que no trabalho que vocês vão desenvolver
2. para o segundo módulo tenha uma BOA reflex/ uma BOA justificativa para trabalhar com
3. o texto. (...) então, de que maneira vocês aproveitaram uma coisa que a gente sempre
4. fala... levar em conta o conhecimento prévio do leitor. (...) nós sabemos que no processo
5. de leitura o leitor constrói o significado do texto. (...) como vocês incentivaram os alunos
6. a refletir? e a gente espera muito que vocês considerem o texto como um todo, como uma
7. unidade, e **não apenas um exercício de aprendizagem da escrita.** porque, por exemplo,
8. se você apenas... se a atividade principal é pegar um texto, fatiar, depois recolar, isso é
9. uma **atividade que está voltada para a pura decodificação do texto.** (...) se isso não
10. estiver relacionado a um contexto maior, se eu cantei a música da pomba, se a criança
11. brincou com a música da pomba, ela aprendeu a cantar a música e aí eu peço para ela
12. localizar a palavra pomba no texto, isso vai ter um significado porque vai ajudá-la a
13. memorizar uma palavra que está plena de significado, **mas** simplesmente localizar uma
14. palavra pode ser uma atividade meramente mecânica, puramente visual.

A crítica de Lucas se sustenta na descrição e exemplificação do tipo de atividade bastante sugerida pelos professores alfabetizadores nos planos de aula elaborados ao final do primeiro módulo do curso (“porque, por exemplo, se você apenas, se a atividade principal é pegar um texto, fatiar, depois recolar...”), atividade que, segundo o formador, “está

---

<sup>56</sup> Exemplo dessa atividade está em anexo.

voltada para a pura decodificação do texto”. O formador propõe outro tipo de atividade, relacionada a um “contexto maior”, em que a criança canta, brinca e então localiza a palavra, o que tornaria a palavra “plena de significado” e opõe essa exemplificação ao tipo proposto pelos professores. Na contraposição entre os dois tipos de proposta de exercício de alfabetização, Lucas utiliza do operador argumentativo “mas”: “**mas** simplesmente localizar uma palavra pode ser uma atividade meramente mecânica, puramente visual”.

Na Semântica da Enunciação ou Semântica Argumentativa, os estudos de Ducrot caracterizam o advérbio “mas”<sup>57</sup> como operador argumentativo que contrapõe argumentos para conclusões contrárias (GUIMARÃES, 2002; KOCH, 1992; MAINGUENEAU, 2002). O sentido do *mas* é um conjunto de *instruções* dadas ao destinatário para que este possa construir uma interpretação. Empregar *mas* significa dizer:

na seqüência de proposições P Mas Q (em que P e Q representam duas proposições quaisquer), procure uma conclusão R tal que P seja um argumento para R; procure também uma conclusão não-R tal que Q seja um argumento a favor de não-R, apresentado como mais forte que a conclusão R (MAINGUENEAU, 2002, p. 28).

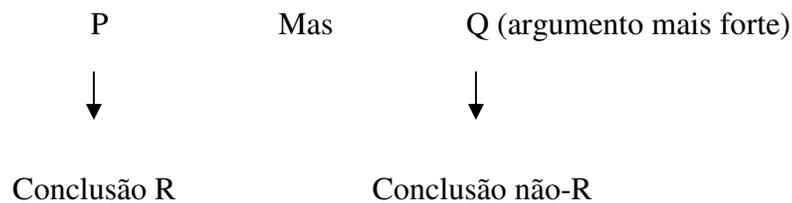
A argumentação de Lucas é orientada<sup>58</sup> para a conclusão de que professoras propõem atividades fora de um contexto maior, meramente mecânicas. A partir do esquema a seguir, P é a proposição ou argumento de Lucas de que uma atividade de leitura que envolva localização de palavras deve envolver também que a criança brinque, cante, localize a palavra que estará plena de significado. A conclusão dessa proposição (R) é “a atividade está relacionada a um contexto maior”. Quando afirma “**mas** simplesmente localizar uma palavra pode ser uma atividade meramente mecânica, puramente visual”, o argumento precedido pelo “mas” leva a conclusão não-R: esse tipo de atividade, proposto pelas professoras, não está relacionada a um contexto maior.

---

<sup>57</sup> Estudos argumentativos sobre o ‘mas’ (ANSCOMBRE; DUCROT, 1977; VOGT; DUCROT, 1980) consideram a diferença entre dois tipos de mas: o masSN e o masPA (GUIMARÃES, 2002). O primeiro teria uma função opositiva, não argumentativa. Nesta análise, dos detemos no uso do “mas” com função argumentativa.

<sup>58</sup> De acordo com Guimarães (2002), “orientar argumentativamente com um enunciado X é apresentar seu conteúdo A como devendo conduzir o interlocutor a concluir C (também um conteúdo)” (p. 25). É, então, apresentar um conteúdo como sendo aquilo que leva o interlocutor ter determinada conclusão.

Esquema<sup>59</sup>:



A crítica do formador gera respostas das professoras, que não a aceitam e a contestam:

1. T 67 Ana: **mas** professor, quando nós propusemos isso, quando fizemos isso, **é assim** que
2. **a gente trabalha. a gente trabalha o contexto para** depois a criança localizar a palavra.
3. não simplesmente procure a palavra tal.
4. T 68 Tânia: e às vezes...
5. T 69 Ana: **a gente** não soube expor isso na hora de escrever lá no papel. porque **a gente**
6. **supõe que todo mundo faça da mesma maneira que a gente.** você ta trabalhando, por
7. exemplo, a foca, como é a foca... e depois localiza no texto vai localizar aonde está escrito
8. foca. já que a criança conhece a foca ela é capaz de identificar essa palavra no texto,
9. mesmo não lendo o texto inteiro porque não é alfabetizada. acho que não foi bem
10. colocado.

Na argumentação, o conectivo “mas”, introduz aquilo que pode vir a ser uma refutação (GARCIA, 1984). Quando Ana afirma “Mas é assim que a gente trabalha”, sua argumentação segue a orientação esquematizada a seguir:

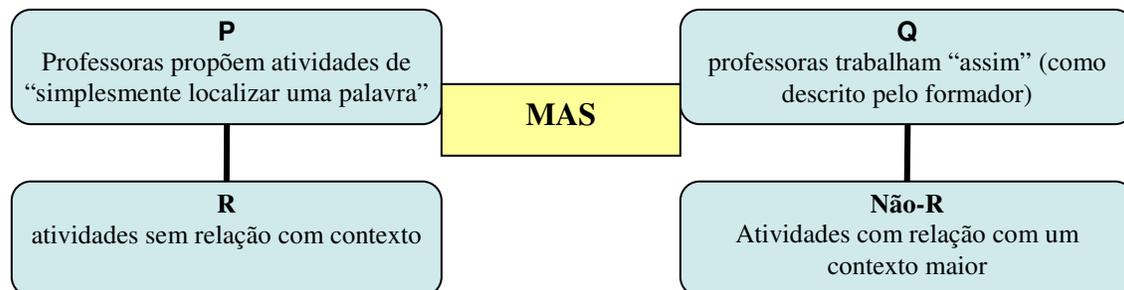


Figura 1: Argumentação Professora Ana.

<sup>59</sup> Esquema baseado em Guimarães (2002) e Maingueneau (2002).

A argumentação de Ana utilizando o operador argumentativo *mas* refuta a proposição do formador, indica oposição em relação à sua crítica e ao sentido de sua argumentação e, ao mesmo tempo, mostra alinhamento à atividade proposta por ele: seu argumento leva à conclusão que ela e suas colegas professoras realizam atividades relacionadas a um contexto maior. Ana retoma a fala do formador em “é **assim** que a gente trabalha”, sendo que a palavra *assim* refere-se a cantar, brincar e depois localizar a palavra, como o formador descreveu.

Dessa forma, as professoras iniciam a construção de uma “classe argumentativa”, ou seja, reúnem argumentos que apontam para uma mesma conclusão. Guimarães (2002, p. 27) define classe argumentativa como “constituída pelos enunciados cujos conteúdos, regularmente, se apresentam como argumentando para uma conclusão que define a classe argumentativa”. A classe argumentativa constituída de refutações ao formador (*mas*) tem como um de seus efeitos a construção de um coletivo, de um grupo solidário entre as professoras. O uso dos pronomes inclusivos do grupo – a gente, nós – e expressões como “todo mundo” contribuem para a configuração emergente de um discurso de resistência, mesmo que ainda tímido. Na argumentação de Ana contra a crítica do formador, notamos esse uso de pronomes e expressões como em “**a gente** não soube expor...” e “**a gente** supõe que **todo mundo** faça da mesma maneira que **a gente**”. Esse efeito também se configura como uma estratégia importante nesse embate argumentativo: não é só ela que desenvolve atividades como a criticada por Lucas, mas “todo mundo”. A coletividade criada com o grupo de professores presentes é ratificada pelas outras professoras nos turnos seguintes:

1. T70 Carmen: essa questão da reescrita do texto com os recortes das palavras, porque **eu**
2. **acredito que muitos façam**, é por exemplo assim, é uma música que geralmente a criança já
3. saiba, já conheça, você trabalha aquela musiquinha e AÍ o que acontece, ela vai reescrever
4. essa música que ela conhece, (...) ela conhece a música então ela sa::be que começa Ciranda,
5. então começa com C, cadê uma palavrinha que começa com C? Então tem toda uma análise
6. para ela identificar qual a primeira palavra que ela sabe que está no começo do texto.

Carmem continua a construir argumentos para rebater a crítica do formador. A descrição da atividade proposta pela maioria dos professores alfabetizadores participantes

do curso no primeiro módulo se constitui como mais um argumento para sustentar a orientação argumentativa de Ana e compõe a classe argumentativa em construção pelas professoras.

Outro argumento que emerge na interação, constituindo também a classe argumentativa, refere-se a saberes dos professores de outras perspectivas teóricas diferentes da apresentada no curso:

7. T71 Beatriz: porque ela vai colocar em jogo **as hipóteses** dela, ela vai tentar descobrir
8. qual é, quem é **pré-silábico, silábico e alfabético**, vai pegar o verso inteiro, então eles
9. vão cantando e vão vendo, vão fazendo esse **jogo na hora de montar**.
10. T72 Carmen: é um exercício para desenvolver...
11. T73 Beatriz: a leitura mesmo, por isso que não teve parte escrita, porque a gente
12. trabalhou leitura em si.

Beatriz refere-se a *hipóteses* (“ela vai colocar em jogo **as hipóteses** dela”) – termo trabalhado no curso “Ensino de Leitura” como conceito relacionado às hipóteses de leitura que o leitor levanta para predizer o tema e a estrutura do texto na perspectiva sociocognitiva da leitura -, e o ressignifica, atribuindo o sentido de “hipóteses da escrita da criança”, isto é, com o sentido de hipóteses sobre o sistema da escrita alfabética, conceito relacionado com a teoria construtivista de Emília Ferreiro. No uso de Beatriz, “hipóteses” se refere a mecanismos de (de)codificação, o que é percebido pela expressão “jogo de montar”. Para argumentar a favor da atividade elaborada pela maioria dos professores, Beatriz faz referência aos estágios de desenvolvimento da escrita em crianças (“quem é **pré-silábico, silábico e alfabético**, vai pegar o verso inteiro”) da teoria da psicogênese da escrita de Ferreiro (1995).

O argumento das professoras é que se o som está num contexto musical e, por isso, se a criança canta e “monta” o texto conjuntamente, isso não seria uma atividade de mera decodificação. Essa concepção de texto como um “jogo de montar” confirma para Lucas que são duas concepções de texto e de leitura – e, assim, de atividade de leitura - que estão em jogo, não a mesma: ele argumenta que, para as professoras, o texto parece ser compreendido como um conjunto de palavras escritas /letras que pode ser oralizado, porque

registram sons. Por isso, o formador insiste na sua objeção ao tipo de atividade, não aceita os argumentos das professoras orientados à conclusão oposta à sua:

1. T74 Lucas: **Mas eu acho ainda** que fica voltado para essa relação do texto, do texto
2. **escrito com/ como registro do som.** Se não tiver esse outro trabalho que ela apontou, fica
3. nisso
4. T75 Carmen: **não, sim, mas** a musiquinha também dentro de um contexto, **é isso que eu**
5. **to falando**, a gente sempre, essas duas atividades são coisas que **a gente tem feito** muito,
6. até porque tem muita gente que faz **o Letra e Vida** e são atividades sugeridas, então **todo**
7. **mundo ta fazendo, a gente sabe.**

Ao afirmar “mas eu acho ainda”, Lucas reforça seu posicionamento de crítica ao tipo de atividade proposto pelas professoras e indica seu não alinhamento à justificativa dada pelas professoras. Sua argumentação com o operador argumentativo “mas” pode ser esquematizada da seguinte maneira:

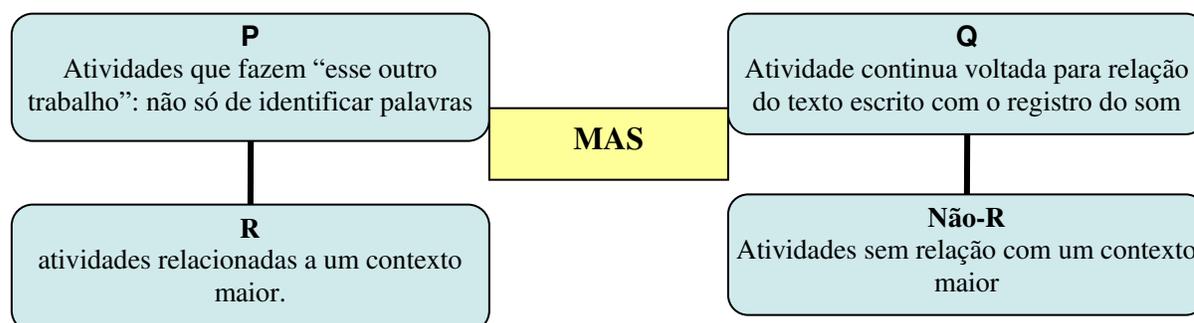


Figura 2: Argumentação Formador Lucas

A estrutura dessa negociação por sentidos se repete ao longo da interação. Como descreve Garcez (2002), o que ele chama de sequências argumentativas de negociação (SAN), co-construídas na gestão interacional de rejeições não-aceitas, se desenvolvem a partir do formato de três posições ordenadas: o participante A produz uma ação inicial de barganha, que requer uma resposta; a essa ação inicial, seguem-se duas ações de B em segunda posição, questionadas, então, por A:

(1) A: proposta inicial

(2) B: resposta de não alinhamento à proposta de A + prestação de contas pelo não alinhamento.

(3) A: questiona prestação de contas de B.

Essa estrutura é proposta por Garcez a partir de seu estudo sobre interações de negociações comerciais, mas pode nos ajudar a descrever a interação entre formador e professores alfabetizadores. Lucas faz uma proposta inicial de crítica a um tipo de atividade que tem por base a concepção de texto como repositório de sons, categorizando esse tipo como não relacionado a um contexto maior. As professoras não se alinham a essa crítica e justificam (“prestam contas sobre”) o não alinhamento: também trabalham a atividade dentro de um contexto. Lucas questiona a justificativa das professoras, pois os argumentos delas continuariam apontando para a relação de sons e letras.

A fala de Carmen após o questionamento de Lucas aponta para esse não alinhamento de perspectivas que persiste: “não, sim, mas”. A confusão e hesitação nessa expressão colocam em relevo o impasse na negociação de sentidos, como também uma fluidez na identificação entre os interlocutores: ao mesmo tempo que se opõe à crítica do formador, as professoras argumentam que fazem algo semelhante ou exatamente o que o formador sugere como “atividade relacionada a um contexto maior”. Segundo Garcez (2002, p. 63), nas interações em que há duas versões discursivas para um mesmo estado de coisas no mundo, para que os interlocutores alcancem seus objetivos, eles necessitam estabelecer uma versão única deste estado de coisas, aceitável para ambas as partes. Contudo, como notamos, isso não ocorre na interação entre Lucas, Ana, Beatriz e Carmen. A razão para o não alinhamento e a persistência do impasse parece ser o fato de formador e professoras falarem a partir de discursos teóricos diferentes. As vozes sociais que trazem como argumentos são de perspectivas distintas e a própria concepção de texto e de leitura de cada uma das partes não coincide.

A principal voz que emerge no discurso das professoras alfabetizadoras, e que se constitui como o argumento de maior força entre aqueles da classe argumentativa em construção – formando, então, uma escala argumentativa -, é o discurso teórico do curso de

formação continuada Letra e Vida, que se baseia na psicogênese da língua escrita, tal qual desenvolvida na obra de Ferreiro e Teberosky (1985)<sup>60</sup>. A importância desse curso já é apontada nas respostas a um questionário aplicado no primeiro dia do curso “Ensino de Leitura”, como consta no terceiro capítulo deste trabalho. Dos 67 professores que responderam ao questionário, 59,7% (quarenta professores) citaram um ou mais cursos de formação e, destes, quase a metade dos professores (19) citou o curso “Letra e Vida” (ver também VALSECHI, 2009).

Em resposta à manutenção da crítica de Lucas, Carmen indica explicitamente esse modelo de formação concorrente: “essas duas atividades são coisas que a gente tem feito muito, até porque tem muita gente que faz o **Letra e Vida**”. A professora Carmen, como Ana e Beatriz em turnos anteriores, compatibiliza as novas informações a partir dos sistemas conceituais já familiares a ela (“não, sim, mas a musiquinha também dentro de um contexto, **é isso que eu to falando**”). Não há, de fato, compatibilidade, mas Carmem, ao dizer “é isso que eu to falando” mostra que, em sua perspectiva, ela e o formador estão falando da mesma coisa, compatibilização não aceita por Lucas.

Dessa forma, Carmen não se alinha à justificativa do formador, não concorda com sua crítica, e, numa *atitude responsiva ativa* (BAKHTIN,1988) traz argumentos para legitimar sua prática: a universalidade/generalidade da prática (“eu acredito que muitos façam”), a autoridade proveniente de outro curso de formação continuada (“Letra e Vida”) e outros saberes relacionadas à prática docente. Nesse processo, há uma filiação teórica das professoras com a perspectiva de outro curso de formação continuada como uma resposta à crítica de Lucas, constituindo a seguinte escala argumentativa:

---

<sup>60</sup> O curso Letra e Vida pertence ao Programa de formação de Alfabetizadores (PROFA) foi criado por Telma Weisz no MEC. Atualmente, o curso é oferecido somente no Estado de São Paulo pela CENP da SEESP, agora sob o nome *Letra e Vida: Programa de Formação de Alfabetizadores* — que oferece formação em alfabetização a os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

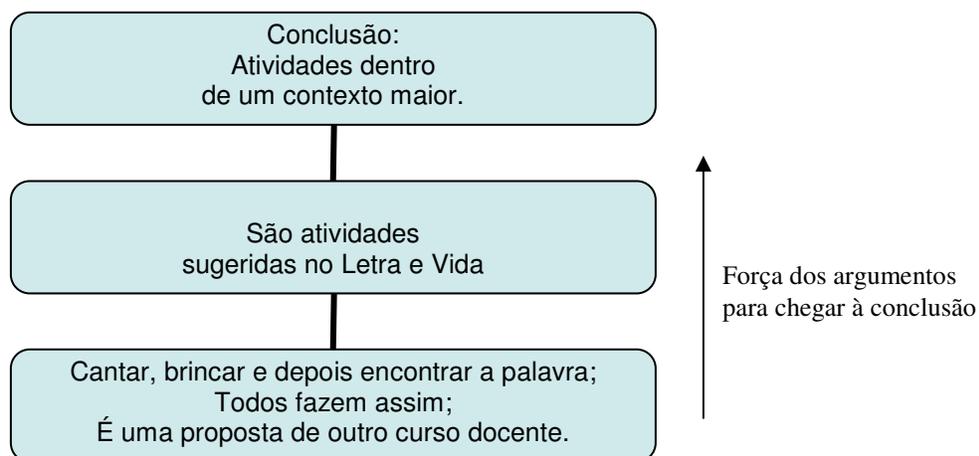


Figura 3: Escala argumentativa construída pelas professoras

Carmen também reforça a construção de um coletivo, tanto no uso constante de “a gente” como sujeito das frases – construindo um enunciador coletivo – como nos momentos em que suas falas ratificam as colegas e são ratificadas por elas, na retomada dos mesmos argumentos, como a descrição da atividade (“a musiquinha **também** dentro de um contexto”). Carmen se utiliza de estratégias de argumentação interessantes: o nome do curso seria um argumento de autoridade, que sustentaria a prática de Carmen e de seus colegas, o que é enfatizado por ela ao usar a expressão *a gente*, ou seja, não é somente ela que tem essa prática, mas vários de seus colegas. Dessa forma, o nome de um outro curso e sua perspectiva teórica se constituem como o argumento de força maior na interação com o formador. Nesse processo de negociação de sentidos, as professoras alfabetizadoras constroem identidades a partir da construção de um coletivo entre os colegas de profissão e da filiação com outras teorias e conceitos que circulam na formação de professores. A identidade é construída a partir de um sentido de coesão e pertencimento interno, o qual sustenta suas explicações em resistência ao formador e as práticas profissionais por ele sugeridas. A criação do coletivo e a sustentação em outra perspectiva teórica também fortalecem o grupo frente ao formador, relação marcada, muitas vezes, pela desigualdade no que se refere à valorização dos saberes e dos profissionais da esfera escolar por um lado, e a acadêmica, por outro.

Nos turnos seguintes, as professoras revozeam<sup>61</sup> conceitos do outro modelo de formação continuada e sua perspectiva teórica frente à continuidade das críticas do formador e de seu não alinhamento com a justificativa das professoras:

1. T76 Lucas: e, o que aconteceu foi que eu vi que algumas parlendas utilizadas, já são
2. parlendas muito conhecidas. *hoje é domingo, pé de cachimbo (...)*. assim, aí eu fico me
3. perguntando. se você me fala: foi uma atividade feita no início do ano com essa parlenda
4. que as crianças já conhecem. então tudo bem. mas essa atividade foi feita em agosto.
5. então se espera que haja algum desafio.
6. T77 Beatriz: **mas** tem crianças que não conseguiram ainda, que não avançaram e para
7. essas crianças, é um desafio para elas conseguirem. **para alfabéticos**, que a gente chama,
8. se você dá uma atividade assim, para eles vai ser até muito simples. por isso que quando
9. **a gente faz, a gente** dá para esses, você vai reescrever a parlenda que você ta escrevendo,
10. porque aí já entra dúvidas de ortografia, a estrutura do texto em si, mas para aqueles que
11. tão lá no começo, ainda tão identificando som, identificando letra, a gente tem crianças
12. que não sabem o alfabeto, então esse tipo de atividade acaba sendo um desafio para eles.
13. T80 Ana: hoje em dia a gente não trabalha com uma atividade para a turma inteira,
14. a gente trabalha com grupos diversificados dentro da mesma sala. então a gente tem que
15. levar em conta o que a criança, em que estágio a criança se encontra e o que a gente
16. pretende que ela avance. a gente vai trabalhar com ela para que ela avance de estágio.
17. então hoje a gente não dá mais uma atividade para a sala inteira. pode ser até a mesma
18. atividade....
19. T81 Carmen: a mesma coisa mas enfocando...
20. T82 Ana: porque vai focar o **estágio de desenvolvimento** que aquele grupo se
21. encontra. não é mais uma coisa unificada.
22. T83 Beatriz: as classes são muito heterogêneas hoje, não tem como. geralmente a gente
23. dá a mesma atividade, por exemplo, a música do indiozinho, um vai reescrever, o outro
24. vai completar, **entendeu?** de acordo com o que eles tão conseguindo fazer e permitir que
25. eles avancem.

Os argumentos de Lucas, nesse momento, enfocam o que é desafiador para o aluno, diferentemente do que é feito pelas professoras em seus planos de aula (“eu vi que algumas parlendas utilizadas, já são parlendas muito conhecidas. *Hoje é domingo, pé de cachimbo*”).

---

<sup>61</sup> Como destacado na nota 43, aqui “revozear” é tomado a partir da noção bakhtiniana de *vozes sociais*.

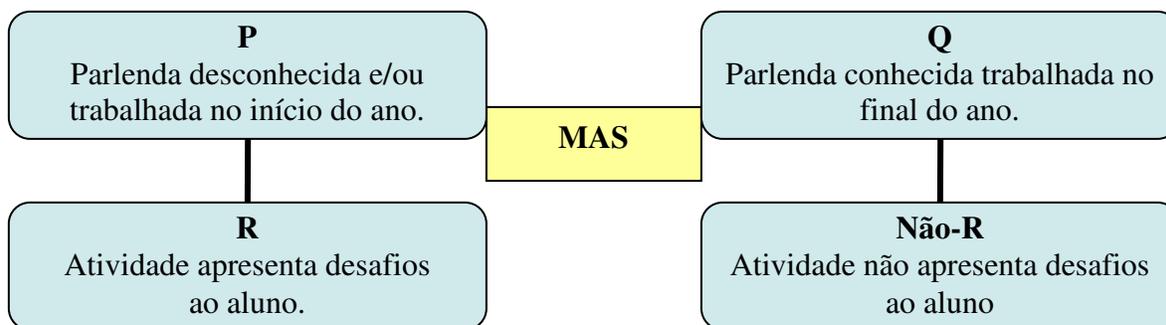


Figura 4: Argumentação do formador Lucas

A argumentação de Beatriz aponta para um outro discurso, pois se utiliza de argumentos de outra natureza, que não coincidem com a perspectiva de Lucas – e do curso – sobre o que é leitura de texto: para ela, seria uma prática de alfabetização, de decodificação (“você vai reescrever a parlenda que você ta escrevendo, porque aí já entra dúvidas de ortografia, a estrutura do texto em si, mas para aqueles que tão lá no começo, ainda tão **identificando som, identificando letra**”). Vale notar que a divergência entre a concepção de leitura de texto do curso não é explicitada. Os argumentos se centram no tipo de atividade proposta e não nessa divergência de base, como é possível notar no esquema abaixo da argumentação de Beatriz:

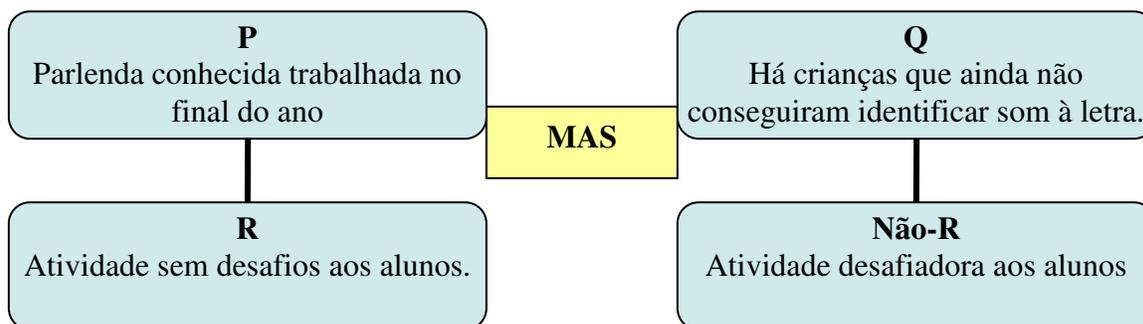


Figura 5: Argumentação da professora Beatriz

Para as professoras, há um desafio mesmo ao trazer o texto já conhecido, porque o que está em questão é a capacidade da criança para decodificá-lo e não a participação numa atividade motivante, instigante, que desperte curiosidade, via texto escrito. Beatriz explicita o tipo de desafio ao qual se refere: “mas para aqueles que tão lá no começo, ainda tão

identificando som, identificando letra, a gente tem crianças que não sabem o alfabeto, então esse tipo de atividade acaba sendo um desafio para eles”. Dessa forma, o embate entre formador e professoras é decorrente de concepções divergentes sobre o que é uma aula de leitura. As professoras passam, então, a explicar ao formador como trabalham, construindo uma identidade de professora que domina um saber que o formador não conhece – e por isso não estaria compreendendo os argumentos por elas levantados.

Ana explica para o formador como é *hoje em dia* o trabalho em sala de aula, com isso implicando que ele não conhece a esfera de atuação das professoras. Nesse processo, para argumentar a favor do tipo de trabalho que desenvolvem, as professoras trazem novamente os estágios de desenvolvimento da escrita da teoria da psicogênese de Ferreiro (“em que **estágio a criança se encontra**”, “porque **vai enfocar o estágio de desenvolvimento** que aquele grupo se encontra”).

Segundo Ivanic (p. 45) “características particulares de um discurso são constituídas pelos valores, crenças e práticas correntes de um grupo social específico”. Isso significa que quando alguém escolhe certas palavras e estruturas está se alinhando com outros que usam as mesmas palavras e estruturas, fazendo uma afirmação sobre sua identidade, escolha esta que também é socialmente construída e não totalmente livre, pois está dentro das possibilidades de determinado contexto sócio-histórico e cultural. Dessa forma, a identidade também é uma questão de se alinhar a um grupo, é uma questão de pertencimento a uma comunidade acadêmica. Ao se filiarem a uma outra perspectiva teórica, escolhendo certas palavras e estruturas – como a citação recorrente dos estágios de desenvolvimento da escrita – as professoras constroem identidades profissionais divergentes da perspectiva apresentada no curso “Ensino de Leitura”, que parte da perspectiva dos Estudos de Letramento, que concebem a leitura como práticas sociais situadas, heterogêneas, incorporando elementos sociocognitivos para o ensino das práticas (ver VALSECHI, 2009).

I Na construção de uma identidade de professora com um saber e um saber-fazer não dominado pelo formador, Beatriz, no turno 83, explica a Lucas a realidade de sala de aula (“as classes são muito heterogêneas hoje”), como ela e suas colegas trabalham diante disso (“a gente dá a mesma atividade, por exemplo, a música do indiozinho, um vai reescrever, o

outro vai completar”) e questiona se ele entende o que fazem (“entendeu?”). Dessa forma, as professoras alfabetizadoras rompem com o padrão IRA de interação – assumindo as funções de informadoras, animadoras e avaliadoras - e respondem ativamente às palavras do formador.

A mudança no padrão de interação em comparação com outros excertos analisados e o embate com o formador mostra que as identidades construídas na interação são múltiplas e flutuantes, apesar de alguns condicionantes da situação e dos discursos socialmente disponíveis aos sujeitos: em um momento as professoras estão posicionadas e agem discursivamente como alunas, se alinham ao formador e aos saberes construídos no curso; em outros momentos, as professoras tomam os turnos, não se alinham ao formador, e constroem um coletivo em oposição a ele. O que poderia parecer contradição é, na verdade, parte desse processo. O que aparentemente pode ser uma resistência total é uma negociação que se dá na interação: a oposição ao formador, nesse momento da interação, também é uma forma de defesa relacionada à fragilidade do professor enquanto profissional em relação à academia. Ao trazerem outros saberes, as professoras tentam se fortalecer diante do formador como se dissessem “eu também tenho conhecimento”. Essa aparente resistência faz parte da fragmentação e fluidez da construção identitária: ela flui, ela vem pra cá, vai pra lá; as professoras aparentemente resistem, mas também podem estar se alinhando à perspectiva do formador.

A posição frágil dos docentes na sociedade brasileira tem relações com os valores atribuídos à sua formação. A avalanche de cursos de formação imposta a eles é um dos exemplos. Os professores seriam aqueles profissionais que nunca estariam preparados, que nunca deteriam um saber, que deveriam voltar sempre a ser alunos. Tal posição reforça a relação conflituosa entre professores e academia. Desde a criação da formação de professores no Brasil com as escolas Normais nos anos finais do Império, a profissão de professores das séries iniciais é estigmatizada como algo inferior. No momento em que as escolas normais são abertas às mulheres, podemos observar o denominado processo de feminização do magistério que, como destaca Farinha (p. 30) a partir de Tanuri (2000, 1979), é um processo ligado aos seguintes fatores: baixos salários, encaminhamento profissional como alternativa ou para o casamento ou para serviço doméstico; e a visão de

que a educação da infância deveria ser atribuída à mulher como extensão de seu papel de mãe e de sua atividade educadora em casa. Esses aspectos apontam para um desprestígio social da profissão, o que justificaria também os baixos salários. A criação de cursos em nível superior para a formação de professores não mudou essa situação de desvalorização profissional, pois a formação do professor teria vindo para a universidade como apêndice, como uma parte apenas acessória da universidade. Segundo Kullo (2000, p. 102, Apud FARINHA, p. 31) “a situação de desnível acadêmico, aliada ao lugar menor onde se colocou a educação, produziu uma atitude preconceituosa que até hoje perdura nos institutos de nível superior que têm como objetivo a formação de professores”. Descortinar esses aspectos que se tornam relevantes nas interações de um curso de formação continuada serve exatamente para repensarmos esse tipo de formação e a relação formador-professores, como também contribuir para quebrar estereótipos relacionados à docência.

Contudo, apesar de uma fragilização social do profissional docente, é possível observar nessa interação em que as professoras constroem um coletivo em resposta ao formador, que o embate não se reduz a uma defesa das professoras na relação com a academia. O posicionamento na interação e a identidade construída no embate também têm a ver com uma marcação de uma superioridade em relação ao formador: elas dominam um saber e um saber-fazer que ele não domina. Nesse embate, ao construir um coletivo em oposição ao formador, trazer outros saberes e explicar o “como” da sala de aula ao formador, as professoras não estão fragilizadas, mas fortalecidas.

Na continuação da interação, podemos notar como as funções de professor como *animador*, *informador* e *avaliador* também são assumidas pelas professoras alfabetizadoras:

26. T84 Lucas: então, o que eu queria verificar é o seguinte, **ainda** a preocupação
27. fundamental é como se apropriar dessa ferramenta que é a escrita, mas assim em que
28. medida vocês estão oferecendo para os alunos os textos que eles não poderiam ler, mas
29. que, por exemplo, se eu pego aqui um poema da Cecília Meirelles que eles não poderiam
30. ler, mas eu to mostrando que é um livro, que é um poema, eu estou ampliando o universo
31. dele e ele vai perceber, ah, é bom ler porque eu vou descobrir coisas novas. A minha
32. preocupação é assim, se a ênfase for trabalhar sempre com os textos que a criança já
33. conhece oralmente, **como é que eu vou mostrar para ela que vale aprender a pena ler**
34. **e escrever?**
35. T85 Beatriz: **não, não, mas** aí cai na outra coisa que a gente ta trabalhando. tem essa

36. Questão de usar como suporte esses textos que a gente chama **textos que se sabem de cor**
37. Então, você vai trabalhar, só que a outra função que **a gente** tem que enfatizar na sala é
38. exatamente isso, ampliar o conhecimento que ele tem dos gêneros de texto, então a gente
39. tem que trabalhar com diversos tipos de textos e sim, textos que eles não conheçam
40. Acabou que coincidiu do pessoal trabalhar aí com textos que se sabem de cor, mas eu to
41. **pegando Letra e Vida porque é o curso que todo mundo ta fazendo**, mas as
42. **orientações que a gente tem são** exatamente essas: você vai trabalhar com **textos que se**
43. **sabem de cor, mas você** ta oferecendo textos publicitários, textos narrativos, você ta
44. contando histórias? A gente é orientado o tempo todo para trabalhar com diversas coisas e
45. isso é discutido na escola. A gente vai fazer uma avaliação, que tipo de texto a gente já
46. trabalhou? Ah, então falta a gente oferecer isso no bimestre que vem, o mês que vem,
47. então tem sempre/.

Nesse momento da interação, Beatriz assume, mesmo que parcialmente, as funções do professor propostas por Dabène (segundo MATENCIO, 1999): *informador, animador e avaliador*. Beatriz informa Lucas sobre assuntos que ele desconheceria, como no turno 85, em que apresenta ao formador o que seria o trabalho com “textos que sabem de cor” (“**mas** aí cai na outra coisa que a gente ta trabalhando. Tem essa questão de usar como suporte esses textos que **a gente chama** textos que se sabem de cor”). Anteriormente, no turno 83, a professora monitora a compreensão do formador (“entendeu?”) e coloca questões, de respostas conhecidas por ela, como uma forma de dar continuidade à interação, na função de animadora (“que tipo de texto a gente já trabalhou? Ah, então falta a gente oferecer isso no bimestre que vem...”). Essa configuração modifica a estrutura de participação, não mais característica do padrão IRA de interação. Após essa mudança, Lucas inicia seu tópico por *então*<sup>62</sup>, marcador que poderia indicar num movimento de retomada das palavras das professoras, e não mais explicitamente em contraposição a elas. Contudo, volta à mesma crítica e salienta que “ainda a preocupação fundamental é como se apropriar dessa ferramenta que é a escrita”. Lucas questiona as professoras (“como é que eu vou mostrar para ela que vale aprender a pena ler e escrever?”) sobre como a atividade com textos que as crianças já conhecem oralmente serve para mostrar aos alunos os usos da leitura e da escrita. Tal questão reforça o embate entre concepções de base que não é explicitado, baseado em concepções divergentes do formador e das professoras do que seja ler e escrever, o que será analisado na próxima subseção.

---

<sup>62</sup> O'Connor e Michaels (1996) analisam interações em sala de aula em que o “então” marca a retomada pela professora das palavras dos alunos, com diferentes efeitos pedagógicos.

Beatriz rebate a crítica do formador, negando-a logo de início (“**não, não, mas aí**”) e explica que ela e seu grupo não trabalham somente com os *textos que se sabem de cor*. Nesse caso, o conectivo “mas” funciona como um macro-coesivo que marca a introdução de um novo subtópico - ou reintroduz um tópico do qual se tinham distanciado, as atividades de sala de aula (GARCIA, 1984). A professora retoma as atividades propostas nos planos de aula do primeiro módulo e justifica o grande número de atividades com textos que se sabe de cor pela participação da maioria no outro curso de formação continuada, o Letra e Vida (“pegando Letra e Vida porque é o curso que todo mundo ta fazendo”). A questão da filiação teórica fica evidente em trechos como esse, em que outro curso, seu referencial teórico e construtos didático-pedagógicos (“orientações que a gente tem são exatamente essas: você vai trabalhar com textos que se sabem de cor, mas você ta oferecendo textos publicitários, textos narrativos”) são explicitamente citados. Ao trazer o nome do outro curso e os saberes que este divulga, as professoras se alinham a sua perspectiva, contrapondo-se, concomitantemente, à perspectiva do curso do qual participam, depois das tentativas frustradas de compatibilização<sup>63</sup>.

A partir desses excertos de interação em sala de aula do curso de formação continuada, é possível notar que as identidades são construídas e reconstruídas não só na relação, mas no embate entre os co-enunciadores. O uso recorrente do operador argumentativo *mas* é indicador desse embate. Dessa forma, percebemos como as identidades são co-construídas: não há só um processo de identificação dos professores com pessoas, valores, teorias, mas também do formador. Cada enunciado iniciado por *mas* envolve uma contraposição argumentativa e, simultaneamente, a (re)construção de um lugar, de uma identidade das professoras e do formador. Nesse processo, é interessante notar a construção e reconstrução contínua da identidade de Lucas. O formador inicia com uma crítica diretamente direcionada aos seus interlocutores, construindo um ethos por um discurso de autoridade. Quando o embate se instaura e as professoras respondem à sua

---

<sup>63</sup> Rafael (2001), ao discutir a transposição didática (Chevallard, 1991), fala em dois efeitos desse processo de uso de diferentes fontes de referência em sala de aula pelo professor, que realiza adaptações de conceitos linguísticos, (re)construídos juntamente com outros saberes: a solidarização, em que o uso termos e noções teóricas vindos de diferentes fontes de referência de conhecimento para analisar um fato linguístico ocorre sem contradição teórica; e a sobreposição, em que essa contradição ocorre. A compatibilização teórica ocorreria no movimento de solidarização.

crítica, o discurso de Lucas admite outros fatores, atenuando as críticas, no sentido de um ethos do discurso internamente persuasivo - dentro de uma construção identitária móvel, fluida. O formador propõe o diálogo e tenta colocar seu discurso como internamente persuasivo ao dar exemplos, retomar as falas e atividades das professoras, mas ao não concordar com as respostas das professoras, as nega. Essa fluidez na construção identitária também se dá com as professoras na interação com o formador, que ora concordam com ele, retomando suas palavras (como quando Ana diz “é assim que a gente trabalha”, ou quando Carmen afirma “é isso que eu to falando”), ora reagem a ele e reafirmam sua identificação previamente construída em outro curso de formação.

Isso não quer dizer que tal identificação é permanente. Os saberes relacionados à perspectiva do curso Letra e Vida surgem num momento de embate com o formador, quando este critica as atividades sugeridas pelo grupo de professores, grupo profissional já bastante fragilizado socialmente. A filiação a outra perspectiva teórica também é uma forma de dizer, nesse embate, que os professores detêm saberes. A oposição se configura também como uma forma de defesa e como uma forma de fortalecer o grupo diante do formador. Não há garantias de que, em outras situações, em outros cursos ou em sua prática em sala de aula, os professores não possam aderir à perspectiva teórica ou às sugestões dos formadores do curso “Ensino de Leitura”.

A partir da análise dessa interação, é possível perceber que não ocorrem ajustes entre as perspectivas dos participantes a fim de alcançar a construção conjunta de sentidos. As perguntas e afirmações do formador avaliam, de modo geral, negativamente a contribuição das professoras, questionando as justificativas para suas asserções. Mas, ao mesmo tempo, Lucas não explicita a diferença que está na base desse embate, o que contribui para o conflito. Ao não se alinharem na negociação de sentidos e não resolverem a disputa em questão, formador e professoras alfabetizadoras trazem diferentes vozes sociais para a argumentação, as quais apontam para discursos divergentes sobre o que é uma aula de leitura e, por conseguinte, algumas noções que subjazem essa concepção, como a de texto e a de leitura.

Como destaca Vóvio (2007), essas vozes contribuem para observar as tendências nos alinhamentos preferenciais dos participantes no que se refere a conceitos, valores e

saberes relacionados à prática e à formação do professor, para analisar como entram na composição dos discursos. Os alinhamentos de professores e formadores a certas vozes não pressupõem uma adesão fiel a um determinado discurso, a uma teoria ou concepção que informa a formação de professores – ou seja, ao trazer seus conhecimentos da teoria da psicogênese da escrita não quer dizer que a professora seja construtivista ou se declare como tal. Os discursos são compostos, híbridos, heterogêneos, “formados e transformados por sistemas de significação culturais, gerando outros”, se configurando como “matérias-primas sociais disponíveis, a partir das quais se misturam e surgem novas significações e vozes sociais” (VÓVIO, 2007, p. 64).

Tempesta (2009), ao acompanhar um grupo de estudos de professoras dos anos iniciais, afirma que os momentos de maior tensão no grupo eram aqueles de conflito na maneira de lidar com o assunto em questão – maneira dela, pesquisadora, e das professoras - do que com o problema em si. A partir de Chartier (2007), Tempesta nota que os modos de o professor agir e compreender certas discussões teóricas sobre o ensino diferem muito do esperado pela academia. Os professores, inseridos no trabalho escolar, procurariam estudar e aprender o *como* fazer mais do que o porquê fazer (TEMPESTA, 2009, p.51). Momentos de conflito como os analisados podem ser interpretados nesse sentido: enquanto formadores têm uma preocupação com a consistência teórica, professores se voltam para a questão da prática em sala de aula (VALSECHI, 2009; VIANNA, 2009). Ao se voltarem ao *como* fazer, as professoras compreendem os conceitos e a perspectiva do curso a partir de seu *fazer* profissional.

A forte identificação dos professores com a perspectiva do curso Letra e Vida também pode ser pensada a partir dessa busca do professor pelo *como* fazer. A proposta do curso é bem mais direcionadora, no sentido de que apresenta aos professores propostas de atividades prontas, que seguiriam uma sequência – do texto pequeno que se sabe de cor a textos maiores, baseado em estágios do desenvolvimento da escrita pela criança<sup>64</sup>. Além disso, esse curso tem caráter mais pedagógico, enquanto que o curso “Ensino de Leitura” enfocava a linguagem, perspectiva que a formação inicial de professores alfabetizadores, em cursos de pedagogia, não costuma abordar.

---

<sup>64</sup> É possível ter acesso as diretrizes do curso pelo site <http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/#>

É possível refletir sobre esse conflito entre formador e professores a partir da perspectiva bakhtiniana que defende que a compreensão de cada signo efetua-se em ligação estreita com a situação em que ele toma forma, ou seja, na interação social. Vóvio (2007, p. 87, 88) afirma, a partir da perspectiva do Círculo, que

o pano de fundo da recepção do discurso são outras enunciações concretas, percebidas pelos interlocutores como relacionadas ao tema, a pontos de vista e apreciações que estão em jogo na interação. Os interlocutores agem no sentido da compreensão do dizer alheio, apropriando-se dele e conectando-o à sua rede de significações que, então, se renova.

É possível perceber que as professoras agem no sentido de compreensão do dizer do formador, apesar de se contraporem às suas críticas, no momento em que tentam compatibilizar os novos conceitos do curso com saberes já familiares a elas, ou seja, quando percebem tais enunciações como relacionadas a um tema que já dominam. Na recepção e compreensão do discurso do outro, o sujeito percebe esse discurso como relacionado a outras enunciações concretas, sendo entendido como relacionado a um tema já familiar. Dessa forma, quando nos apropriamos da palavra do outro, o fazemos a partir de nossas próprias palavras.

Para Bakhtin a consciência individual é construída na interação. A consciência é entendida como tendo uma realidade semiótica, constituída dialogicamente e se manifestando semioticamente, ou, como defende Faraco (2009), *produzindo textos* na dinâmica histórica da comunicação, no duplo movimento de réplica ao já dito e de condicionamento da réplica ainda não dita, da resposta já solicitada. Dessa forma, compreender é uma réplica ativa, uma tomada de posição.

O conflito entre diferentes perspectivas de formador e professores pode ser interpretado como um embate entre um discurso de autoridade e um discurso internamente persuasivo (BAKHTIN, 1988, BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995). A diferença entre os dois tem a ver com as relações hierárquicas. Quanto mais forte for o sentimento de diferença hierárquica entre o meu enunciado e o do outro, menos o as palavras do outro passarão a compor meu discurso, mais vai se manter delineado como o discurso do outro, e menos acessível será ele à penetração por tendências exteriores de réplica e comentário

(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995). O discurso internamente persuasivo, diferentemente do de autoridade, é fortemente amarrado a nossas próprias palavras, sendo metade nosso metade do outro. Por isso, o discurso internamente persuasivo – “no sentido daquele genuinamente incorporado pelo educador e que não implica, apenas, algo que ele repete, sem haver integrado de forma crítica” (KELIMAN; MARTINS, 2007, p. 274) – substitui o tradicional discurso de autoridade e possibilita a criatividade e a produtividade do indivíduo na medida em que desperta palavras novas e independentes, reorganizando as palavras interiores e não permanecendo em uma condição isolada e estática, pois entra em outras relações em novos contextos (BAKHTIN, 1988).

No contexto do curso de formação continuada, o discurso do formador seria de autoridade, pois é aquele que autoriza, legitimado institucionalmente, sendo que o esperado para a situação é que ele seja menos acessível à réplica e ao comentário. Contudo, nem sempre um discurso de autoridade se configura como tal para os participantes. Como é possível notar nos segmentos de interação, as professoras se apropriam do discurso do formador, respondem a ele, amarrando-o a suas próprias palavras.

Quando diferentes vozes sociais interagem, ocorre um debate para que se assimile essas duas categorias distintas de discurso (BAKHTIN, 1988). É exatamente nos momentos de esforço contra um discurso de autoridade – no caso, o discurso do formador - quando se discorda do que está dado, que se desenvolve ideologias (FREEDMAN; BALL, 2004, p. 7). Por isso, um discurso de autoridade não necessariamente se configura como tal para um indivíduo. Quando um discurso internamente persuasivo é incorporado, o discurso do outro também passa a compor nossa consciência, ele é apropriado a partir de palavras próprias. Assim, ele está sempre sujeito à mudança e sempre interage com ideologias que nos envolvem.

A partir desse ponto de vista, as pesquisas, como defendem Freedman e Ball (2004, p. 9), devem buscar compreender os esforços das pessoas para lidar criativamente com tensões e conflitos, aspectos críticos da aprendizagem. No caso de Ana, Carmen e Beatriz e outras professoras, elas se esforçam para compreender os conceitos do curso a partir de conceitos e práticas já familiares a elas e, no conflito com o formador, as professoras criam

identificações com o grupo de professores presentes e com outros cursos como uma forma de lidar com essa tensão.

#### *4.3.2 Apropriação e redes de conceitos*

Apesar de lidar com o conflito criativamente e tentar compreender o formador a partir do que já é familiar, a apropriação do discurso do outro não ocorre para ambas as partes (tanto formador quanto professores) devido ao conflito não explicitado de concepções de base – como texto e leitura. Essa divergência de concepções pode ser analisada a partir das metáforas conceituais utilizadas por formadores e professores.

Pelas análises anteriores, notamos que há uma filiação teórica com outro curso de formação continuada – o Letra e Vida, também oferecido pela SEESP como formação centralizada, ou seja, sem parcerias com instituições de ensino superior. A perspectiva pedagógica desse curso parece fazer mais sentido aos professores, com a qual eles se identificam, em parte porque os conceitos abordados no curso “Ensino de Leitura” são conceitos relativos à linguagem para professores que, em sua grande maioria, não tiveram formação na área.

A divergência na compreensão de conceitos de base para o ensino da leitura como atividade linguístico-discursiva – como o que é ler e escrever, o que é texto – é evidenciada pela análise contrastiva das metáforas dos formadores e dos professores. Em pesquisa anterior<sup>65</sup>, mostrei que há diferenças significativas entre as metáforas conceituais de formadores e professores referentes a um mesmo conceito, o que se configurava como um conflito entre diferentes concepções que informam a prática do professor (DE GRANDE, 2009). Os mesmos termos, as mesmas palavras e expressões são utilizadas para designar diferentes conceitos, apontando para diferentes sentidos e compreensões. Nas negociações entre formadores e professores, expressões e termos se entrelaçam, são apropriados, ressignificados, atualizados.

---

<sup>65</sup> Projeto desenvolvido entre dezembro de 2006 e novembro de 2007, intitulado “Conhecimento Acadêmico e formação continuada de professores: dos conceitos científicos à prática de sala de aula”. A pesquisa foi orientada pela Profa. Dra. Angela Kleiman e financiada pela FAPESP.

Através da análise de metáforas conceituais (LAKOFF e JOHNSON, 1998), é possível perceber como um mesmo termo é utilizado com diferentes sentidos pelos participantes do curso e refletir sobre o processo de apropriação. Lakoff e Johnson (1998) defendem que as metáforas conceituais fazem parte de nossa linguagem cotidiana e são componentes essenciais do modo como conceitualizamos o mundo. O sistema conceitual metafórico, que, na concepção desses autores, rege nosso pensamento e nossa ação, faria com que as metáforas fossem fonte de evidência sobre o que as pessoas pensam e por que agem de certa maneira. Assim, a metáfora é um aparato cognitivo e está no próprio conceito do elemento metafórico e não só nas palavras que o nomeiam, principalmente se considerarmos os conceitos abstratos que são, em sua maioria, metafóricos. No processo de ensino/aprendizagem, a metáfora funcionaria como uma estratégia para o ensino de conceitos abstratos, que são instanciados em contextos específicos, e, nesse sentido a metáfora é, “além de cognitiva, dialógica” (KLEIMAN, 2005, p.220).

As diferenças entre noções de texto e de leitura subjacentes aos discursos de formadores e professores<sup>66</sup> podem causar conflitos e o não alinhamento na interação, como mostra a análise dos usos do termo “estratégias de leitura”, um dos conceitos mais trabalhados no curso e que se tornou detonador de conflitos entre concepções de formadores e professores.

Os formadores do curso partiram da leitura dos textos “Conhecimento Prévio na leitura” e “Objetivos e expectativas de leitura”<sup>67</sup>, ambos de Angela Kleiman, para abordar o conceito de as estratégias de leitura com os professores. Nesses textos, Kleiman argumenta que processos cognitivos envolvidos na leitura enquanto construção de sentidos do texto podem ser modelados, exemplificados, enfim, ensinados por meio de *estratégias de leitura*, as quais envolvem operações cognitivas próprias, como a ativação do conhecimento prévio, a delimitação de objetivos para a leitura, o levantamento de hipóteses sobre o que está sendo lido e a inferência do significado do vocabulário pelo contexto.

Nesses textos, toda a argumentação se desenvolve a partir do conceito *estratégias de leitura* como intimamente ligado à compreensão do texto, entendida como construção de

---

<sup>66</sup> Como vimos na seção anterior, em relação ao termo “hipótese”.

<sup>67</sup> Os dois textos são capítulos do livro de Kleiman, A. B. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*, Campinas, SP: Pontes, 1989, p13-27 e p. 29-37.

sentidos. Num dos trechos relevantes dos textos formadores, lido pelos professores alfabetizadores e muito retomado nas retextualizações - tanto dos formadores como dos professores -, há referência ao conceito de estratégias de leitura, em que este é colocado em termos de uma metáfora, a de caminho: as estratégias de leitura são as formas, os caminhos de se *chegar lá*, à compreensão *do texto*. Dessa maneira, a compreensão é representada como um lugar aonde se quer chegar, e as estratégias de leitura são os meios possíveis, os caminhos possíveis de se chegar a ele:

Documento: Texto Formador/ 3º. Encontro do curso / 1º módulo

“**A compreensão**, o esforço para recriar o sentido do texto, tem sido várias vezes descrito como um esforço inconsciente na busca da coerência do texto. [...] Ora, **um dos caminhos** que nos ajudam nessa busca é [...] a ativação de nosso conhecimento prévio relevante para o assunto do texto. **Um outro caminho**, que discutiremos a seguir, é o estabelecimento de objetivos e propósitos claros para a leitura. [...] Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter idéia de onde quer **chegar**, e, portanto, a questão de como **irá chegar lá** (isto é, **das estratégias de leitura**) nem sequer se põe” (Kleiman, 1989, p. 29-30). (grifos meus)

A noção de estratégias de leitura como caminhos múltiplos, como diversas possibilidades, tem um sentido mais aberto: não é um traçado único, mas sim uma busca pela compreensão do sentido do texto, que também não é algo fechado e único, pois pode ser “recriado”.

Nos roteiros dos encontros do primeiro módulo, elaborados em conjunto pelos formadores do curso, há atividades que envolvem o desenvolvimento e discussão de estratégias de leitura específicas em três dos quatro roteiros. No terceiro roteiro, cujo tema era “Ler e escrever como práticas sociais”, encontra-se a seguinte proposta de atividade, a ser desenvolvida após a leitura da música *Imaginário Popular*, de Alcymar Monteiro, cuja letra trata da cultura popular nordestina.

Documento: Roteiro – 3º. Encontro / 1º. Módulo

Esta canção presta-se para a discussão de que os textos são situados, de que o letramento é situado. (...) Com todos na sala, discutir que leitura não é apenas decodificação (que o sentido não é transparente e não está explícito no texto – isso é uma crença comum a professores de várias disciplinas pela minha experiência anterior [comentário de um dos formadores]). Conversar com os

professores e esquematizar no quadro os **passos dados, as pistas textuais para construir sentidos para a música.**

Nesse roteiro de aula, o conflito entre duas concepções de *estratégias de leitura* é explicitado ao comentarem como seria utilizado o texto selecionado para a aula: leitura como decodificação (que seria uma *crença comum dos professores*) vs. leitura como construção de sentidos, que pode ser ensinada via modelamento, demonstração, ensino de estratégias sócio-cognitivas de abordagem textual.. E essa busca de sentidos envolveria especificidades do texto, conceitualizado como algo não transparente, que fornece pistas para aonde se quer chegar. A metáfora do caminho é retomada quando se fala em “passos dados” e de pistas para se construir os sentidos do texto.

Pelas transcrições das gravações dos encontros, também é possível encontrar referências e explicações do conceito de *estratégia de leitura*, e suas implicações para a conceituação de texto. O formador Cláudio, no dia 16 de setembro, no segundo encontro do segundo módulo do curso, continua a falar sobre estratégias de leitura, dando exemplos de seus usos, opondo-os a exercícios de decodificação, sendo que o conflito fica novamente evidente:

[16 de setembro de 2006 – 2º encontro / 2º Módulo - Sala de aula formador Cláudio]

113 Cláudio: Então a compreensão é considerada na maioria dos casos como **a simples e natural atividade de decodificação**. Então é uma coisa que a gente já viu aqui desde o início do curso. **Muita gente acha que leitura é decodificar, chamar o aluno para decodificar um texto**. Esse é o primeiro problema (...) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não **permitem construção ou expansão de sentidos**, o que sugere que a noção de compreender é apenas identificar conteúdos.

Nesse trecho, Cláudio traz a oposição entre a concepção de leitura como decodificação e a de leitura como construção de sentidos, mas se refere à primeira como uma crença comum (“muita gente acha...”). A partir desse contraste, Cláudio também expõe as diferentes noções de texto: texto como um objeto acabado, composto por partes (letras e sílabas) a serem decodificadas vs. texto como algo não acabado, algo em construção. A partir dos dados já analisados e de outros, abaixo citados, é possível afirmar que a metáfora LEITURA É CONSTRUÇÃO é muito recorrente no discurso de Cláudio nas interações em sala de aula, como também o é nos roteiros de planejamento de todos os formadores do curso. Ela é encontrada em expressões como: “*permitem construção ou*

*expansão de sentidos”, “o leitor constrói”, “aquelas marcas para poder construir aí os sentidos”.*

A leitura como construção e a busca pela compreensão do texto fornecem a este uma concepção mais móvel, em curso, em andamento, em movimento; algo a ser construído no processo de leitura. O objeto para os formadores é a leitura enquanto um processo de construção de sentidos para o texto, daí falar em compreensão quando se fala em leitura.

O uso da expressão “estratégias de leitura” pelos professores alfabetizadores indica uma outra noção de texto e de leitura subjacente. Recorrente dessa concepção, o termo ‘Estratégia’ é conceitualizado como encaixe em um molde fixo, que já tem uma forma pré-determinada. No plano de aula elaborado pela professora Inês, podemos ter um exemplo dessa conceitualização:

Documento: Plano de aula – 5º. Encontro / 1º. Módulo

**Encaixar** as palavras que estão faltando na parlenda através de **estratégias de leitura**, fazendo a seleção por índices relevantes, por exemplo: PÉ – começa por P; antecipando, inferindo e verificando através da própria repetição da parlenda, procurando fazer **a checagem**, linguagem verbal.

Percebe-se que, para Inês, a unidade a ser antecipada, inferida e verificada é a letra da palavra que está sendo ensinada, que deve ser identificada. No plano de aula, a ativação do conhecimento prévio, uma estratégia de leitura, é a ativação do que o aluno já sabe sobre as correspondências entre sons e letras. Os alunos deveriam, por intermédio de *estratégias de leitura*, encaixar as palavras que estavam faltando pela leitura em voz alta que a professora planeja fazer repetidas vezes, ou seja, eles deveriam associar os sons da leitura às palavras escritas nos papéis avulsos. Pela natureza da operação de encaixe de partes do texto a partir de sua oralização, é possível perceber que as noções de texto e de leitura subjacentes a esse plano são diferentes daquelas apresentadas no curso “Ensino de Leitura”. Esse mesmo contraste era o objeto de discussão entre Lucas e as professoras no exemplo da seção anterior.

Notamos uma diferença no objeto do discurso dos professores em relação ao dos formadores: para aqueles, o objeto é a alfabetização (como sinônimo de leitura), enquanto

que para os formadores, o objeto é a leitura como compreensão. Tal conflito de base parece se configurar como o motivo da falta de alinhamento entre o formador Lucas e as professoras alfabetizadoras na interação já analisada anteriormente.

O texto, a partir do objeto do discurso dos professores, seria entendido pela metáfora do jogo de encaixes, em que pedaços estão faltando: **TEXTO É UM JOGO DE QUEBRA-CABEÇAS**. Outras expressões, presentes em outros planos de aula, que confirmam essa hipótese sobre a conceitualização são:

[Grupo de 4 Professoras: Tabata, Yvone, Josi, Miriam] “**recortar** as tiras, cantar, ler e **colocar na seqüência correta** os versos da música(...) catavam várias vezes, **montavam e desmontavam** a seqüência conforme apareciam suas dúvidas quanto a observação da escrita”.

[Professora Camila] “a atividade será dada **fora da seqüência** para os alunos com o objetivo de eles **porem em ordem**, favorecendo a reflexão dos mesmos sobre o sistema alfabético de escrita por meio da leitura”.

[Professora Marta] “estabelecer correspondência entre **as partes do oral e as partes do escrito ajustando** o que sabem de cor com a escrita alfabética (...) a partir deste trabalho de seleção [das melhores adivinhas] elaborar atividades em que as crianças sejam estimuladas a utilizar das estratégias de leitura que permitam **descobrir o que está escrito e onde**. Os alunos com escrita não alfabética para responder a lista de adivinhas, terão o apoio de um **banco de palavras** (...) os alunos deverão (...) **ordenar as partes do texto**, ajustando o falado ao escrito”. “os alunos não alfabéticos, para a escrita das adivinhas terão **o apoio do alfabeto móvel**”.

Também nos planos de aula elaborados no primeiro módulo do curso pelos professores alfabetizadores, após 4 dias de aula, num total de 32 horas, a metáfora mais recorrente é a do texto como um objeto do tipo quebra-cabeça ou jogo (de montar). As expressões linguísticas que sugerem essa metáfora são as que descrevem o texto como um objeto dividido em partes (“*as partes do oral e as partes do escrito*”), que estão todas à vista ou podem estar guardadas (“*Os alunos com escrita não alfabética para responder a lista de adivinhas, terão o apoio de um banco de palavras*”) e sobre as quais podemos realizar ações concretas manuais, de montar e desmontar (“*montavam e desmontavam a seqüência conforme apareciam suas dúvidas quanto a observação da escrita*”, “*encaixar as palavras*”). A leitura e a escrita seriam as maneiras de juntar essas partes do quebra-cabeça, que podem estar desorganizadas – “*fora da seqüência*” - ou juntas, nos lugares

certos: “*porem em ordem, ordenar as partes do texto*”. Assim, o texto é conceitualizado como um objeto físico que pode ser cortado, retalhado, dividido em partes, redistribuído.

Dessa forma, os professores compreendem o conceito de “estratégia de leitura” a partir de seus saberes, crenças e valores a respeito da leitura e do texto. No processo de aprendizagem de novos conceitos, a compatibilização com conceitos já familiares é constitutivo do processo. Como afirma Kleiman (2005, p. 204)

também fazem parte integral desse processo os saberes pré-construídos do aluno-professor em formação a respeito da linguagem. Esses saberes são sócio-históricos e indissociáveis das definições da situação segundo as experiências sociais e cognitivas do sujeito que o orientam nas atividades, em múltiplas instituições, e lhe permitem atribuir sentidos enquanto as atividades se realizam.

Como defende Oliveira (2009), a partir da perspectiva sócio-histórica da aprendizagem, um conceito constitui-se não só de propriedades, mas também de relações com outros conceitos. Essas relações constituem redes de conceitos articulados, encaradas como teorias (p. 133). Dessa forma, os conceitos não são entidades isoladas, mas elementos de um sistema complexo de inter-relações. Segundo essa concepção, os conceitos não se encontram isolados na mente do sujeito, mas sim organizados em um tipo de todo estruturado, como uma rede de significados, em que há relações entre os elementos. Essas redes podem ser pensadas como teorias que o sujeito possui a respeito do mundo (OLIVEIRA, 2009, p. 187).

O uso dos mesmos termos com significados diversos indica que os professores estão refletindo, mas também refratando (BAKHTIN, 1988) o discurso dos formadores na passagem pelas próprias redes de significado, fazendo emergir suas contrapalavras às palavras do formador. Da perspectiva bakhtiniana, nossas palavras são formuladas a partir de nossa relação com a *alteridade*, são contrapalavras às palavras dos outros. Palavra e contrapalavra estão associadas aos sentidos construídos na interação com o outro e a entonação dada à enunciação, inseridas na corrente da comunicação verbal. Como aponta Kleiman (2005) a partir da perspectiva bakhtiniana de compreensão da palavra do outro, a repetição e retomada das mesmas palavras podem ser vistas como “uma tentativa de afinamento de perspectivas visando a ajustes conceituais” (p. 221). Porém, o modelo de

formação continuada fragmentado não favorece a continuidade desse processo de apropriação e compreensão do discurso do formador, pois, no ano seguinte ao curso observado, em 2007, outros cursos do programa Teia do Saber foram oferecidos na própria Unicamp, mas por outros grupos de coordenadores e formadores, com outra metodologia e talvez outras perspectivas teóricas, sem qualquer ligação com os cursos de 2006.

A partir disso, podemos concluir que subjazem aos distintos objetos do discurso diferentes conceitos de leitura e de texto. As redes de significado são divergentes. Como esses conceitos, por sua vez, subjazem a noção de “estratégia de leitura”, se torna mais complexo trabalhar essa noção sem uma diferenciação clara das diferentes perspectivas, para que o processo de compreensão e apropriação continue a ocorrer.

Kuhn, em sua obra *A estrutura das Revoluções Científicas*, ao discutir o processo de rompimento das Ciências Sociais com os critérios de credibilidade das Ciências Naturais, defende a tese da incomensurabilidade, na qual se sustenta que é impossível justificar racionalmente a preferência por duas teorias possíveis e rivais. Kuhn (1975, p. 35) afirma que na ausência de um paradigma ou de um candidato a paradigma em determinada área de saber, todos os fatos que possivelmente são pertinentes ao desenvolvimento de determinada ciência têm a probabilidade de parecerem igualmente relevantes. Para Kuhn os conceitos e enunciados de um paradigma não são traduzíveis para outros. O autor caracteriza um paradigma não por um objeto de estudo, mas a partir do que um grupo acredita ser “fazer ciência”. Essa caracterização sustenta, então, que toda teoria tem, em sua base, pressupostos e crenças, sendo que, como destaca Marques (2004), também a partir de Kuhn, a escolha entre paradigmas alternativos não se fundamenta em fatores internos de cientificidade, mas em fatores históricos, sociológicos e psicológicos. Como defende Santos (1989), toda negociação de sentidos é intersubjetiva e discursiva e o fazer científico é um processo de persuasão retórica, sustentado em aspectos sócio-históricos.

É possível refletir sobre a identificação dos professores alfabetizadores com uma perspectiva teórica de formação ao invés de outra a partir da tese da incomensurabilidade. Contudo, no caso das perspectivas dos dois cursos de formação, é preciso considerar que não se trata de paradigmas diferentes, mas de disciplinas diferentes – a da psicologia da aprendizagem de Ferreiro e a linguístico-discursiva da área da linguagem e dos Estudos de

Letramento. Por isso, a princípio, elas podem ser compatibilizadas, porque tratam de diferentes aspectos da questão relacionada ao ensino-aprendizagem da escrita. A tese da incomensurabilidade serve para refletir sobre o fato de que o processo de identificação não se fundamenta em fatores internos de cientificidade de cada perspectiva teórica, mas em fatores históricos, sociológicos e psicológicos. Alguns deles podem ser explicados pela força que o construtivismo chegou ao Brasil.

Na década de 80, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) teve forte atuação na divulgação de novas propostas pedagógicas com a redemocratização do país. Um primeiro conjunto de materiais surgiu com a criação do Projeto Ipê, curso sobre alfabetização destinado a professores em serviço. Nesse projeto, bastante divulgado no Brasil, eram enfocadas as fases de hipóteses sobre o sistema de escrita pelas quais as crianças passariam no processo de aprendizagem de ler e escrever (TEMPESTÁ, 2009, p. 65), ou seja, uma interpretação da Psicogênese da língua Escrita. Dessa forma, a perspectiva construtivista foi amplamente difundida nas redes de ensino através dos cursos de formação. Muitas dessas novidades da época chegavam ao professor por meio de textos informativos produzidos pelo Estado. Como destaca Tempesta (p. 65): “com eles, pretendia-se homogeneizar a formação docente no que tangia a uma visão curricular considerada moderna, nova, mais adequada à formação do professor e, posteriormente, a do aluno”. A autora, a partir de Souza (2006), destaca a natureza institucional da produção, circulação e uso desses textos que, produzidos pelo Estado, funcionavam como dispositivos de intervenção deste sobre a prática docente.

A CENP promoveu vários seminários com base na abordagem construtivista de Ferreiro e Teberosky (1985). Valsechi (2009) destaca o “Seminário Internacional de Alfabetização”, em 1994, que teve a presença de Ferreiro, contribuindo para a disseminação do construtivismo no Brasil. Tempesta (2009, p. 67) cita a pesquisa de Vieira (1995), que, a partir da análise da grande divulgação dos conhecimentos construtivistas nas décadas de 80 e 90 no Brasil em vários veículos de divulgação (revistas destinadas a professores, congressos, vídeos, folhetos), mostra como essa abordagem se tornou predominante no discurso acadêmico, científico, escolar e oficial, o que gerou uma pressão entre os docentes para que adotassem termos e expressões próprias do construtivismo.

Além disso, a situação de disputa e embate entre professores e formadores nas interações analisadas também interfere nesse processo de construção identitária: para se fortalecer em relação ao formador e à sua crítica aos planos de aula elaborados, os professores constroem uma identidade de grupo em oposição a ele e sustentam tal oposição na argumentação, em que o nome de outro curso e sua perspectiva teórica funcionam como um argumento de força maior.

A oposição das professoras em relação ao formador e, conseqüentemente, à perspectiva do curso “Ensino de Leitura”, desenha movimentos de resistência tímidos ou indefinidos e não resolvidos, pois as diferenças de base não são nunca explicitadas: não há como ou exatamente ao que resistir. Por esse motivo, retoma-se sempre exemplos de atividades de leitura em sala de aula para apontar para sentidos opostos na argumentação, que se tornam circulares. As orientações argumentativas do formador e das professoras caminham de maneira paralela, sem nunca se tocar, sem pontos de contato para que a explicitação do conflito de base seja efetuada. É preciso notar que esse fato não é devido apenas a não explicitação por parte do formador sobre as concepções em embate, mas também à resistência das professoras em relação ao discurso acadêmico, voltando sempre a preocupação para o como fazer (TEMPESTA, 2009), como também ao processo de fortalecimento construída pelas professoras na interação com o formador.

## 5. Considerações Finais

*a opção por um ou outro modo de lidar com a questão implica não apenas uma posição acadêmico-científica como também uma posição político-ideológica, determinante para o conjunto de conceitos com os quais se lida, porque cada recorte implica a atribuição de um lugar distinto à história, ao social, ao sentido e ao sujeito.*  
Maria de Lourdes Meirelles Matencio, 2009.

As palavras de Matencio (2009) nesta epígrafe, já citadas no segundo capítulo deste trabalho, apontam para uma postura assumida durante toda esta pesquisa: as opções aqui adotadas estão relacionadas com uma posição acadêmico-científica e político-ideológica, configurada a partir da perspectiva sócio-cultural dos Estudos de Letramento nas pesquisas do grupo *Letramento do Professor*. O compromisso ético com os sujeitos pesquisados (professores e formadores), a complexidade do objeto investigado e a preocupação em contribuir para uma problemática social, relacionada à formação do professor, são as bases desta pesquisa, que buscou, dentro do campo da LA, trazer reflexões e problematizações sobre o processo de construção identitária do professor na formação continuada. A partir da perspectiva que considera o letramento situado do professor, o objetivo do trabalho de pesquisa foi entender um pouco do que está envolvido nos processos identitários de formação continuada, a fim de contribuir para uma formação que resulte na autorização do professor para agir no seu contexto de ação (KLEIMAN, MARTINS, 2007).

A identidade, durante este trabalho, é tomada como múltipla e heterogênea, a partir do dinamismo das experiências no mundo social e de seus condicionantes sócio-históricos, construída na interação a partir dos significados sociais disponíveis aos participantes (HALL, 1998) e das vozes sociais que circulam na esfera da formação do professor. A partir dessa concepção múltipla, fluida e relacional de identidade, o objetivo de investigar o processo de construção de identidades profissionais de professores em um curso de formação continuada foi perseguido tendo em vista que todo processo de formação profissional envolve reposicionamentos identitários, podendo, assim, revelar vozes que circulam na formação e na prática do professor e que o constituem identitariamente. Desse

ponto de vista, todo profissional está inserido no processo de formação identitária, não só o professor. Dizer que sempre estamos inseridos em processos de construção identitária não quer dizer que o profissional não esteja preparado para exercer sua profissão, ou que não esteja pronto para agir profissionalmente ou que apresente alguma falha. Significa apenas que a pesquisa pressupõe que todos nós, ao agirmos em diferentes esferas sociais, na relação com o outro – com outros dizeres, discursos, palavras -, nos construímos identitariamente.

Este trabalho, inserido no campo da LA e caracterizado como pesquisa qualitativa-interpretativista, procurou ressaltar a natureza socialmente construída da realidade e não esconder a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, pois não é possível ser neutro e afastado do conhecimento ou evidência que se está produzindo. O trabalho também foi guiado por uma posição crítica, assumindo compromissos com a utilidade social da pesquisa.

A partir do objetivo de investigar o processo de construção de identidades profissionais de professores em um curso de formação continuada, percebemos, pelas discussões e análise apresentadas, quais vozes se fazem relevantes nesse processo. Conhecê-las é importante para repensarmos a atuação de formadores de professores e refletirmos sobre os discursos que circulam sobre os professores e as políticas públicas de formação docente. Entender a construção identitária do professor, portanto, se faz relevante para pensar sobre sua formação como uma formação de um profissional que se coloque na instância de definição e controle dos saberes integrados à sua prática.

O trabalho torna possível notar como as identidades são construídas na interação, e também amarradas – mesmo que frouxa e provisoriamente - a experiências anteriores, convicções e discursos disponíveis aos sujeitos. Para responder às perguntas de pesquisa, a análise apresentada mostra alguns dos movimentos discursivos da construção identitária profissional na formação continuada de professores. Mostrei, inicialmente, como professoras participantes do curso em entrevista com a pesquisadora constroem imagens de si no discurso, ou *ethos* discursivos (MAINGUENEUA, 2002, 2005) no diálogo conflituoso com discursos – particularmente, os depreciativos - sobre o professor. A análise e debate sobre as imagens de si construídas no discurso pelas professoras alfabetizadoras

descortinam algumas categorias identitárias relacionadas à profissão docente, ou seja, revelam quais identidades de “professor” emergem, respondendo, parcialmente, às perguntas “Quais categorias identitárias relacionadas à profissão docente emergem nas interações no curso e nas entrevistas por parte dos professores?” e “Quais identidades de ‘professor’ emergem?”.

Na sequência, ao considerar a estrutura de participação de boa parte das interações do curso de formação continuada, caracterizadas como institucionais, discuto como professores alfabetizadores nesse contexto são posicionados como alunos e mostro como essa situação institucional e assimétrica tem implicações na construção de identidades no curso. Há momentos em que os formadores tentam desfazer a assimetria, e os próprios professores assumem um *ethos* de alunos. Dessa forma, dei início a uma discussão sobre como os participantes do curso – formadores e professores alfabetizadores - se orientam para as identidades co-construídas nas interações e sobre os elementos indicativos das identidades em construção no curso observado, respondendo, assim, às perguntas “Como os participantes se orientam para as identidades co-construídas nas interações?” e “Quais elementos, observáveis nos textos produzidos na e pela interação, são indicativos da construção identitária?”.

Considerando esses condicionantes – discursos depreciativos sobre o professor e situação de interação de sala de aula do curso de formação continuada – analisei interações entre professoras e formador em que há um embate argumentativo não resolvido porque as premissas em jogo não são explicitadas pelos participantes. Nesses momentos as professoras constroem uma orientação argumentativa contrária a do formador e, como efeito, formam um coletivo entre elas. As professoras constroem uma identidade de profissional que domina um saber e um fazer específicos, os quais o formador não dominaria, fortalecendo-se enquanto grupo profissional nesse embate. Essa parte da análise trouxe contribuições para responder às perguntas “Quais identidades de “professor” emergem?”, “Como os participantes se orientam para as identidades co-construídas nas interações?” e “Quais elementos, observáveis nos textos produzidos na e pela interação, são indicativos da construção identitária?”.

No processo de construção identitária descrito neste trabalho, diferentes vozes são trazidas pelos co-enunciadores no embate argumentativo. As professoras se filiam à perspectiva teórica de um outro curso de formação continuada. Essa filiação e explicitação de outro modelo de formação, baseado em outra perspectiva teórica, permitem melhor entender a natureza do conflito, relacionado à incompatibilidade conceitual na base do embate entre formador e professoras. Para elucidar as concepções que subjazem esse embate, trouxe análises contrastivas de metáforas conceituais em textos formadores e textos dos professores participantes do curso, as quais apontam para o uso dos mesmos termos, mas com significados diversos.

Dessa forma, após desenvolver e debater diferentes elementos relacionados à problemática da pesquisa, pude responder à pergunta mais geral, norteadora das outras questões, a saber: “Como a identidade profissional de professores em formação continuada é co-construída na intersecção de diferentes vozes sociais que emergem nos discursos que circulam nesse espaço de formação?”.

Ao considerarmos que os sujeitos se definem a partir das identidades socialmente disponíveis, as construções identitárias dos professores perpassam, de uma forma mais direta ou indireta, os discursos que depreciam os profissionais docentes e sua posição de desprestígio em relação à academia. Contudo, apesar de perpassarem esses discursos, a identidade construída pelas professoras nos momentos de embate com o formador é de profissionais fortalecidas, superiores ao formador no que se refere a um saber-fazer o qual ele não domina. Isso é relevante para refletir sobre a relação estabelecida entre professor e academia como também para desconstruir preconceitos em relação aos professores, como profissionais sempre despreparados e sempre se posicionando numa relação de inferioridade com diversas instituições de poder e/ou prestígio: universidade, imprensa, governo.

Para efeitos dos objetivos deste trabalho de pesquisa, os momentos de contra-argumentação e embate entre formadores e professores foram mais focalizados. Os resultados apresentados na análise desses momentos podem ajudar a refletir tanto sobre a atuação de formadores quanto sobre o modelo de formação continuada adotado pelo Estado. O trabalho de Laranjeira et. al (1999) citado por Farinha (2004, p. 33) discute os

problemas na formação dos professores, tanto no Brasil como em outros países da América Latina. No Brasil, assim como em vários outros países da América Latina, a preparação para o exercício do magistério tem características muito similares: inexistência de um sistema articulado de formação inicial e continuada; ineficácia dos cursos de formação inicial, o que tem levado a práticas compensatórias de formação em serviço; heterogeneidade muito grande na oferta e qualidade de formação continuada; descontinuidade das ações de formação. Outro fator em jogo no Brasil é o papel do Estado em sua função de promover a formação continuada. Essa oferta está sujeita às mudanças na administração e às disputas políticas de diferentes governos. Como já discutido aqui, há frequentemente uma descontinuidade das ações implementadas, pois cada gestão tem concepções diferenciadas sobre as necessidades e prioridades desse tipo de formação.

A análise também mostra a possibilidade de construção de diferentes identidades profissionais do professor. A pertença a determinado grupo de profissionais – professor de Letras, professor leitor, professor formado em universidade pública de prestígio, professor que sabe - implica a existência de outros que não pertencem: há outros com os quais se pode identificar e outros dos quais se quer diferenciar. Portanto, as possibilidades de se construir identitariamente dependem do conjunto de significações que se tem a dispor, do jogo de poder entre os sujeitos e da maneira como estão distribuídas as oportunidades para uso desses recursos (VOVIO; DE GRANDE, no prelo).

O processo de formação que se dá formalmente, na universidade, é caracterizado, assim, como identitário. Este trabalho mostra um modo em que se dá esse processo em um curso de formação continuada e o que entra em jogo nesse processo. A partir disso, foi possível perceber que vozes circulam na formação e prática docente: vozes da mídia, da opinião pública, do Estado, da universidade, de outros cursos de formação, da escola – esfera de atuação do professor. Além disso, foi possível mostrar que, mesmo numa situação em que é posicionado e se posiciona como aluno, os professores alfabetizadores constroem identidades de professores que dominam um saber e um saber fazer frente ao formador universitário.

Tais resultados, mesmo que situados e particulares à experiência de formação continuada aqui estudada, permitem apontar algumas implicações e possibilidades para esse

tipo de formação. Aos mostrar que a construção identitária que se dá na interação entre professores e formadores também é, mesmo que provisoriamente, amarrada a experiências anteriores, convicções e discursos disponíveis aos sujeitos, o trabalho dá relevância aos saberes, experiências, crenças e necessidades que o professor que já atua no ensino traz aos cursos. Isso implica que o formador conheça e considere tais aspectos para dialogar com os saberes e práticas com os quais o professor já está familiarizado.

Os resultados também apontam para a necessidade de um sistema mais articulado de formação continuada, que não tenha um caráter compensatório em relação à formação inicial do professor nem apresente tamanha descontinuidade das ações de formação, mas que promova um espaço de reflexão, de construção de conhecimento, de possíveis soluções, de ideias, de aprofundamento de questões de interesse dos docentes. Além disso, é possível apontar a necessidade de uma maior clareza aos professores dos objetivos, metodologia e perspectiva teórica dos cursos, e uma maior liberdade para que estes possam escolher os cursos de seu interesse.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAR, M. **The Professional Stranger: an informal introduction to ethnography.** New York: Academic, 1996.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O Método nas Ciências Sociais. In: Alves-Mazzotti, A. J. e Gewandsnajder, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M.T., SOUZA, S.J. e KRAMER, S. (orgs) **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003.

AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos.** São Paulo: Contexto, 2005.

ANTAKI, C. & WIDDICOMBE, S. Identity as an Achievement and as a Tool. In: \_\_\_\_\_ (orgs.) **Identities in Talk.** London: SAGE, 1998

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Ed. 7. Hucitec: São Paulo, 1995.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: \_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e Estética.** Hucitec: São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra 4a. ed. Martins Fontes, 2003.

BARROS, K. S. M. A interação em sala de aula: relação entre ações tópicas e marcadores conversacionais. **Boletim da Associação brasileira de lingüística**, no. 15, julho/1994.

BARTON, D., HAMILTON, M., IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context.** London; New York: Routledge, 2000.

BLOOME, D. et al. **Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: a microethnographic perspective.** Lawrence Erlbaum: New Jersey, London, 2005.

BORGES DA SILVA, S. B. **Formação de Professores e PCN: um olhar sobre a leitura e o material de leitura.** Tese (Doutorado), Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

BRETTSCHNEIDER, A. W. Voices in dialogue – Dialoguing about dialogism: form and content in a Bakhtinian Dialogue. In: FREEDMAN, S. W. E BALL, A. (orgs.) **Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning**. Cambridge University Press, 2004.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Tese (doutorado), Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: Moita-Lopes, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAZDEN, C. B. **Classroom Discourse: the Language of Teaching and Learning**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.

CELANI, M.A.A. Afinal, o que é Linguística Aplicada?. In: PASCHOAL, M.S.Z.; CELANI, M.A.A. (orgs.) **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo, EDUC, 1992.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano. Artes de fazer**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COLLINS, J. E BLOT, R. K. **Literacy and Literacies: Texts, Power, and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2 ed. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

DE GRANDE, P. B. Desafios da Pesquisa Qualitativa: um percurso metodológico inicial. **Língua, Literatura e Ensino**. Vol. 2, P.p 1-9, Maio de 2007.

\_\_\_\_\_. A construção de identidades profissionais na formação continuada do professor. In: da Hora, D. (Org.). Encontro nacional de Letramento: Letramento em Pauta. João Pessoa: Idéia, 2008. 1068p.

\_\_\_\_\_. As metáforas conceituais e o ensino/aprendizagem de conceitos em um curso de formação continuada. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora**, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em <http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/revistainstrumento/article/view/6>

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EGGS, E. Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: Amossy, R. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.

ERICKSON, F. Ethnographic description. In: AMMON, H. U; DITTMAR, N. E MATTHEIER. **Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society**. Berlim, New York: Walter de Gruyter, 1988.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: COX, M. I. P. E ASSIS-PETERSON, A. A. **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA-LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

FREEDMAN, S. W. E BALL, A. F. Ideological Becoming: Bakhtinian Concepts to Guide the Study of Language, Literacy, and Learning. In:\_\_\_\_\_ (orgs.) **Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning**. Cambridge University Press, 2004.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T., SOUZA, S. J. e KRAMER, S. (orgs) **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCEZ, P. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, L. P. e BASTOS, L. C. **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. Formas institucionais de fala-em-interação e conversa cotidiana: elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar. **Palavra**, n.8, p. 54-73, 2002.

GARCEZ, P. M.; RIBEIRO, B. T. (Org.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 271 p.

GARCIA, A. L. M. **Argumento e redação escolar**. Dissertação (mestrado), Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1984.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 37, p.57-70, jan/abr. 2008.

GEE, J. The New Literacy Studies and the "Social Turn". In: BARTON, D., HAMILTON, M., IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. London; New York: Routledge, 2000.

GEGE, Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e Contrapalavras:** glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João editores, 2009.

GREEN, J. e BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: Flood, J., Heath, S. e Lapp, D. **A handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts.** 1997.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora.** A leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

GUIMARÃES, E. **Texto e argumentação:** um estudo de conjunções do português. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

HAGUETTE, T.M.F. A observação participante. In: \_\_\_\_\_. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: SILVA, T.T. e LOURO, G. L. 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. A questão multicultural. In: HALL, S. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2006

HOLLAND, D. et. al. **Identity and agency in cultural worlds.** Harvard University Press. 4 ed., 2003.

HUGHES, J. A filosofia da Pesquisa Social. In: \_\_\_\_\_. **A Filosofia da Pesquisa Social.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

\_\_\_\_\_. Os Significados e a Pesquisa Social. In: \_\_\_\_\_. **A Filosofia da Pesquisa Social.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

IVANIC, R. **Writing and Identity:** the discursal construction of identity in academic writing. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins BV, 1998.

JOHNSON, G. C. The discursive construction of teacher identities in a research interview. In: DE FINA, A., SCHIFFRIN, D. e BAMBER, M. **Discourse and Identity.** Cambridge University Press, 2006

KLEIMAN, A. O Ensino de Línguas no Brasil. In: PASCHOAL, M.S. de e CELANI, M.A.A. (Orgs.). **Linguística Aplicada:** Da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1992. p.15-23.

\_\_\_\_\_. Por um enfoque interpretativo crítico dos marcadores da interação. **Boletim da Associação brasileira de lingüística**, no. 15, julho/1994.

\_\_\_\_\_. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: \_\_\_\_\_ (org) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a pratica social da escrita. Campinas, SP : Mercado de Letras, 1995

\_\_\_\_\_. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: Signorini, I, (org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: In: Signorini, I. e Cavalcanti, M. **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Letramento e formação do professor: Quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: \_\_\_\_\_. **A formação do professor**: perspectivas da Lingüística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. Pp. 39-68.

\_\_\_\_\_. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em Lingüística Aplicada. In: SILVA, D. E. G. e VIEIRA, J. A. **Análise do discurso**: percursos teóricos e metodológicos. Brasília: UnB. Oficina Editorial do Instituto de Letras; Editora Plano, 2002.

\_\_\_\_\_. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: Vera M. Ribeiro. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2003, v. 1, p. 209-225.

\_\_\_\_\_. As metáforas conceituais na educação lingüística do professor: índices de transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, A. B. E MATENCIO, M.L.M. (orgs.) **Letramento e Formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. E BOCH, F. (orgs.). **Ensino de Língua: Letramento e Representações**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n 53, p.p. 1-25, Santa Cruz do Sul, dez 2007.

\_\_\_\_\_. Os Estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. In: KLEIMAN, A. E BALTAR, M. Letramento e formação de professores. **Linguagem em (dis)curso**. v.8, n. 3, p.p 487 – 517. Palhoça: Ed. Unisul, set/dez 2008.

KLEIMAN, A. E BORGES DA SILVA, S. B. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: OLIVEIRA, M. S. E KLEIMAN, A. **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

KLEIMAN, A. e MARTINS, M. S. C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, A. e CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

KNOELLER, C. **Voicing ourselves: whose words we use when talk about books**. State University of New York Press, 1998.

KOCH, I. **Inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KUHN, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LAKOFF, G. E JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Cátedra, 1998.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MAGALHÃES, L. M. (2005). **Representações Sociais da Leitura: Práticas Discursivas do professor em formação**. Tese (Doutorado) Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

MAHER, T. M. Sendo índio em português... In: SIGNORINI, I, (org.) **Língua(ge)m e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MAINGUENEAU, D. **O contexto da obra literária**. *Leitura crítica*. (Trad. por Marina Appenzeller.) 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos de comunicação**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOUSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCONDES, M. I. e TURA, M.L. Identidades profissionais construídas na prática docente. **Revista On-line da pós-graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio**. v.1., n.1., p. 1-16, Rio de Janeiro, 2005.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, A. As Revoluções Científicas de Kuhn (1922-1996). <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/kuhn1.htm> Acesso em 15.06.2008

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.2, p. 289-300. São Paulo, maio/ago, 2004.

MARTINS, M. S. C. Ethos, Gêneros e Questões Identitárias. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 2007, vol.23, no.1, p.27-43.

MASON, J. **Qualitative Researching**. London, England: SAGE Publications, 1998.

MATENCIO, M.L.M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. . Tese (Doutorado), *Linguística Aplicada*, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. Texto apresentado no II Simpósio Internacional de Análise do Discurso, UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. Estratégias de textualização: posicionamentos do sujeito e construção de sentidos. Texto-base da palestra, sob mesmo título, apresentada no IEL/UNICAMP, no dia 02/09/2004.

\_\_\_\_\_. Práticas discursivas, gêneros do discurso e textualização. **Estudos Lingüísticos XXXV**, Trabalhos apresentados no 53º Seminário do GEL - UFSCAR - São Carlos, 2005. p. 138-145, 2006.

\_\_\_\_\_. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. **Caleidoscópio**. V.7, n.1, p. 5-10, jan/abr 2009.

MERTZ, E. Liguistic ideology and práxis in U.S. law school classrooms. **Pragmatics**. Vol. 2, no. 3, p. 325-334, set 1992.

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, Vol 10, nº2, p. 329-338, 1994.

\_\_\_\_\_. Discurso de Identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: Signorini, I, (org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica. Interrogando o campo aplicado como lingüista aplicado. In: Moita Lopes, L. P. (org) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. e BASTOS, L. C. **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MCKINLAY, A. e DUNNET, A. 'But you don't class yourself': The Interactional Management of Category Membership and Non-membership. In: ANTAKI, C. & WIDDICOMBE, S. (orgs.) **Identities in Talk**. London: SAGE, 1998

MONDADA, L. A entrevista como acontecimento interacional: abordagem lingüística e conversacional. **Rua**, nº 3, p. 59-86, Campinas, 1997.

O'CONNOR, m. c. e MICHAELS, S. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, D. Discourse, learning, and schooling. Cambridge University Press, 1996, p. 63-103.

OLIVEIRA, M. K. **Cultura e Psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto**. São Paulo: Hucitec, 2009.

ORLANDI, E. Funcionamento e discurso. In: \_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. Signorini, I, (org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: Signorini, I, (org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. A confecção do memorial como exercício de reconstituição do *self*. In: Moita-Lopes, L.P. e Bastos, L.C. **Identities: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

RICHARDS, K. "Being the teacher": Identity and Classroom Conversation. **Applied Linguistics**. 21/1:51-77, 2006.

RODRIGUES, K. C. Em pauta o conceito de ethos: a movência do conceito da retórica aristotélica à sua ressignificação no campo da Análise do Discurso por Dominique Maingueneau. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n.11/2, p. 195-206, dez. 2008

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

SANTOS, C. M. D. **Identities evidenciadas na fala-em-interação em aulas de alfabetização de jovens e adultos**. Dissertação (mestrado), Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2006.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I, (org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SHULTZ, J.; FLORIO, S.; ERICKSON, F. Who's got the Floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and at school. In: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. (Ed.). **Ethnography and Education: children in and out of school**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, p. 88-123,1982.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: Signorini, I. e Cavalcanti, M. **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Língua(gem) e identidade**. 4 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

SILVA, D. N. A Questão da identidade em perspectiva pragmática. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, n 1, v. 8, 2008.

SILVA, T.T da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p.477-492, set/dez. 2006.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Lingüística Portuguesa**, n 8. São Paulo, SP: Humanitas, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. no. 13, Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, número 73, 2000.

TEMPESTA, M. C. S. **Modos de os professores se referirem ao conhecimento pedagógico no exercício da profissão**. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

VALSECHI, M. C. **Desenredando os fios da Teia: análise de um curso de formação continuada no contexto do Programa Teia do Saber**. Dissertação (mestrado), Lingüística

Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

VIANNA, C. A. D. **A formação continuada de professores e a EAD: novas possibilidades.** Dissertação (mestrado), Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VÓVIO, C. L. **Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos.** Tese (Doutorado), Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M de L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

VÓVIO, C.L.; DE GRANDE, P.B. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, C.L.; SITO, L.S.; DE GRANDE, P.B. **LetramentoS: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, no prelo.

WOLCOOTT, H. F. On Ethnographic Intent. In: SPLINDER, G. E SPLINDER, L. **Interpretive ethnography of education: at home and abroad.** New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, Publishers, 1987.

ZIMMERMAN, D. H. Identity, Context and Interaction. In: ANTAKI, C. & WIDDICOMBE, S. (orgs.) **Identities in Talk.** London: SAGE, 1998.

## ANEXO

### 1. Trecho de Plano de aula entregue ao final do primeiro módulo do curso

Pirulito que Bate

PIRULITO QUE BATE
PIRULITO QUE JÁ BATEU
QUEM GOSTA DE MIM É ELA
QUEM GOSTA DELA SOU EU

OBJETIVO:

A ATIVIDADE SERÁ DADA FORA DA SEQÜÊNCIA PARA OS ALUNOS COM O OBJETIVO DE ELES COLOCAREM EM ORDEM, FAVORECENDO A REFLEXÃO DOS MESMOS SOBRE O SISTEMA ALFABÉTICO DA ESCRITA POR MEIO DE LEITURA;

AUXILIAR O ALUNO PARA A DESCOBERTA DO SIGNIFICADO DA ESCRITA E DA LEITURA FAZENDO OS AJUSTES E O USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA.

**2. Modelo de autorização preenchida por todos os professores entrevistados para esta pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do RG nº \_\_\_\_\_, residente no endereço \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, autorizo a pesquisadora Paula Baracat De Grande, portadora do RG nº 44079857-7, residente no endereço Rua Dr. Ruberlei Boareto da Silva, nº 910, casa 3, na cidade de Campinas, a utilizar a entrevista realizada no dia \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ sobre minha participação em cursos de formação continuada e sobre minha prática enquanto professor em seu projeto de mestrado intitulado “Processos de formação da identidade profissional de professores em formação continuada”.

\_\_\_\_\_, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

\_\_\_\_\_

Assinatura