



(AUTO)FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR EM SEU LOCAL DE TRABALHO: ROMPIMENTO DE ASSIMETRIAS E FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES DOCENTES

Paula Baracat DE GRANDE
Universidade Norte do Paraná

RESUMO: Este artigo tem por objetivo discutir a ação de formadores de professores com base na análise de eventos de letramento de (auto)formação continuada de professores em seu local de trabalho, mais especificamente, reuniões de corpo docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental que, no Estado de São Paulo, eram chamadas de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. As análises fazem parte de minha pesquisa de doutorado, cujo objetivo foi conhecer e compreender práticas de letramento formativas do professor em seu local de trabalho. De caráter qualitativo-interpretativista e de cunho etnográfico, a pesquisa tem como *corpus* dados gerados em observação participante realizada durante um ano com um grupo de professoras em uma escola pública do interior paulista. A perspectiva teórica adotada é baseada na abordagem sociocultural dos Estudos de Letramento e na concepção dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin. No contexto observado, as professoras construíram dois tipos de eventos distintos: um deles ocorria entre professoras e a coordenadora pedagógica de uma mesma unidade escolar e suas características interacionais se assemelhavam às da aula expositiva; o outro era realizado entre professoras de toda a rede municipal de ensino atuantes no 5º ano para discussão de conteúdos cobrados em avaliações sistêmicas e se assemelhava, em termos interacionais, a uma oficina, na qual as professoras encenavam situações e estratégias de ensino. Ao serem colocadas na função de formadoras de suas colegas, as professoras adotam o jogo simbólico que atualiza os papéis de alunos e professores e dissolve relações de poder que as colocam em papéis assimétricos. Isso possibilita a construção de uma formação mais direcionada a suas necessidades profissionais e mais fortalecedora de suas identidades profissionais. A análise dessas práticas apontam para possíveis caminhos para a ação de formadores de professores, principalmente na modalidade continuada.

PALAVRAS-CHAVE: formação do professor; local de trabalho; interação.

ABSTRACT: The paper aims to discuss the action of teachers' educators based on the analysis of the literacy events in meetings designed for elementary school teacher's continuing education at the workplace. The analyses are part of a doctoral research project by De Grande (2015) whose objective was to understand teacher's education literacy practices in the workplace. From a methodological perspective, the research is qualitative-interpretative and ethnographic, with a *corpus* generated through participant observation carried out for over a year with a group of teachers in a public school in the state of São Paulo. The theoretical perspective adopted is based on the New Literacy Studies sociocultural approach and on the dialogical conception of language of Bakhtin's Circle. The results show that the teachers developed two different types of events in the time officially dedicated to their workplace continuing education: one of them, a classroom lesson event type, occurred when the teachers belonged to the same schools, and followed the interactional patterns of a school lesson IRA; in the second type of event, that functioned interactionally like a workshop, teachers simulated classroom situations and teaching strategies and occurred when the teachers of various schools, teaching the same grade level, were involved, with the objective of preparing their students for national and state achievement. When they are put in the place of instructors of their colleagues, the teachers adopt the symbolic play, which updates the roles of students and teachers and dissolve power relations that put them in asymmetric roles. Interactional



differences in participation structures of each type of event had effects on the relation among the participants and their identities constructed in the interaction. The observation and analysis of these practices point to possible paths for the action of teacher educators, mainly in the continuous modality.

KEYWORDS: teacher's education; workplace; interaction.

Introdução

Quando se fala em qualidade da educação básica, um dos fatores elencados como essenciais para sua melhora em discursos das esferas jornalística, acadêmica ou escolar é a formação dos professores. A formação inicial e parte da formação continuada de docentes estão a cargo de instituições de ensino superior, públicas e privadas, que selecionam e organizam os conhecimentos que acreditam ser primordiais para que os profissionais atuem na escola básica. Contudo, pesquisas e levantamentos sobre cursos de formação inicial oferecidos pelas instituições de ensino superior (GATTI, BARRETO, 2009) mostram que os currículos parecem insuficientes para os objetivos traçados, principalmente pela falta de relação dos cursos com a esfera do trabalho do professor.

Diante disso, questões como “Como promover uma formação que faça sentido a professores que atuam na escola básica?” ou “Como contribuir para sua formação como o principal agente de letramento da sociedade?” são centrais para inúmeras pesquisas no campo da Linguística Aplicada, campo que busca criar inteligibilidade a questões sociais em que a linguagem desempenha um papel central (MOITA-LOPES, 2006) e tem como uma de suas principais preocupações o campo educacional. Um caminho de pesquisa que me pareceu interessante e profícuo para contribuir para esse debate foi conhecer o que os professores já fazem em contextos de autoformação continuada, pois a investigação dessa prática pode esclarecer quais são as demandas de formação dos próprios professores e suas próprias soluções para desafios que se apresentam no dia a dia escolar.

Pedro Garcez e Margarete Schlatter, em conferência¹ no VI CLAFPL (Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas) em 2016, defendem que a formação de professores deve possibilitar o desenvolvimento de sujeitos autores, o que implicaria em “construir a própria singularidade nas atividades em que se participa e assumir a responsabilidade pela singularidade produzida” (2016, p. 6)². Essa autoria na formação de professores pode ser desenvolvida, de acordo com Garcez e Schlatter, mediante vivência de experiências situadas de docência e reflexão coletiva sobre tais experiências vividas, em que professores iniciantes, experientes e formadores universitários formulam conhecimentos necessários para a tomada de decisões diante das diretrizes educacionais oficiais e das demandas em diferentes contextos escolares. Para isso, as formulações são desenvolvidas a partir de situações-problema, acompanhadas de registro e exposição, como em seminários de observação mútua, em análises conjuntas de aulas.

¹ Intitulada “Criação de possibilidades de desenvolvimento do professor-autor: metas para a formação de professores de línguas”.

² Caderno de resumos do VI CLAFPL. Resumo disponível em <http://www.viclafpl.com.br/pt/programacao/caderno-de-resumos/> Acesso em 06/12/2016.



Nesse sentido, o contexto de reuniões docentes de planejamento e formação parece ser espaço privilegiado para uma formação continuada que possa promover essa reflexão coletiva e a construção de conhecimentos na e para a prática pedagógica por ocorrer no local de trabalho do professor. Nesse sentido, conhecer o que as professoras fazem nesse momento nos auxilia a percebermos suas demandas diárias e suas soluções formuladas, como também ajuda a refletir sobre as possibilidades de ação dos formadores de professores para contribuir para a formação do professor tendo em vista suas questões profissionais.

Neste artigo, focalizamos os modos interacionais em que dois tipos de eventos de letramento formativos do professor em seu local de trabalho são construídos e como promovem diferenças nas relações construídas entre os participantes – professoras alfabetizadoras e coordenadoras da escola pública –, nos conteúdos construídos por elas e na formação promovida. Os dados fazem parte de uma pesquisa de doutorado (DE GRANDE, 2015), cujo objetivo era conhecer e compreender práticas de letramento formativas do professor em seu local de trabalho, em reuniões de corpo docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) do sistema educacional do estado de São Paulo. Nas seções que se seguem, primeiro apresento a perspectiva teórico-metodológica e ética adotada na pesquisa sobre letramento do professor no campo da Linguística Aplicada (doravante LA). Na segunda seção, descrevo o campo da pesquisa e, em seguida, trago análise de excertos de interação dos dois tipos de eventos de letramento formativos observados para discutir a autoformação continuada organizada por professoras em seu local de trabalho. Ao final do artigo, algumas reflexões sobre caminhos possíveis para a atuação de formadores de professores são desenhadas.

LA, Letramentos e o Círculo de Bakhtin: articulações para compreender o letramento do professor

Como afirma Silva (2003), há uma relação dialética entre a natureza de um objeto selecionado por uma pesquisa e a perspectiva responsável por seu desenho: se, por um lado, a dimensão teórico-metodológica ajuda a delimitar o objeto de pesquisa e a visualizar a perspectiva de análise das suas questões, por outro, a própria concepção do objeto de estudo aponta para o tipo de pesquisa a ser desenvolvida.

A investigação sobre a formação de professores em uma perspectiva que considera as vozes dos próprios professores e sua ótica sobre sua atuação e sua formação profissionais é coerente com a abordagem sócio-antropológica dos Estudos de Letramento. Essa abordagem entende que práticas de letramento são situadas em contextos de poder e ideologia, não são uma habilidade neutra e técnica (STREET, 1984, 1993), o que implica em um olhar etnográfico para interpretar as práticas sociais que envolvem a escrita a partir da situação em que ocorrem. Adotar uma perspectiva etnográfica em estudos sobre letramento é assumir, segundo Street (1993, p. 1), “uma compreensão de letramento que requer explicações detalhadas, aprofundadas de práticas em diferentes contextos culturais”³. Esse olhar detalhado possibilita enfocar os modos pelos quais “a aparente neutralidade de práticas de letramento disfarça sua importância para a distribuição de poder e de relações de autoridade na

³ Tradução minha de “an understanding of literacy requires detailed, in-depth accounts of factual practice in different cultural settings”.



sociedade”⁴ (STREET, 1993, p. 2). O olhar etnográfico, ao revelar os mais diversos usos da escrita em diferentes práticas culturais, possibilita enxergar a heterogeneidade de letramentos. 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 contribuição determinante dos Estudos de Letramento, para Matencio (2009, p. 6), “resulta de [esses estudos] assumirem que se lida, sempre, com práticas – no plural”, o que leva os estudos alinhados a essa perspectiva “flagrar e compreender as atividades de leitura e escrita no âmbito das práticas sociais em que ocorrem” (MATENCIO, 2009, p. 5). É essa concepção, em pesquisas de cunho etnográfico, que permite a investigação dos usos efetivos da linguagem, em diferentes grupos e por diferentes sujeitos, trazendo suas vozes e suas visões de mundo sobre o que fazem com a escrita. 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 (VOLOCHINOV, [1929]1985).

Assim, o destaque para pesquisas que se voltam para letramento(s) é o olhar situado para as práticas sociais de uso da escrita em determinada esfera. Nesse sentido, a articulação com a teorização bakhtiniana é bastante fértil, pois entende o diálogo como constitutivo da linguagem e como conflito de vozes, que pode servir a subversões de padrões por grupos minoritários. Para abordar as questões de poder e as relações com estruturas sociais e significados culturais, além do conceito de práticas de letramento, a teoria bakhtiniana nos ajuda a refletir sobre o campo da formação de professores, pois agrega uma visão social e histórica sobre a linguagem, destacando como tais questões de poder estão nos enunciados concretos e são por eles construídas.

Volochinov ([1929] 1985), ao discutir a natureza da língua, afirma que esta é constituída pelo “fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação” (p. 123), estendendo a noção de diálogo a toda comunicação verbal. Nessa perspectiva, qualquer discurso, escrito ou oral, é “parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (p. 123).

Ao considerar o(s) letramento(s) como práticas sociais situadas de uso da escrita, nos voltamos para essas práticas e para analisar como elas envolvem negociações entre os participantes e entre enunciados na cadeia verbal que é a língua, na *discussão ideológica em grande escala*. Essa interface é possibilitada pela concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin, já que a linguagem, na concepção dialógica, é compreendida como um lugar de interação e negociações (VOLOCHINOV, [1929]1985). A interação entre professoras, coordenadora e outros agentes da formação nos eventos ganha importância, pois, como mostram pesquisas do Grupo “Letramento do Professor”, ao qual me afilio, é na interação que se (re)constróem identidades e papéis sociais, ressignificando as práticas de letramento, reconfigurando o espaço discursivo de sala de aula (KLEIMAN, 1998, 2005; SILVA, MATENCIO, 2005; SANTOS, 2005) e alterando o que se constrói como conhecimento válido na situação. Seguindo essa orientação, se faz interessante compreender as dinâmicas

⁴ Tradução minha de “the apparent neutrality of literacy practices disguises their significance for distribution of power in society and for authority relations”.



discursivas e interacionais em outro espaço de formação, o local de trabalho do professor, também pelo fato de ser um espaço em que se constroem papéis sociais e identidades profissionais para os agentes envolvidos: professoras, coordenadoras, diretoras de escolas, funcionários da secretaria de educação e outros agentes.

O fato de possibilitar analisar as práticas de letramento dos professores em uma formação que se dá na esfera de seu local de trabalho faz com que os Estudos de Letramento estejam em consonância com um compromisso ético do Grupo Letramento do Professor e da própria LA. As pesquisas do Grupo partem de um compromisso ético com o profissional docente, visando a seu fortalecimento ao dar a conhecer práticas formativas exitosas que os próprios professores organizam ou dar destaque para suas vozes em relação a práticas acadêmicas. A postura ética em relação ao outro e o próprio desenho das pesquisas têm a ver com a abordagem crítica e interventiva da LA e com seu objetivo de contribuir para elaboração de formações e currículos que favoreçam tanto a apropriação de saberes valorizados pela universidade por grupos na periferia dos centros hegemônicos quanto a legitimação dos saberes produzidos por esses grupos (KLEIMAN, 2013).

Os professores, principalmente as professoras alfabetizadoras, constituem um grupo periférico em relação aos grupos que atuam na esfera da educação (acadêmicos, editores, burocratas, “especialistas” com espaço na mídia, como alguns economistas e jornalistas) na medida em que, primeiro, têm sua função desvalorizada pelos baixíssimos salários em comparação com outros grupos profissionais com formação superior; segundo, têm suas capacidades de leitura e escrita questionadas na mídia e na academia; terceiro, são posicionados como técnicos que apenas seguem materiais didáticos cada vez mais reguladores de sua prática (como os apostilados, que pretendem ditar aula a aula o currículo) ou como aqueles que devem seguir, sem questionamento, resultados de pesquisas acadêmicas ou documentos oficiais relacionados à educação; e quarto, são representados como as responsáveis pelo fracasso de alunos em avaliações externas, entre outros. Essa imagem negativa do professor divulgada pela imprensa em geral e por grupos da própria academia é questionada por pesquisas do Grupo Letramento do Professor⁵, que mostram a necessidade de se considerar o letramento situado para analisar qualquer prática profissional do professor.

Com base nessas discussões, defendo a postura ética em relação ao grupo de professoras tomando emprestadas as palavras de Kleiman (2013, p.41), que argumenta a favor de:

uma Linguística Aplicada crítica com uma agenda que, em consonância com sua vocação metodológica interventiva, rompe o monopólio do saber das universidades e outras instituições que reúnem grupos de pesquisadores e intelectuais e toma como um de seus objetivos a elaboração de currículos que favoreçam, por um lado, a apropriação desses saberes por grupos na periferia dos centros hegemônicos e, por outro, a legitimação dos saberes produzidos por esses grupos.

Para contribuir para a construção dessa agenda e subsidiar possíveis mudanças em currículos que favoreçam *saberes construídos por grupos* não hegemônicos, compreender

⁵ Para ver análises críticas que rebatem avaliações negativas em relação às professoras, ver Kleiman (2001), Guedes-Pinto (2002), Silva (2003), Vóvio (2007), Bunzen (2009), entre outros.



essas vozes e o que dizem sobre sua própria formação se torna primordial, principalmente, pois são geralmente tomadas como subalternas, são desvalorizadas e silenciadas, na relação com outros grupos que se cruzam nas discussões sobre educação. Subalterno, ou periférico, é aqui entendido como posicionado inferiormente em relação a quem detém o monopólio do saber, a centros hegemônicos que ditam o que conta como conhecimento (SOUSA SANTOS, 2004) ou o que conta como letramento (STREET, 2003).

Assim, busco investigar *práticas de letramento do professor* para alcançar compreensões sobre estas e também sobre demandas profissionais docentes que possam (re)orientar cursos de formação, principalmente na modalidade continuada, como também para discutir a necessidade e a função dos momentos de trabalho coletivo por grupos de professores.

Uma experiência de formação do professor no local de trabalho: o contexto pesquisado

Contrariamente à ideia de que, quando se fala em aprendizagem na escola, estamos tratando somente da relação professor-aluno, o caminho de investigação escolhido levou-me às relações que se estabelecem entre professor-professor, professor-coordenador e outros agentes atuantes numa formação continuada que se dá no local de trabalho do professor. Ao adentrar a escola para investigar a formação do professor em serviço, com o intuito de conhecer e entender as práticas de letramento formativas do professor em seu local de trabalho, escolhi como foco as reuniões semanais de corpo docente, pois, além do fato de serem definidas como um espaço de formação pela CENP (Coordenadoria de Gestão da Educação Básica do Estado de São Paulo), em minha trajetória, identifiquei neste espaço pouco investigado a possibilidade de organização de uma autoformação do professor na relação com seus pares.

Acompanhei reuniões coletivas semanais de um grupo de professoras de uma escola de Ensino Fundamental I – de 1º a 5º ano – de uma pequena cidade do interior de São Paulo, em reuniões do corpo docente que, no Estado de São Paulo, eram chamadas, de acordo com a Portaria da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (doravante CENP) n. 1/96, de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo⁶ (HTPC), com duração de 2 a 3 horas semanais, na escola. Segundo a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), a HTPC é, além de um espaço de reflexão docente sobre sua prática, um espaço destinado, em tese, para discussão e implantação do projeto pedagógico da escola e para discussão de problemas enfrentados pela unidade escolar e suas possíveis soluções. Um horário remunerado para o trabalho coletivo, com seus pares e coordenação pedagógica, não é garantido a todos os professores das redes públicas brasileiras em sua jornada de trabalho. No caso do Estado de São Paulo, a categoria conquistou horas remuneradas para planejamento e formação no local de trabalho entre final da década de 1980 e a primeira metade da década de 1990.

⁶ A partir de 2012, modificou-se o nome para Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) devido à alteração de duração: de 60 para 50 minutos, igualando ao tempo de hora-aula sobre o qual o professor recebe seu salário. Opto por manter a nomenclatura anterior, pois nos dados gerados para esta pesquisa, tanto nos documentos quanto nas falas das participantes, o nome utilizado era HTPC. A nomenclatura para reuniões de corpo docente variam de acordo com a região do país.



Há itens da portaria da CENP que regulamentam a HTPC que estão mais diretamente relacionados à formação de professores, tais como possibilitar a reflexão sobre a prática docente, favorecer o intercâmbio de experiências e promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores. As horas destinadas à HTPC também podem ser utilizadas em atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, bem como no atendimento a pais de alunos, o que demonstra que as possíveis funções da reunião são bastante variadas. Entretanto, e apesar de toda a legislação, em minha pesquisa de doutorado (DE GRANDE, 2015) observei no campo da pesquisa que grande parte do tempo de HTPC é ocupada com avisos e respostas a demandas burocráticas da Secretaria Municipal de Educação.

No contexto pesquisado, os resultados da pesquisa mostram que as professoras construíram dois tipos de eventos bastante distintos no tempo oficialmente dedicado à sua formação no local de trabalho: um deles ocorria entre professoras e a coordenadora pedagógica de uma mesma unidade escolar, em que grande parte do tempo era destinada à burocracia e questões de gestão escolar, cujas características interacionais se aproximavam da aula expositiva; o outro era realizado entre professoras de toda a rede municipal de ensino atuantes no 5º ano do Ensino Fundamental para discussão de conteúdos cobrados em avaliações sistêmicas e se assemelhava, em termos interacionais, a uma oficina, na qual as professoras encenavam situações e estratégias de ensino de sala de aula. Ao serem colocadas no lugar e na função de formadoras de suas colegas, as professoras adotam a brincadeira, o jogo simbólico que atualiza os papéis de alunos e professores e dissolve relações de poder existentes que as colocam em papéis assimétricos. Isso possibilita a construção de uma formação mais direcionada a suas necessidades profissionais e mais fortalecedora de suas identidades profissionais.

Modos interacionais e a autoformação continuada do professor

O tipo mais recorrente de evento formativo de letramento observado ocorria na unidade escolar em que o grupo de professoras lecionava em contra-turno. Participavam dessas reuniões as professoras atuantes de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental e coordenadora pedagógica. A diretora da escola participava eventualmente. Nesses eventos, a pauta geralmente era cheia e dispersa: avisos da Secretaria, pontos relacionados à gestão escolar, organização de eventos escolares, e momentos de ler mensagens de autoajuda preenchiam grande parte do tempo destinado à HTPC.

Todo evento social pode ser mais ou menos ritualizado, a depender das coerções institucionais, ou seja, de características da esfera discursiva. Alguns dos fatores relacionados são pré-determinados na HTPC pelas normas da CENP, tais como: horário de início e fim, duração do evento, interlocutores autorizados a participar e seus papéis sociais (professoras, coordenadora e, esporadicamente, diretora) e suas funções nos eventos, assim como modos de agir (elaborar pauta, dividir tarefas etc.), artefatos a serem usados (ata, caderno, diário de bordo) gêneros a serem mobilizados pelos participantes (debate, oficina, reunião, pauta, ata). Mesmo com fatores determinados institucionalmente, sua organização micro-interacional pode ser negociada e subvertida pelas participantes.

Interacionalmente, o evento semanal na unidade escolar era centralizado pela coordenadora. Era ela quem preparava a pauta, anunciava seus pontos, iniciava e encerrava o



evento, além de dominar a maior parte dos turnos e distribuí-los entre as participantes. A estrutura de participação na interação se assemelhava a uma aula expositiva, como consta no dado a seguir. A coordenadora está explorando o gênero “panfleto de supermercado” como um possível objeto de ensino:

Excerto 1: Padrão IRA e posicionamento das professoras em abordagem de panfletos como objetos de ensino [10 de maio de 2011; 4ª reunião acompanhada]

- | | |
|---|--|
| 1 | Coord: (...) Preços então nem se fala né? matemática aqui dá pra trabalhar bastante... |
| 2 | além disso vou falar bem rapidinho hoje pra depois vocês poderem discutir além disso o |
| 3 | que que a gente pode estar pensando onde nós encontramos esses panfletos aqui (+++) |
| 4 | onde nós encontramos esses panfletos? |
| 5 | Prof Raquel: nos supermercados na rua |
| 6 | Prof Janaína: nas casas |
| 7 | Coord: isso... tem muita:: muito entregador né? ... ele chega e põe na gradinha da |
| 8 | nossa casa e aí? Como é que é isso assim? |

A coordenadora, chamada aqui de Eliane⁷, assume na interação funções semelhantes às analisadas como cardinais do professor (DABÈNE, 1984): a de *informador*, a de *animador* e a de *avaliador*. Ao longo de uma aula, como analisa Matencio (1999), 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*. Além de assumir essas funções, a interação ocorre no padrão IRA de interação (CAZDEN, 2001) – iniciação, resposta, avaliação.

No excerto 1, a coordenadora inicia a interação, informando às professoras sobre o objeto discursivo; ela questiona as professoras, que, por sua vez, respondem e têm suas respostas avaliadas (linha 7, “isso...”). É a coordenadora que continua a animar a interação, fazendo novas perguntas. Ela anima a interação e busca o engajamento das participantes, como no uso do marcador “né”, utilizado duas vezes pela coordenadora, que geralmente tem por função a busca de aprovação discursiva (URBANO, 1999). Apesar de Eliane verbalizar a preocupação em não se estender em sua fala (linha 2), ela centraliza o turno e se estende, continuando na estrutura IRA.

A estrutura de participação observada, com funções e papéis interacionais bastante assimétricos, posiciona as professoras como alunas na interação, como sugerem suas perguntas no excerto 2:

Excerto 2: Interação no padrão IRA – perguntas/respostas em proposição de trabalho didático com panfletos [10 de maio de 2011, 4ª reunião acompanhada]

- | | |
|---|--|
| 1 | Coord: isso... tem muita:: muito entregador né ele chega e põe na gradinha da nossa |
| 2 | casa e aí? Como é que é isso assim? O tratamento ((uma professora suspira alto)) dos |
| 3 | panfletos... ((suspiros)) |
| 4 | Prof Raquel: nas ruas no carro das pessoas que estão trabalhando fica no parabrisa |
| 5 | Coord: e daí desse local ele vai...? |
| 6 | Profa Raquel: pra casa |
| 7 | Prof Cristiane: pro lixo ((tom de voz ríspido, fala rápida)) |

⁷ Todos os nomes são pseudônimos.



As participantes, coordenadora e professoras, não conseguem subverter a relação assimétrica estabelecida pela regulamentação da CENP e reforçada pelo espaço escolar em que o evento acontece: a coordenadora se posiciona como aquela responsável pelo evento, envolvida em demonstrar que sabe para legitimar seu lugar; as professoras não cooperam com suas propostas, não reagem às suas demandas, tampouco subvertem o que é proposto por Eliane (tanto em termos interacionais como em relação aos conteúdos selecionados para compor os eventos) e não propõem outra organização ou outros temas para a interação.

A iniciação da coordenadora busca a complementação por parte das professoras por meio de perguntas de demonstração ou exibição (*display questions*), aquelas com respostas conhecidas por quem as realiza com o objetivo de provocar ou exibir estruturas particulares, principalmente para complementar a fala do professor (como na linha 5), ou de ‘perguntas teste’ (*test questions*), apenas para checar a compreensão dos alunos ou controlar sua participação (CAZDEN, 2001). Em contraste, haveria as ‘perguntas sinceras’ ou “perguntas verdadeiras”, cujas respostas o professor desconhece e que buscam promover a discussão, o que costuma alterar a estrutura de participação em IRA para outros padrões. As ‘perguntas demonstração’ da coordenadora não aprofundam a discussão (por exemplo, os motivos para o trabalho com o gênero em pauta; o que seria interessante que os alunos aprendessem com base neste trabalho, ou ainda a relevância das perguntas numa abordagem de gêneros com os alunos).

Das 17 reuniões semanais acompanhadas, em oito a coordenadora trouxe sugestões de atividades didáticas, como a atividade com panfletos de supermercado. Em setes destas, a interação foi organizada como uma aula tradicional, utilizando o padrão IRA. O padrão IRA posiciona coordenadora e professoras em uma relação vertical assimétrica: a coordenadora mantém o turno, controla os pontos de transição de turno e retoma o turno com uma posição avaliativa das intervenções das professoras, o que pode prejudicar as oportunidades de as professoras assumirem responsabilidades pelo seu processo de formação e contribuir para os conflitos observados. Essa configuração interativa é outro elemento que contribui para a construção do discurso como autoritário, e não internamente persuasivo, o que prejudica a construção e apropriação do grupo com base nas propostas de Eliane e da Secretaria de Educação. O discurso é aquele que se impõe e busca silenciar as atitudes responsivas, em contraste com um discurso internamente persuasivo, que conforma e constitui os sujeitos e que promove a apropriação das palavras alheias como palavras próprias, integrando-as às palavras anteriores (BAKHTIN, [1979]2003).

Já no segundo tipo de evento de letramento formativo observado, os modos interacionais são bastante diversos. As reuniões eram quinzenais e ocorriam em espaços da Secretaria de Educação ou de uma escola da rede. Participavam das reuniões professoras atuantes no 5º ano de toda a rede e coordenadoras pedagógicas do segmento. A pauta tinha ponto único: um tema escolhido pelo grupo, relacionado a conteúdos cobrados em avaliações sistêmicas.

Os encontros eram organizados por uma dupla de professoras e de uma professora e uma coordenadora. A dupla selecionava um dos pontos escolhidos pelo grupo na primeira reunião desse tipo, em que todas se reuniram para decidir como seriam as reuniões e sobre que tópicos tratariam. Interacionalmente, os eventos contrastam com os eventos ocorridos na unidade escolar. Há maior alternância de turnos. Além disso, com frequência, a dupla de

professoras propunham encenações de atividades de sala de aula para tratarem como exemplos com as colegas sobre como trabalhar os conteúdos em questão.

Por exemplo, em um dos encontros, a dupla Priscila e Daniela tratam do tema “fração”. Para abordar o ensino desse conteúdo, as professoras responsáveis pelo encontro propõem a encenação de uma atividade para construção de um gráfico do tipo pizza no chão com o posicionamento dos alunos em pé e em grupos separados por barbantes. Daniela e Priscila agem como se estivessem em sala de aula com os alunos, indicando o início de uma etapa da atividade (“agora”) e orientando o comportamento e a ação das participantes (“juntinho, juntinho”, “se levantem”, “pode entrar no círculo”). Não há uma descrição de uma atividade didática, mas sua realização concreta, como acontece em oficinas.

Excerto 3: Estrutura de participação em oficina – Dinâmica para ensinar fração “Bolo favorito da turma” (logo após professoras terem votado em sabores de bolo que preferem) [HTPC-oficina, 01 de agosto de 2011. 4º encontro observado].

- | | |
|----|--|
| 1 | Pri: certo gente vai fazendo com as crianças vamos ver se todo mundo votou... certinho |
| 2 | Dani: agora vou pedir para que todas se levantem vamos fazer um círculo aqui |
| 3 | ((professoras se levantam)) juntinho, juntinho... ((inaudível, muitas vozes, professoras se |
| 4 | posicionam no centro da sala)) |
| 5 | Pri: cenoura aqui ((vai desenhando um círculo no chão com barbante pelos sabores e |
| 6 | cada um que votou no sabor fica na parte correspondente)) como se fosse um |
| 7 | compasso... |
| 8 | Prof: oh que lega::l |
| 9 | Pri: pode entrar no círculo , fubá ((risos)) |
| 10 | Dani: aí pode entrar na roda... ((forma-se um gráfico em formato de pizza com as |
| 11 | pessoas, os barbantes ficam no chão formando o gráfico)) |
| 12 | Pri: podem sentar [palmas] ((passam a falar sobre o gráfico formado no chão)) |

A encenação parece compor o discurso profissional-didático que parte da experiência das professoras. Conforme Tardif (2000), é o saber experiencial que orienta principalmente o fazer do professor. Neste caso, outros saberes, como o disciplinar e o curricular, compõem a sugestão de atividade, mas o foco principal do evento é a exemplificação do como fazer em sala de aula com base em experiências didáticas anteriores das professoras.

A encenação, como jogo simbólico em que as participantes assumem papéis que geralmente não são a elas atribuídos – os de alunos — atualiza o que é ser professor e o que é ser aluno para essas professoras. Assim, além de mobilizar os saberes experienciais das professoras, a encenação possibilita que as professoras juntas enxerguem sua sala de aula por meio do jogo simbólico e se repensem como docentes. O jogo simbólico cria papéis mais equilibrados, o que, neste caso, contribuiu para que o poder de quem estava a cargo do encontro fosse redistribuído e compartilhado na brincadeira. O jogo de “faz-de-conta” resulta na criação de relações mais simétricas entre as participantes. Contudo, o jogo também dificulta a reflexão teórica: o foco é mostrar como realizam atividades em sala de aula, sem questionamentos sobre por que acontece dessa maneira. Ou seja, a reflexão sobre o porquê ensinar dessa ou daquela maneira não entra na autoformação organizada por esse grupo de professoras.

Apesar de enfocarem mais os modos de fazer, as professoras comparam sugestões de atividades e possíveis metodologias para ensinar determinados conteúdos curriculares. Após a dinâmica, as duas professoras que prepararam o encontro abordam a metodologia de ensino da fração em sala de aula: não precisa registrar no caderno no primeiro momento, só proceder oralmente:

Excerto 4: Estrutura de participação em oficina: compartilhando como fazer [HTPC-oficina, 05 de setembro de 2011, Marina e Tânia em frente da sala, professoras em semicírculo]

- 1 Eliane: uma questão também pra gente pensar um pouco dessa:: revisão textual que ela
- 2 é **tão ou mais importante** que a produção né que às vezes a gente escreve escreve
- 3 escreve e não para nunca pra revisar lógico que eu to falando bem uma coisa bem assim
- 4 né... mas a revisão ela é tão **importante ou até mais** que a produção e tirar o foco muito
- 5 do professor deixar também a revisão entre alunos o professor vai ser o orientador o
- 6 mediador disso mas ela vai em determinado momento deixar essa revisão nas duplas
- 7 Marina: é:: troca NE
- 8 Cristiane: **eu coloco em duplas** com o dicionário do lado
- 9 Marina: **olha que sugestão boa**
- 10 Carolina: então **eu fazia** uma lista de palavras e pedia pra eles fizessem revisão
- 11 ortográfica aí pedia que colocassem em ordem alfabética e “agora vamos utilizar o
- 12 dicionário?” às vezes tinha palavra que lógico não tinha nada a ver e “não gente essa
- 13 palavra significa tal coisa assim procura se está correto assim do jeito que está escrito”
- 14 nossa em dupla em trio e ia embora...
- 15 Marina: **então eu já cheguei** a falar assim [Carolina: **foi muito bom**] nossa hoje não tem
- 16 nada parece que não dei nada mas é porque é uma atividade que pega bastante tempo é
- 17 uma atividade/ mas você vê que tem resultado
- 18 Fernanda: a lousa digital é um recurso **interessante** por exemplo a gente pode escanear o
- 19 texto de um aluno jogar lá e usar cada cor pra corrigir uma coisa e eles vão vendo o erro e
- 20 vão ajudando você
- 21 Marina: a gente tá fazendo isso **eu to digitalizando** e algumas professoras elas tão dando
- 22 assim bem diversificado é coletivo é:: escolher uma porque pegar de todo mundo às
- 23 vezes não dá então tem várias maneiras
- 24 Gabriela: mesmo se não escanear dá pra digitar o próprio texto com os mesmos erros e ir
- 25 mexendo...

Na troca no exemplo, as professoras enunciam suas apreciações valorativas sobre como trabalhar escrita e reescrita, construindo posicionamentos de profissionais com experiências a serem compartilhadas (“é tão ou mais importante”, “olha que sugestão boa”, “foi muito bom”, “interessante”). Os adjetivos com função de modalizadores avaliativos indicam a positividade das apreciações valorativas das professoras sobre o objeto de discurso e sobre si mesmas e suas colegas.

No debate, a troca de turnos é constante e os interlocutores ocupam posições relativamente simétricas. Não há uma participante que distribui os turnos ou os controla, não há marcadores de alguma relação hierárquica. As participantes tomam o turno consecutivamente, uma respondendo a outra, sem passar pelas professoras responsáveis pela oficina. A intervenção de Eliane aborda maneiras de se realizar a revisão e a reescrita de textos, tema escolhido para o encontro deste dia. Eliane, coordenadora da escola acompanhada nesta pesquisa, está sentada entre as professoras, pois não há distinção entre professoras e coordenadora nas oficinas. Eliane avalia como “mais importante” a reescrita do que a produção de texto e faz a sugestão de realizar a revisão em duplas de alunos (linha 6 -7). Essa sugestão é retomada por Cristiane (linha 8), que complementa a sugestão com sua



maneira de fazer: com o uso do dicionário. As formas de participação de Eliane e Cristiane diferem muito se comparadas com a participação em HTPC-aula: são os mesmos sujeitos, que constroem relações e temas muito diferentes nos dois tipos de evento.

Marina, uma das responsáveis pelo evento, avalia a contribuição (linha 9), mas não centraliza nem distribui os turnos; várias professoras fazem breves relatos de maneiras de fazer a revisão textual em sala de aula, compartilhando experiências e avaliando suas próprias sugestões e as sugestões das outras professoras.

Nas oficinas, as professoras se posicionam como sujeitos ativos com motivações para atingir um objetivo, no caso, o ensino-aprendizagem da reescrita: isso indicaria que estão exercendo agência em sua formação. Na maioria das intervenções, as professoras se utilizam do pronome de autorreferência *eu*, colocando-se como agentes de suas atividades profissionais de sala de aula, como sujeitos de suas enunciações (“eu coloco em duplas”, “eu fazia uma lista”, “eu já cheguei a falar”, “eu to digitalizando”). O fato de serem reuniões de pauta única e haver o revezamento de responsáveis por cada encontro favorece esse posicionamento, pois o tempo não é distribuído com outras questões, mais burocráticas, da escola e as professoras sabem que a cada encontro uma delas pode assumir o papel de formadora de suas colegas.

A relação mais simétrica e a validação de seus saberes experienciais constroem uma identidade mais fortalecida para o profissional docente em comparação com a reunião semanal, em que as professoras são colocadas e assumem uma posição meramente reativa, em uma identidade de profissionais que tem pouco a dizer e fazer em sua autoformação continuada. Essa identidade de profissionais preparadas, que têm algo a dizer e a contribuir para o fazer de seus pares, é co-construída pelo grupo, ou seja, as professoras constroem coletivamente para si essas identidades.

Caminhos possíveis para a formação continuada de professores

As análises micro-interacionais ajudam a perceber como a organização do evento têm reflexos no tipo de conhecimentos e de formação construídos no local de trabalho do professor. A HTPC semanal, em que a interação se assemelha a uma aula expositiva no padrão IRA de interação, destitui professoras de agência, colocando-as em uma posição sempre reativa, que não é subvertida pelas participantes. As interações não constroem um coletivo para o grupo, que poderia se autofortalecer e recriar sua formação no local de trabalho.

O padrão IRA, naturalizado em sala de aula (GARCEZ, 2006), gera interações muito assimétricas, com distribuição de poder muito desigual, o que têm reflexos na construção de conhecimentos das participantes. Além disso, as relações assimétricas estabelecidas dificultam a incorporação da perspectiva dos participantes aos processos de interação. Há uma relação entre a estrutura de participação na interação e o desenvolvimento de conteúdos. Quando a aula é muito controlada interacionalmente pelo professor ou, neste caso, pela coordenadora, os alunos ou os professores em formação não podem co-construir seus próprios



conhecimentos (ERICKSON, 1982, SAWYER, 2004), pois há uma preocupação com controle dos possíveis impactos que as contribuições dos alunos podem ter.

Já as formas de participação mais equilibradas favorecem o confronto de perspectivas, importante para a busca conjunta de situações de formação do grupo de professoras e de construção de conhecimentos relevantes à comunidade provisoriamente constituída nos eventos. O jogo simbólico adotado pelas participantes dissolve relações de poder existentes que as colocam em papéis assimétricos, o que abre a possibilidade de uma formação mais direcionada a suas necessidades profissionais e mais fortalecedora de suas identidades profissionais, pois todas podem contribuir para a formação do grupo.

Contudo, mesmo no caso das reuniões quinzenais entre professoras de 5º ano, verifica-se uma ausência de reflexão mais crítica e questionadora, no sentido de pensar sobre os motivos de se agir de determinada maneira em sala de aula e suas consequências para os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, formadores de professores poderiam agir nesses contextos com o objetivo de promover uma reflexão em que os professores explicitem o que fazem e por que fazem o que fazem. No relato de Garcez e Schlatter (2016), professores-autores, juntamente com formadores universitários, articulam conhecimentos necessários frente a decisões que precisam tomar em demandas imediatas de ação. Nesse sentido, as reuniões no local de trabalho do professor, que mostram uma real preocupação das professoras em pensar e criar maneiras de fazer em sala de aula, poderiam contribuir mais para a formação docente ao incorporarem tais questionamentos, de maneira articulada a saberes acadêmico, a fim de somar aos saberes experienciais mobilizados pelas professoras.

Referências bibliográficas

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

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

CAZDEN, C. **Classroom discourse: Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning**, 2 ed., Heinemann Press, 2001.

DABÉNE, M. Le discours évaluatif du lecteur d'écrits manuscrits ordinaires. **Études de linguistique appliquée**, nº 53, pp.47-79 Paris, Didier. 1984.

DE GRANDE, Paula Baracat. **Formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2015.

ERICKSON, F. Classroom discourse as improvisation. Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. IN: WILKINSON, L.C. (Org.) **Communicating in the classroom**. NY. Academic Press, 1982.

GARCEZ, P. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**. v. 4, n. 1, p. 66-80, jan/abr 2006.



GARCEZ, P. E SCHLATTER, M. Criação de possibilidades de desenvolvimento do professor-autor: metas para a formação de professores de línguas. Conferência. **VI CLAFPL** (Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas), Londrina, 2016.

GATTI, B.A. e BARRETO, E.S.S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

KLEIMAN, A. b. 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 Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: Inês Signorini; Marilda Cavalcanti. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 1998b, v. 1, p. 51-77.

_____. As metáforas conceituais na educação lingüística do professor: índices da transformação de representações e saberes na interação. In: Kleiman, Angela B.; Matencio, Maria de Lourdes M.. (Org.). **Letramento e formação do professor**. Práticas discursivas, representações e construção do saber. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 203-228.

_____. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente: *festschrift*** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MATENCIO, M.L.M. **Estudo de 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.

_____. 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.

MOITA-LOPES, L. P. 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.

SAWYER, K. Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation. In: **Educational Researcher**, 33: 12, 2004.

SILVA, S. B. 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.

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

_____. The new literacy studies. In: STREET, B. (org.). **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

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

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