

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Angela Medeiros de Assis Brasil

**VITIMIZAÇÃO VERSUS EMPODERAMENTO: AS IDENTIDADES
CONSTITUÍDAS NO DISCURSO DE PROFESSORES DE ENSINO
MÉDIO PÚBLICO EM FORMAÇÃO CONTINUADA**

Santa Maria, RS
2016

Angela Medeiros de Assis Brasil

**VITIMIZAÇÃO VERSUS EMPODERAMENTO: AS IDENTIDADES CONSTITUÍDAS
NO DISCURSO DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM
FORMAÇÃO CONTINUADA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em Letras**.

Orientadora: Prof^a Dr^a Désirée Motta Roth

Santa Maria, RS
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Assis-Brasil, Angela Medeiros de
Vitimização versus empoderamento: as identidades
constituídas no discurso de professores de ensino médio
público em formação continuada / Angela Medeiros de Assis-
Brasil.- 2016.
182 p.; 30 cm

Orientador: Désirée Motta Roth
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2016

1. Análise Crítica do Discurso 2. Pesquisa de
intervenção colaborativa 3. Formação continuada de
professores 4. Identidade I. Roth , Désirée Motta II.
Título.

© 2016

Todos os direitos autorais reservados a Angela Medeiros de Assis Brasil. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: angela.abrasil@gmail.com

Angela Medeiros de Assis Brasil

**VITIMIZAÇÃO VERSUS EMPODERAMENTO: AS IDENTIDADES CONSTITUÍDAS
NO DISCURSO DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM
FORMAÇÃO CONTINUADA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Letras do Programa de Pós- Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em Letras**.

Aprovado em 30 de junho de 2016:



Désirée Motta Roth, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Najara Ferrari Pinheiro, Dra. (UNIFRA)



Luciane Kirchhof Ticks, Dra. (UFSM)



Roseli Gonçalves do Nascimento, Dra. (UFSM)



Francieli Matzenbacher Pinton, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2016

AGRADECIMENTOS

À professora Désirée Motta Roth, minha orientadora, obrigada sempre pela dedicação incansável à tarefa de educar pelo exemplo;

Ao professor Carlos Gouveia, meu orientador na Universidade de Lisboa, por me acolher em seu grupo de orientandos e me proporcionar o conhecimento de teorias, pessoas e lugares;

Às professoras Luciane Ticks, Roseli Nascimento, Najara Pinheiro e Francieli Pinton, pela leitura do texto e pela valiosa discussão gerada durante a participação na banca examinadora desta tese; às professoras Najara e Francieli, também pelas contribuições no Exame de Qualificação;

Ao professor Clecio Bunzen e à professora Marcia Corrêa pelas contribuições no Exame de Qualificação;

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras, minha gratidão especial à professora Sara Cabral, e aos funcionários técnico-administrativos Jandir e Hellen, pelo auxílio sempre que necessário;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo suporte dado por meio da bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE);

Aos participantes da pesquisa, pela colaboração em todos os momentos solicitados;

Aos colegas e professores do Grupo de Pesquisa/CNPq *Linguagem como prática social* e do Grupo de Trabalho do *Laboratório de Ensino e Pesquisa de Leitura e Redação* (GT-Labler/ UFSM), pela interação positiva e pela disposição em colaborar com esse estudo sempre que necessário;

Às minhas queridas colegas Raquel, Veronice, Ane e Fátima Andreia por compartilharem seu conhecimento, pelo companheirismo e pela amizade; à Fátima Andreia, dedico também minha gratidão por tornar o afastamento de minha família menos difícil à beira do Tejo; à Helena e à Amy, pela amizade e pela contribuição no texto;

Aos meus alunos e colegas da Escola Estadual de Ensino Médio XV de Novembro, pelo incentivo dado a este estudo;

Aos meus pais, Plínio e Beatriz, pelas orações e pela presença constante e apoio incondicional em todos os momentos da minha vida;

Aos meus amados filhos, Juliano, Pedro e Arthur, aos quais dedico esta tese, e ao meu marido João Carlos, por colaborarem, literalmente na saúde e na doença, para que todas as situações favorecessem o meu estudo;

A Deus e à Mãe Maria, pela graça de estar onde estou e com essas pessoas.

Da minha aldeia vejo quanto da terra se
pode ver no Universo...

Por isso a minha aldeia é tão grande
como outra terra qualquer

Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não, do tamanho da minha altura...

Fernando Pessoa

RESUMO

VITIMIZAÇÃO VERSUS EMPODERAMENTO: AS IDENTIDADES CONSTITUÍDAS NO DISCURSO DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM FORMAÇÃO CONTINUADA

AUTORA: Angela Medeiros de Assis Brasil

ORIENTADORA: Désirée Motta-Roth

Para a construção de uma escola transformadora, capaz de favorecer a inserção de seu aluno em práticas sociais letradas, segundo Liberali *et. al.* (2006, p. 170), é necessário uma ação conjunta entre universidade, escola e comunidade. Nesse contexto de ação, o professor é um sujeito central, apesar do desempoderamento histórico que o interpela e o torna vítima de sua profissão. Partindo do pressuposto de que a profissão é parte importante na definição da identidade de qualquer indivíduo, o objetivo geral deste estudo é analisar, à luz da Análise Crítica do Discurso (ACD) de Norman Fairclough (1989, 1992, 2003), os discursos que docentes participantes de uma prática de intervenção colaborativa (MAGALHÃES, 1996; LIBERALI, 1999, por exemplo) produzem sobre si mesmos, a fim de identificar como suas práticas identitárias são constituídas. Sob a perspectiva de discurso como construção social, por meio da qual os participantes constroem a realidade social e a si mesmos pelo discurso, a construção de identidade é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso. Nesse sentido, a identidade nunca está concluída, completa, mas sempre em processo por meio do discurso (MOITA LOPES, 2002, p.34). Para atingir o objetivo, proporcionamos um espaço de reflexão colaborativa entre o Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (Labler/Universidade Federal de Santa Maria) e uma escola pública estadual de Ensino Médio, situada no interior do Rio Grande do Sul. Assim, o universo de análise investigado é o segmento de professores dessa escola pública. Nesse universo, foi delimitado o *corpus* para este estudo, gerado por meio de sessões reflexivas, proporcionadas pela prática de intervenção colaborativa e composto pelos discursos de oito professores, responsáveis por diferentes disciplinas. Para a análise, foi realizada uma interpretação discursiva, considerando o referencial teórico da ACD, a partir do parcelamento dos dados linguísticos usados pelos participantes em unidades analisáveis, associadas ao Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005). A análise dos discursos desses participantes apontou evidências textuais que nos mostram que a sua trajetória profissional, o trabalho atual na escola, a profissão docente na sua perspectiva e na da sociedade constroem suas identidades, entretanto os deslocamentos gerados nessa comunidade, como efeito da prática de intervenção colaborativa proposta, causaram efeitos positivos importantes na identidade profissional desses professores, tais como um discurso de resistência àquele de vitimização da profissão docente.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso. Pesquisa de intervenção colaborativa. Formação continuada de professores. Identidade.

ABSTRACT

VICTIMIZATION VERSUS EMPOWERMENT: THE IDENTITIES CONSTITUTED IN THE DISCOURSES OF HIGH SCHOOL TEACHERS IN CONTINUING EDUCATION

AUTHOR: ANGELA MEDEIROS DE ASSIS BRASIL
ADVISOR: DÉsirÉE MOTTA-ROTH

To build a transformative school, capable of promoting the insertion of its students within social literacy practices, according to Liberali *et. al.* (2006, p. 170), a joint action between university, school and community is required. In this context of action, the teacher is a central subject, despite the historical disempowerment that challenges them and turns them into a victim of their profession. Assuming that the profession is an important part in the definition of any individual identity, the objective of this study is to examine, through the lens of Critical Discourse Analysis (CDA) of Norman Fairclough (1989, 1992, 2003), the discourses that teachers participating in a collaborative intervention (MAGALHÃES, 1996; LIBERALI, 1999, for example) produce about themselves in order to identify how their identity practices are constituted. From a perspective of discourse as a social construct, through which participants build their social reality and themselves by discourse, the construction of identity is seen as a constant process and, thus, dependent on discursive realizations in particular circumstances: the meanings participants give themselves and others engaged in discourse. In this sense, identity is never complete, full, but it is always in process through discourse (MOITA LOPES, 2002, p. 34). To achieve the aim of this study, we provided a collaborative space for reflection between the The Lab for Research and Teaching of Reading and Writing (Labler/Federal University of Santa Maria) and a state high school, located in the state of Rio Grande do Sul. The investigated universe of analysis is the faculty segment of this public school. In this universe, the *corpus* for this study was generated through reflective sessions, provided by the practice of collaborative intervention and composed of discourses of eight teachers of different disciplines. For the analysis, the linguistic data of the participants was segmented into analyzable units associated with the Appraisal Theory (MARTIN; WHITE, 2005) and interpreted discursively using a theoretical framework centered on ACD. The analysis of the discourses of these participants provided textual evidence that their career path, the current work in the school, the teaching profession in their view and in the society's view construct their identities. However, the practice of collaborative intervention proposed caused significant positive effects, generating shifts in the professional identity of these teachers, such as a discourse of resistance to victimization within the teaching profession.

Keywords: Critical Discourse Analysis. Collaborative intervention research. Continuing education of teachers. Identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 2.1 – Representação do Modelo Tridimensional de Fairclough	36
Figura 2.2 – Subsistema de Atitude	56
Figura 2.3 – Julgamento e apreciação como afeto institucionalizado	57
Figura 3.1 – Referencial teórico do Ensino Médio Politécnico	74
Figura 3.2 – Articulação entre as categorias de trabalho, ciência, tecnologia e cultura	75
Figura 3.3 – Seminário Integrado	76
Figura 3.4 – Dispositivo linguístico e dispositivo pedagógico.....	83
Figura 3.5 – A linguagem da ciência na escola e no.....	84
Figura 3.6 – O dispositivo pedagógico.....	86
Figura 3.7 – Espiral da produção, divulgação e circulação científica.....	90
Gráfico 3.1 – Taxa de aprovação, reprovação e abandono no Ensino Médio no Rio Grande do Sul (2005-2013)	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1 – Processos, significados e participantes	51
Quadro 2.2 – Tipos de circunstâncias.....	52
Quadro 2.3 – Relação entre tipos de Modalidade, tipos de troca e funções de fala .	54
Quadro 2.4 – Tipos de Afeto.....	58
Quadro 2.5 – Tipos de Julgamento.....	60
Quadro 2.6 – Tipos de Apreciação	60
Quadro 4.1 – Cronograma e descrição de atividades desenvolvidas no projeto	98
Quadro 4.2 – Distribuição de horas nas três séries do Ensino Médio	114
Quadro 5.1 – Resumo das subseções da seção <i>Cinco variáveis de performance de identidade dos professores</i> participantes.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1 – O Ensino Médio na legislação nacional	70
Tabela 5.1– Itens de linguagem avaliativa que emergiram dos dados	122

LISTA SIGLAS E ABREVIATURAS

- ACD – Análise Crítica do Discurso
- GSF – Gramática Sistemico-Funcional
- LC – Linguística Crítica
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o Ensino Médio
(BRASIL, 1996).

SUMÁRIO

1	INTRZODUÇÃO	25
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO	33
2.1	DISCURSO E SOCIEDADE	34
2.1.1	Ideologia e hegemonia	42
2.1.2	Processos de texturização identitária	47
2.2	GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	51
2.2.1	Modalidade	53
2.2.2	Avaliação	55
2.2.2.1	<i>As categorias avaliativas</i>	55
2.2.2.2	<i>O espaço teórico do Sistema de Avaliatividade e os seus subsistemas</i>	55
2.2.2.2.1	O subsistema de Atitude e suas categorias	56
2.2.2.2.2	O subsistema de Gradação como recurso de ampliação do Afeto e do Julgamento	61
3	CONTEXTO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA	63
3.1	PESQUISA DE INTERVENÇÃO COLABORATIVA	63
3.2	CONTEXTO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO	69
3.3	ESCOLA COMO RECONTEXTUALIZADORA DE TEORIAS	82
4	ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	93
4.1	UNIVERSO DE ANÁLISE	93
4.1.1	A Escola	94
4.1.2	O espaço colaborativo do Labler na Universidade	96
4.2	PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA	97
4.2.1	A proposta do curso de formação continuada	100
4.2.2	As sessões reflexivas	101
4.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	115
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	121
5.1	CINCO VARIÁVEIS DE PERFORMANCE DE IDENTIDADE DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	122
5.1.1	A trajetória profissional	125
5.1.2	O trabalho atual na escola	134
5.1.3	A profissão docente na perspectiva do professor	143
5.1.4	A profissão docente na perspectiva da sociedade, segundo os professores	148
5.1.5	Os efeitos da intervenção colaborativa	151
5.2	AS IDENTIDADES DE PROFESSOR CONSTITUÍDAS DISCURSIVAMENTE	155
5.2.1	Performance identitária a partir de um princípio operacional	156
5.2.2	Performance identitária a partir de um princípio crítico-reflexivo	158
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
	REFERÊNCIAS	167
	APÊNDICES	175
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	177
	APÊNDICE B – EXCERTO DO CORPUS RELATIVO À ETAPA DE IDENTIFICAÇÃO DOS ÍNDICES DE ATITUDE	179

1 INTRODUÇÃO

A prática social contemporânea pode ser medida pela linguagem, considerando-se que a linguagem, em suas diferentes manifestações discursivas, tem poder constitutivo, isto é, o discurso cria, reforça, ou desafia as formas de conhecimento ou crenças, as relações sociais e as identidades ou posições sociais (MEURER, 2007; FAIRCLOUGH, 2001).

A atuação diária como docente do Ensino Médio em uma escola pública estadual no interior do Rio Grande do Sul nos leva a perceber que quanto maior a articulação entre as atividades de análise do discurso, ensino e produção textual, melhor poderá ser o engajamento do aluno nas práticas sociais mediadas pela linguagem. Também a dissertação de mestrado “Tem que escrever para quê?! : representações sociais sobre escrita em uma comunidade escolar” (ASSIS-BRASIL, 2010), desenvolvida nesse mesmo universo de escola pública, levou-nos a identificar papéis desempenhados por alunos e por professores desta comunidade que nos instigaram a investigar em que medida uma prática de intervenção nesse contexto seria viável e enriquecedor para escola e universidade.

Ao ser desenvolvida a partir do ponto de vista de uma professora de escola pública estadual, essa pesquisa leva em consideração as questões pertinentes a essa identidade, tais como, como as dificuldades pela carga horária excessiva de trabalho, a falta de recursos e a falta de apoio ao ensino e à formação continuada, conforme se demonstrará ao longo do trabalho. Essas questões fomentam um discurso que circula na sociedade de desprestígio ao professor estadual, que o interpela de forma tão eficaz que ele mesmo passa a acreditar nesse discurso e reproduzi-lo.

O discurso negativo em relação à profissão de professor de escola já está inculcado na formação discursiva na própria família e há a necessidade de oferecer outras possibilidades de visão sobre o tema. Neste sentido, a análise crítica se torna essencial a fim de que seja desvelada a relação entre esses discursos e sua prática social, a fim de que os professores possam resistir aos discursos e interferir para alterá-los.

Assim, para a construção de uma escola transformadora capaz de favorecer a inserção de seu aluno em práticas sociais letradas, segundo Liberali *et al.* (2006, p.

170), “é preciso que, em uma ação conjunta, universidade, escola e comunidade assumam novas formas de pensar e agir sobre a Educação no Brasil.”

É de fundamental importância para a constituição de cidadãos críticos que, por meio dessa parceria entre universidade e entidades públicas (como escolas e coordenadorias de ensino, por exemplo), seja possível analisar problemas trazidos pelo ensino público, a fim de promover uma transformação de todos os envolvidos (LIBERALI *et al.*, 2007, p.191). Para as autoras, é esse o compromisso da universidade com a sociedade, ou seja, partilhar o conhecimento produzido no meio acadêmico para, de forma crítica e colaborativa, reconstruir as práticas pedagógicas no setor público, possibilitando uma reconstrução de identidades cidadãs.

Por sua vez, a escola deve possibilitar aos seus alunos a participação em várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida em sociedade, de maneira ética, crítica e democrática (ROJO, 2009, p.107). Para a autora, é necessário que a educação linguística considere os multiletramentos, o qual aponta para dois tipos específicos de multiplicidade presentes em nossas sociedades que são a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Ib., p.13).

Fairclough (2001, p.120) entende que uma das razões para que seja defendida uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso é que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas. Essa consciência crítica é destacada por Paulo Freire (2001, p.120) quando afirma que quanto mais nos assumimos como estamos e percebemos as razões de ser de porque estamos sendo assim, mais nos tornamos capazes de mudar, de promover-nos do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

Freire afirma que a educação é uma forma de intervenção no mundo que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento* (FREIRE, 2001, p.110, grifo do autor). Para o autor, por ser dialética e contraditória, a educação não poderia ser somente uma ou só a outra dessas coisas. A educação como intervenção a que o autor se refere é aquela que “aspira a mudanças radicais na sociedade, como no direito ao trabalho e à saúde, por exemplo”, mas também aquela que “pretende imobilizar a História e manter a

ordem injusta”. (Ibid., p.110). Assim é necessário que também sejam criados espaços para que o professor exerça diversas formas de participação em diferentes práticas sociais letradas. A realização de uma prática pedagógica que parta do contexto de atuação poderá proporcionar ao professor a reflexão e, conseqüentemente, a ressignificação de suas práticas, de modo a poder encorajar seu aluno a participar de práticas letradas nas várias disciplinas, de modo a criar condições próprias de problematizar o discurso hegemônico em sua comunidade, levando-o ao aprimoramento como ser humano e o desenvolvimento de sua autonomia, conforme as finalidades da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para o Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, partindo do contexto de atuação dos professores, este estudo traz como tema os discursos produzidos por docentes de uma comunidade escolar pública estadual em uma pesquisa de intervenção colaborativa. A proposta de intervenção recebe essa denominação porque pretende não somente descrever as “ações vivenciadas no contexto de sala de aula, mas também, em última instância interferir em sua prática pedagógica possibilitando sua reconfiguração de modo reflexivo e colaborativo” (TICKS, 2008, p.26). Essa intervenção na prática pedagógica ocorre tanto na escola quanto na universidade, uma vez que nessa proposta, conforme Damiani (2008, p. 214), os participantes visam atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não hierarquização e liderança compartilhada.

Associamos o estudo à perspectiva teórico-metodológica da pesquisa de intervenção colaborativa, que permite “construir um espaço de reflexão, de crítica e de negociação sobre as práticas discursivas desenvolvidas em sala de aula, bem como sua relação com os objetivos previamente definidos pelos atores sociais” (TICKS, 2008, p.109), que nesse estudo são os professores em formação continuada.

Para Liberali (1999, p.60), usar uma metodologia de base colaborativa tem por objetivo tornar esta uma pesquisa emancipatória, passando pelos interesses dos participantes em um trabalho coletivo e visando a entender seus problemas e interpretá-los. A pesquisa de interferência colaborativa pressupõe a intervenção dos envolvidos em direção à sua própria transformação – nesta pesquisa, a UFSM – e a da situação pesquisada – a Escola (MAGALHÃES, 1996; NININ, 2006), colocando-

se como um recurso de desenvolvimento, principalmente do professor de escola básica.

A pesquisa colaborativa rompe com os modelos simplificadores de formação, "que excluem os docentes das decisões por considerá-los meros agentes executores de decisões tomadas em instâncias exteriores à escola e à sala de aula" (GRÍGOLI *et al.*, 2007, p. 86). Para as autoras, os processos que permitem ao professor ajustar seus esquemas aos desafios advindos do seu cotidiano na sala de aula e que implicitamente geram os seus saberes práticos, só podem ser melhores compreendidos se forem explicitados por um processo de metacognição, no qual o pensamento se debruça sobre a ação para descobrir suas razões. Nesse sentido, a convergência entre teoria e prática só é possível se o professor se tornar um investigador da sua prática e atuar como intelectual transformador da sua realidade.

Giroux (1997, p. 161) afirma que, para atuar como intelectuais transformadores, "os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando".

Para o autor,

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como "operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens (GIROUX, 1997, p.161).

Assim, há necessidade de que sejam promovidas intervenções no ambiente escolar que propiciem espaços para que o professor possa refletir criticamente, socializar suas dificuldades e experiências pedagógicas, reelaborar seu pensamento a partir dessa reflexão e conseqüentemente refazer sua prática profissional. Essa socialização de experiências pedagógicas poderá reformular o pensamento do professor sobre a sua atuação, pois "a conexão entre o pensamento e a palavra é

um processo vivo que emerge no decurso do desenvolvimento do pensamento e que se modifica pela interação social” (VYGOTSKY, 2000, p. 131).

É importante destacar, também, que a formação do professor exige um trabalho de natureza interdisciplinar, já que não se pode construir um posicionamento crítico a partir de uma única perspectiva. Dessa forma, é necessário que um tema, ao ser trabalhado pelos professores em sala de aula, seja abordado pelos ângulos das diversas áreas do conhecimento, a fim de permitir que ideias e valores possam ser comparados e criticados.

Sob essa perspectiva, elaboramos a presente pesquisa que está registrada como *O papel constitutivo do discurso nas práticas sociais letradas interdisciplinares* (GAP/CAL/UFSM nº 031975) e associada ao projeto *Análise crítica de gêneros discursivos em práticas sociais de popularização da ciência* (MOTTA-ROTH, 2010). Esse projeto alia-se à linha de pesquisa *Linguagem no contexto social* do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e está vinculado ao GRPesq/CNPq *Linguagem como prática social* e ao *Grupo de Trabalho do Laboratório de Ensino e Pesquisa de Leitura e Redação* (GT-Labler).

Este estudo também se vincula ao projeto *Letramento e interdisciplinaridade: o discurso nas práticas sociais letradas* (MOTTA-ROTH, 2011)¹ podendo se somar aos esforços de pesquisa do GT no sentido de identificar os processos de construção do conhecimento em contextos educacionais, tanto na área de Letras – Linguagens e Códigos – quanto nas outras áreas do conhecimento.

Parte desse estudo foi desenvolvido por meio de bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da CAPES (Processo nº 005604/2014-01) na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL), em Lisboa, Portugal, sob a orientação do professor doutor Carlos A. M. Gouveia.

A justificativa para o estudo parte da discussão sobre a qualidade do ensino público, que tem sido constante entre gestores da educação e população em geral. Para Kleiman (2008, p. 489), contribuindo ainda mais para a instabilidade na carreira

estão as complexas relações entre o professor e os órgãos que formam e regulam a carreira docente, entre as quais a relação quase simbiótica que existe entre escola e academia, e que se manifesta de maneiras potencialmente empobrecedoras para o professor. Por exemplo, sala de aula, professor, aluno, sua interação e seus textos são, todos eles,

1 Registrado no GAP/CAL/UFSM sob o nº 029984 e no Comitê de Ética e Pesquisa/UFSM sob o nº 0177.0.243.000-11.

separada ou conjuntamente, objeto de constante escrutínio por parte de pesquisadores da universidade, sem que haja um retorno reconhecido como tal pelos professores que, muitas vezes, não preveem quanto pode ser inquisitiva a pesquisa (KLEIMAN,2008, p.489).

Desse modo, com a compreensão de que a pesquisa acadêmica precisa estar ligada aos problemas da sociedade, dentro da perspectiva de seu papel social, propusemos o desenvolvimento de uma pesquisa de intervenção nesse quadro de professores, proporcionando aos participantes da pesquisa a inserção em um processo reflexivo sobre sua prática.

O desafio da escola na contemporaneidade parece ser transformar o discurso recorrente de professores e também de gestores escolares sobre a importância dos letramentos em práticas efetivas em sala de aula (TEIXEIRA; LITRON, 2012, p.167). Entretanto os professores não devem ser simples aplicadores de um conhecimento que lhes é externo. É necessário, então, que seja pensada a relação entre teoria e prática como uma relação dinâmica, na qual o professor é autor de sua prática pedagógica, tendo capacidade reflexiva e consciência teórica (GALARZA, 2008 p. 223). Assim, as sessões reflexivas proporcionadas pela pesquisa inicialmente tiveram como propósito a discussão sobre letramento nas diversas áreas do conhecimento e também sobre interdisciplinaridade. Entretanto já nas primeiras sessões, verificou-se que as discussões se voltavam para questões relacionadas à profissão de professor, bem como à percepção do seu contexto e da sua identidade profissional, como uma forma de resistência ao desprestígio em que se encontra essa profissão e a possibilidade de transformação dessa realidade.

Segundo Moita Lopes (2002), atualmente a tendência é deixar de lado a pesquisa que vê a linguagem como representativa da vida social para abrir espaço a investigações que compreendem a linguagem como constitutiva da vida social em que os indivíduos passam a ser compreendidos como agindo em práticas discursivas específicas que os constituem em certas direções de forma situada e contingente. Assim, a ciência da significância estatística dá lugar à “ciência da insignificância”: o singular e as pequenas histórias passam a ser revestidos de importância (MOITA LOPES, 2002, p.13).

Nesse contexto, entendendo que a profissão é parte importante na definição da identidade de qualquer indivíduo, o objetivo geral deste estudo é analisar, à luz da Análise Crítica do Discurso (ACD) de Norman Fairclough (1989, 1992, 2003), os

discursos que docentes participantes de uma prática de intervenção colaborativa (MAGALHÃES, 1996; LIBERALI, 1999, por exemplo) produzem sobre si mesmos, a fim de identificar como suas práticas identitárias são constituídas. Com essa análise, buscamos entender o modo como eles se veem (sua trajetória profissional e seu trabalho diário na escola), como eles veem a sua profissão e como eles percebem que a sociedade os vê profissionalmente.

A partir desse objetivo geral, temos três objetivos específicos:

- 1) Entender o modo como os professores se veem (sua trajetória profissional e seu trabalho diário na escola), como eles veem a sua profissão e como eles percebem que a sociedade os vê profissionalmente;
- 2) Identificar elementos no discurso de cada participante da pesquisa que parecem ser relevantes na constituição de sua identidade de professor;
- 3) Verificar em que medida o discurso desses professores evidencia uma relação entre a participação em uma prática de intervenção colaborativa e qualquer deslocamento nessa identidade da profissão de professor.

A tese defendida é que esses professores participantes da prática de intervenção colaborativa sofrem um processo de vitimização e desempoderamento histórico da profissão de professor que os interpela. Apesar disso, eles têm um discurso de resistência sobre essa identidade profissional, considerando-se sujeitos centrais na estrutura social. Desse modo, convive com esses professores um discurso de desempoderamento, advindo da sociedade e de seu dia a dia na escola, que é contraposto por um discurso de resistência, que tende a ser reforçado pela prática de intervenção colaborativa.

Nesse contexto, defendemos que uma ação de intervenção colaborativa pode causar efeitos positivos importantes nessa questão da identidade profissional do professor por quatro razões: 1) oferece espaço de reflexão para o professor; 2) leva a conscientização de que a desvalorização da educação é uma contingência da sociedade brasileira e de que os problemas enfrentados na escola pública de educação básica se assemelham àqueles da universidade pública, por exemplo; 3) proporciona autocrítica de que é necessário que o professor esteja atualizado em relação às teorias e metodologias de ensino para atender às demandas da sua comunidade escolar; 4) pode gerar a (auto)valorização do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Organizamos este trabalho em quatro capítulos, após a Introdução, que é o primeiro. No segundo capítulo, revisamos a literatura adotada para o estudo, onde apresentamos a abordagem de pesquisa que o grupo a que pertencemos adota. Esta abordagem tem por base a Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough (1989, 1992, 2003), a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Michael Halliday (1994, 2004) como pressupostos teóricos para o estudo. No terceiro capítulo, trataremos o contexto de professor de escola pública no estado do Rio Grande do Sul e a importância da Pesquisa de Intervenção Colaborativa (MAGALHÃES, 1996; LIBERALI, 1999, por exemplo) como um tipo de pesquisa que se presta à formação do professor. No quarto capítulo, buscamos descrever as perspectivas metodológicas que norteiam este estudo, como os procedimentos da pesquisa de intervenção colaborativa, o universo de análise, a descrição dos participantes da pesquisa, os procedimentos de geração de dados para a formação do *corpus* de pesquisa e os procedimentos de análise e interpretação dos dados. No quinto capítulo, trataremos os resultados da análise dos dados a partir de duas seções e suas subseções.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

A expressão análise crítica do discurso foi usada pela primeira vez por Norman Fairclough (1985) em artigo seminal no *Journal of Pragmatics*, na Universidade de Lancaster, Inglaterra, conforme Magalhães (2005, p.2). A partir dessa década, a ACD começou a ser conhecida, quando estudiosos se dedicaram ao desenvolvimento de uma abordagem de estudo da linguagem em continuação à linguística crítica (LC) que havia surgido na década de 1970, também na Inglaterra. A LC foi desenvolvida por um grupo de pesquisadores (FOWLER *et al.*, 1979 e KRESS; HODGE, 1979) que se interessava pela relação entre os estudos dos textos e os conceitos de poder e ideologia (MAGALHÃES, 2005, p.2).

Assim, a ACD pode ser considerada uma continuação da linguística crítica (WODAK, 2001), entretanto considerar a ACD somente como uma continuação da LC é uma redução de questões fundamentais que foram explicitadas pela ACD, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto socio-histórico (MAGALHÃES, loc. cit.)

Para Meurer (2007, p.81), em sua evolução, as abordagens críticas receberam denominações que variam entre linguística crítica (FOWLER, 1986, 1996); semiótica social (KRESS; THREADGOLD, 1988); consciência crítica da linguagem (FAIRCLOUGH, 1992), ACD (FAIRCLOUGH, 1989, 1993, 1995, 1996; FAIRCLOUGH; WODAK, 1997; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) e linguística aplicada crítica (PENNYCOOK, 2001).

Segundo Magalhães (2001, p.11) a ACD tem uma característica em comum com a escola francesa de Análise de Discurso (de Michel Pêcheux, por exemplo) que é “a dimensão crítica do olhar sobre a linguagem como prática social”, mas a ACD de Fairclough propõe examinar não apenas o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas seu papel fundamental na transformação social (Id.). Para a autora, a contribuição principal de Fairclough foram a criação de um método para o estudo do discurso e o seu esforço extraordinário para explicar por que cientistas sociais e estudiosos da mídia precisam dos linguistas (em FAIRCLOUGH, 1989, 2001; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

2.1 DISCURSO E SOCIEDADE

A ACD desenvolvida por Fairclough atribui grande relevância à compreensão da linguagem na recondução da vida social no mundo atual e, segundo este autor (1989), procura preencher a falta de atenção que o discurso tem recebido como elemento que molda e é moldado pelas práticas sociais. Para o autor, o estudo crítico da linguagem pode revelar os processos pelos quais a linguagem funciona para manter e/ou mudar as relações de poder na sociedade. O autor parte do princípio de que os eventos sociais são constituídos por diferentes elementos: as formas de atividade, as pessoas (com suas crenças, desejos, valores, história), as relações sociais, os objetos, os meios (tecnologia), o tempo, o espaço e a linguagem (FAIRCLOUGH, 2003, p. 135).

As bases teóricas e epistemológicas da proposta de Fairclough, para Meurer (2007, p. 85), surgem como resposta às avaliações críticas que Fairclough faz de várias abordagens ao estudo da linguagem, como a linguística “tradicional” a sociolinguística e a pragmática, dentre outras. A crítica mais importante a essas perspectivas é que nenhuma delas se dedica a investigar as conexões do uso de formas discursivas com “a produção, a manutenção e mudança de relações de poder” (FAIRCLOUGH, 1989, p.1), que é uma preocupação central da ACD.

Segundo Meurer (2007, p.92), todas as ideologias são constituídas por significações, embora nem todas as significações sejam ideologias. Significações são construídas em várias dimensões das formas das práticas discursivas e contribuem para a produção, a reprodução e a transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2003, p.117). A ACD pode ser uma ferramenta importante para a conscientização das pessoas sobre como a linguagem serve as formações ideológicas para a manutenção do poder.

A ACD adota a perspectiva dialógica de Bakhtin (1992), em que todo texto se acha em uma corrente contínua de outros textos e é localizado historicamente. Cada texto responde a textos anteriores e pode provocar ou coibir outros textos, logo, a ACD também se preocupa em descrever e explicar quem produz textos, para quem, por que e em quais circunstâncias de poder e ideologia.

Os efeitos sociais dos textos, no entanto, segundo Magalhães (2004, p. 114, com base em Fairclough, 2001) precisam ser compreendidos e qualificados, não sendo adequado dizer que determinados aspectos dos textos transformam a vida

das pessoas, ou causam efeitos políticos. Para a autora, não existe uma relação de causa e efeito que seja regularmente associada com um tipo de texto ou com aspectos dos textos, entretanto, os textos produzem efeitos sobre as pessoas e esses efeitos são determinados pela relação dialética entre texto e contexto social.

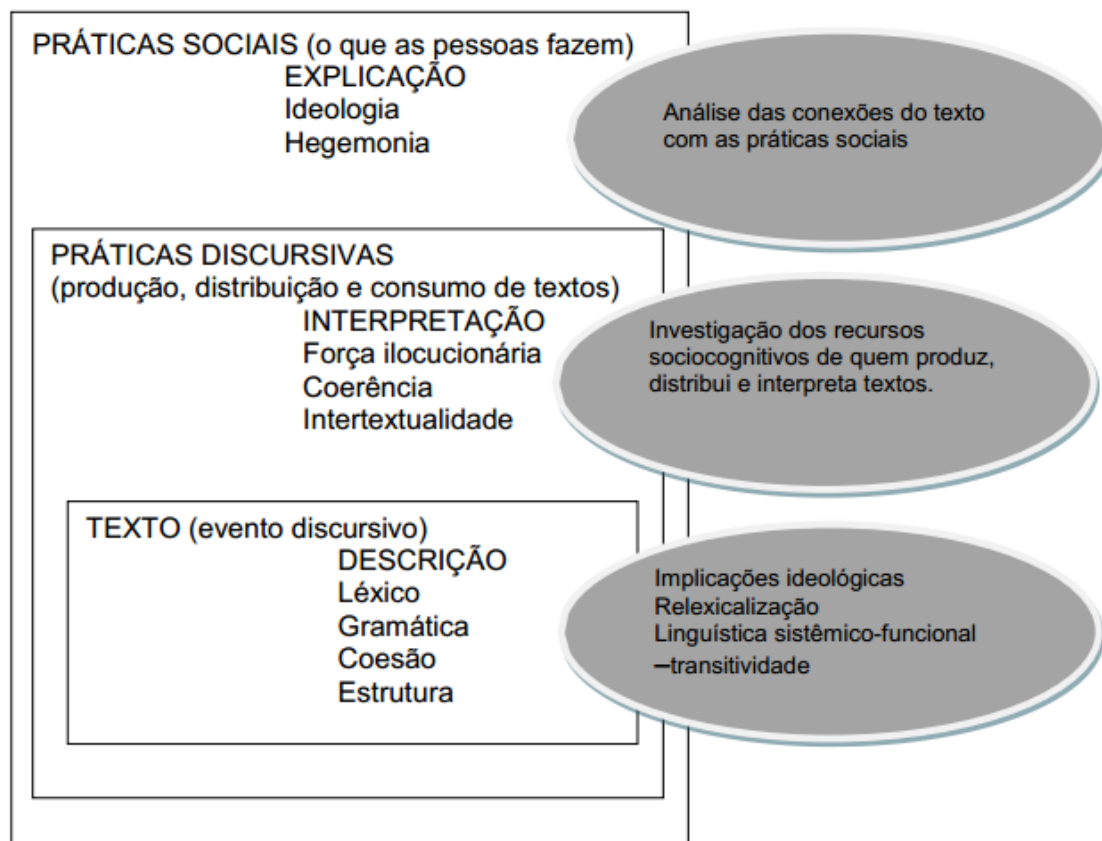
Segundo Fairclough,

Os textos como elementos dos eventos sociais [...] causam efeitos – isto é, eles causam mudanças. Mais imediatamente os textos causam mudanças em nosso conhecimento (podemos aprender coisas com eles), em nossas crenças, em nossas atitudes, em nossos valores, e assim por diante. Eles causam também efeitos de longa duração – poderíamos argumentar, por exemplo, que a experiência prolongada com a publicidade e outros textos comerciais contribui para moldar as identidades das pessoas como ‘consumidores’, ou suas identidades de gênero. Os textos podem também iniciar guerras ou contribuir para transformações na educação, ou para transformações nas relações industriais, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2003, p.8, traduzido por MAGALHÃES, 2004, p.114)

Fairclough elaborou um modelo que descreve, interpreta e explica os eventos discursivos em três dimensões que se complementam – Modelo Tridimensional – e a análise dos textos pode ter três diferentes “pontos de entrada”: questões de cunho textual, de práticas discursivas ou de práticas sociais.

O Modelo Tridimensional de Fairclough é composto pelo evento discursivo, o texto propriamente dito, que é formado a partir das práticas discursivas (produção, distribuição e consumo de textos). As práticas discursivas, por sua vez, são formadas a partir de práticas sociais, isto é, do que as pessoas fazem e em que situação, completando, assim as três dimensões do Modelo (conforme Figura 2.1).

Figura 2.1: Representação do Modelo Tridimensional de Fairclough



Fonte: (FAIRCLOUGH, 2001, p.101)²

A representação do Modelo Tridimensional de Fairclough (Figura 2.1) demonstra a análise textual organizada em quatro itens em escala descendente: o léxico, que trata principalmente das palavras individuais, a gramática das palavras, combinadas em orações e frases, a coesão, que trata da ligação entre orações e frases, e a estrutura textual, que trata das propriedades organizacionais de larga escala dos textos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 103). Quanto à análise das práticas discursivas outros itens aparecem: a força dos enunciados constituídos por atos de fala (promessas, pedidos, etc.), a coerência dos textos e a intertextualidade dos textos. Já o discurso como prática social envolve o conceito de discurso em relação à ideologia e ao poder e situa o discurso em uma concepção de poder como hegemonia e em uma concepção da evolução das relações de poder como luta hegemônica (FAIRCLOUGH, 2001, p. 116).

² Adaptado de Meurer (2007, p. 95), por Assis-Brasil (2010, p. 37).

O modelo produzido por Fairclough (2012, p. 309) tenta incorporar a visão de língua como um elemento integrante do processo social material. Segundo o autor, esta vertente da ACD está baseada em uma visão de semiose como a parte irreduzível dos processos sociais materiais. A semiose inclui todas as formas de construção de sentidos, tais como imagens, linguagem corporal e a própria língua. Pode-se ver também a vida social como uma rede interconectada de práticas sociais de diversos tipos (econômicas, políticas, culturais, entre outras), todas com um elemento semiótico. A concepção de práticas sociais nos permite combinar as perspectivas de estrutura e de ação e, para o autor, uma prática é, por um lado, uma maneira relativamente permanente de agir na sociedade, determinada por sua posição dentro da rede de práticas estruturada; e, por outro, um domínio de ação social e interação que reproduz estruturas, podendo transformá-las.

Para Fairclough, toda prática inclui os seguintes elementos: atividade produtiva, meios de produção, relações sociais, identidades sociais, valores culturais, consciência, semiose. Esses são elementos diferentes, mas não totalmente separados e distintos. Há um sentido no qual cada um internaliza os outros sem se confundirem entre si.

As relações e identidades sociais, os valores culturais e a consciência, sob essa perspectiva, são em parte semióticos, o que não permite inferir que as relações sociais, por exemplo, sejam teorizadas do modo como se faz nos estudos da linguagem – essas duas matérias têm propriedades distintas e pesquisá-las dá margem a disciplinas distintas.

A ACD é a análise das relações dialéticas entre semioses e outros elementos das práticas sociais e se preocupa particularmente com as mudanças radicais na vida social contemporânea, no papel que a semiose tem dentro dos processos de mudança e nas relações entre semiose e outros elementos sociais dentro da rede de práticas. O papel da semiose nas práticas sociais, por sua vez, deve ser estabelecido por meio de análise. A semiose pode ser mais importante e aparente em determinada ou determinadas práticas do que em outras, e sua importância pode variar com o passar do tempo.

Fairclough expõe três maneiras de atuação da semiose. Primeiramente, atua como parte da atividade social inserida em uma prática. É parte do trabalho de um vendedor de loja, por exemplo, usar a língua de uma forma particular, e o mesmo acontece quando se governa um país. Em segundo lugar, a semiose atua nas

representações. Os atores sociais, no curso de sua atividade, produzem não só representações das práticas em que estão inseridos (representações reflexivas) como de outras, recontextualizando-as (BERNSTEIN, 1990; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999) e incorporando-as às suas próprias. A representação é um processo de construção social das práticas, incluindo a autoconstrução reflexiva, as representações adentram e modelam os processos e práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2012, p.310). Em terceiro lugar, a semiose atua no desempenho de posições particulares. As identidades de pessoas que operam em certas posições são apenas parcialmente determinadas pela prática em si. As pessoas de diferentes classes sociais, sexos, nacionalidades, etnias ou culturas, com experiências de vida diversas, produzem desempenhos distintos.

A semiose na representação e autorrepresentação de práticas sociais constitui os discursos, que são as várias representações da vida social. Os atores sociais, posicionados diferentemente, veem e representam a vida social de modo distinto e com discursos distintos. Fairclough exemplifica esse enfoque com a vida de pessoas pobres, afirmando que essa é representada nas práticas sociais do governo, da política, da medicina, da ciência social, e os diferentes discursos, inseridos nessas práticas, correspondendo às diversas posições dos atores sociais.

A semiose no desempenho das posições, para o autor, constitui os estilos. Os médicos, professores ou ministros de governo, por exemplo, não têm simplesmente estilos semióticos em razão de sua posição nas práticas. Cada posição é desempenhada com estilos diferentes, dependendo de aspectos de identidade que excedem a construção das diversas posições. Os estilos são maneiras de ser, identidades, em seu aspecto semiótico.

As práticas sociais inter-relacionadas de maneira particular constituem a ordem social. O aspecto semiótico de uma ordem social é o que Fairclough chama de ordem de discurso. É a maneira de os diversos gêneros e discursos estarem inter-relacionados entre si. Uma ordem de discurso é uma estruturação social da diferença semiótica, uma ordenação social particular das relações entre os vários modos de construir sentido, isto é, os diversos discursos e gêneros. Um aspecto dessa ordenação é a dominância: algumas maneiras de construir sentido são dominantes para certas ordens de discurso; outras são marginais, alternativas. Por exemplo, pode haver uma maneira dominante de conduzir uma consulta médica. No entanto, há outras maneiras que podem ser adotadas ou desenvolvidas em maior ou

menor proporção, em oposição àquela dominante. A maneira dominante provavelmente manterá a distância social entre médicos e pacientes e a autoridade do médico na interação, já as outras formas de proceder mais serão mais democráticas, menos autoritárias.

O conceito político de hegemonia pode ser útil quando aplicado à análise de ordens de discurso (FAIRCLOUGH, 1992; FORGACS, 1988; LACLAU & MOUFFE, 1985). Uma determinada estruturação social da diversidade semiótica pode ser hegemônica, tornar-se parte do senso comum legitimador que sustenta as relações de dominação. Mas a hegemonia, em seus períodos de crise, será sempre contestada em maior ou menor proporção. Uma ordem de discurso não é um sistema fechado ou rígido, é, na verdade, um sistema aberto posto em risco pelo que acontece em interações reais.

A ACD oscila entre a ênfase na estrutura, nas mudanças, na estruturação da diversidade semiótica (ordens de discurso) e a ênfase na ação, no trabalho semiótico produtivo que acontece nos textos e interações. Nas duas perspectivas, o que importa são as articulações em mudança entre gêneros, discursos e estilos, a mudança da estruturação social entre esses elementos na estabilidade e permanência nas ordens de discurso e uma continuidade no trabalho das relações entre eles em textos e interações.

Uma estrutura analítica para a ACD foi modelada com base no conceito de apreciação crítica explicatória do teórico crítico de Roy Bhaskar (BHASKAR, 1986; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999) e esquematizada a seguir:

1. Dar ênfase em um problema social que tenha um aspecto semiótico.
2. Identificar obstáculos para que esse problema seja resolvido, pela análise:
 - a. Da rede de práticas no qual está inserido;
 - b. Das relações de semiose com outros elementos dentro das práticas particulares em questão;
 - c. Do discurso (a semiose em si):
 - i. Estrutura analítica: a ordem de discurso;
 - ii. Análise interacional;
 - iii. Análise interdiscursiva;
 - iv. Análise linguística e semiótica;
3. Considerar se a ordem social (a rede de práticas) em algum sentido é um problema ou não;

4. Identificar maneiras possíveis para superar os obstáculos;
5. Refletir criticamente sobre a análise (1-4).

Fairclough sugere que uma característica-chave desse modelo é a combinação de elementos relacionais (2) com elementos dialéticos (4). Ele combina uma apreciação negativa, no diagnóstico do problema, com uma apreciação positiva, na identificação das possibilidades até então inconcebidas para sua resolução, levando em consideração a maneira como as coisas estão.

A ACD é uma forma de ciência social crítica, projetada para mostrar problemas enfrentados pelas pessoas em razão das formas particulares de vida social, fornecendo recursos para que se chegue a uma solução. É claro que isso leva a uma pergunta: um problema para quem? Na condição de ciência social crítica, a ACD tem objetivos emancipatórios e focaliza os chamados “perdedores” dentro de certas formas de vida social – os pobres, os excluídos socialmente, aqueles que estão sujeitos a relações opressivas de raça e sexo, e assim por diante. Mas isso não nos dá um conjunto de problemas sociais claramente definidos e incontroversos. Os assuntos problemáticos e que requerem mudança são inerentemente controversos e contestáveis, e a ACD estará inevitavelmente envolvida em debates e controvérsias sociais quando enfatizar certas características da vida social como problema.

O estágio 2 da apreciação crítica aborda o diagnóstico do problema de uma maneira bastante indireta, questionando quais são os obstáculos a serem superados. O diagnóstico considera a maneira pela qual as práticas sociais se inter-relacionam, o modo de relação da semiose com outros elementos de práticas sociais e com características de discurso em si.

Os obstáculos para a resolução do problema têm certa relação com a estruturação social das diversidades semióticas nas ordens de discurso. É o que se observa, por exemplo, na maneira como os discursos de administração de empresas colonizou domínios do serviço público, tais como a educação. Os obstáculos são também um problema de dominação ou de influência nas formas de interação, do uso da linguagem. Isso significa que devemos analisar as interações. A palavra interação é usada aqui em seu sentido amplo: a conversa é uma forma de interação, como também um artigo de jornal é, embora os interlocutores estejam distantes no tempo e no espaço.

A análise interacional tem dois aspectos. Primeiro, há uma investigação interdiscursiva que busca responder à seguinte pergunta: como certos tipos de interação juntamente articulam os diferentes gêneros, discursos e estilos? A suposição que se faz aqui é que uma interação (ou texto) é tipicamente híbrida em termos de gêneros, de discursos e de estilos, ou seja, parte da análise está relacionada com o desenvolvimento de uma mistura particular de certos tipos de interação. O segundo aspecto é a análise linguística e de outras formas de investigação semiótica, como é o caso das imagens visuais.

Uma dificuldade encontrada pelos não especialistas em linguística é que há muitos aspectos da língua relevantes na interação para uma análise crítica. Assim, fica relativamente fácil observar como categorias de análise social se conectam com categorias de análise linguística. No estágio 3 da análise será considerada a ordem social precisa do problema (FAIRCLOUGH, 2012, p.314). Se alguém conseguir estabelecer, por uma apreciação crítica, que a ordem social gera uma série de problemas *necessários* para que ela se mantenha viva, isso fortalece as razões para uma mudança social radical. O problema da ideologia também surge aqui: o discurso é ideológico na medida em que contribui para a manutenção de relações particulares de poder e dominação.

O estágio 4 da análise transforma a apreciação crítica negativa em positiva, pela identificação das possibilidades de mudanças ainda não concebidas ou concebidas parcialmente, levando em consideração as coisas estão. Esse estágio pode estar voltado a apontar contradições, lacunas, deficiências dentro dos aspectos considerados dominantes na ordem social (como é o caso das contradições nos tipos de interação dominantes), ou ainda mostrar diferenças e resistência. Finalmente, o estágio 5 é um momento em que a análise se torna reflexiva, questionando, por exemplo, sua eficácia como apreciação crítica, sua contribuição para a emancipação social e o ajuste, em seus posicionamentos, a práticas acadêmicas nos dias atuais tão ligadas ao mercado e ao Estado.

A ACD de Fairclough, para Meurer (2007, p.94), permite avançar em termos do caráter emancipatório do estudo de discursos e textos. Por permitir todas essas possibilidades com base em teorias linguísticas e sociais, o trabalho de Fairclough é um avanço nos estudos do papel da linguagem no mundo atual.

2.1.1 Ideologia e hegemonia

A ideologia e a hegemonia são aspectos da terceira dimensão do Modelo Tridimensional de Fairclough (conforme Figura 2.1), que trata do discurso como prática social. Nesta dimensão, o autor discute o conceito de discurso em relação à ideologia e ao poder, situando o discurso em uma concepção de poder como hegemonia e em uma concepção da evolução das relações de poder como luta hegemônica.

Fairclough (2001, p. 116) cita três importantes asserções sobre ideologia como base teórica. A primeira asserção é a de que a ideologia tem existência material nas práticas das instituições, o que instiga a investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia. A segunda asserção é a de que a ideologia interpela os sujeitos, causando efeitos ideológicos significativos na constituição desses sujeitos. A terceira asserção é a de que os aparelhos ideológicos de estado, tais como a educação e a mídia, são locais e marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente (FAIRCLOUGH, 2001, p.117).

Para Fairclough, cuja posição é semelhante a de Thompson (1984, 1990), as ideologias são significações da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de senso comum, mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque sua referência à “transformação” aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação. Quando são encontradas práticas discursivas contrastantes em um domínio particular ou instituição, há probabilidade de que parte desse contraste seja ideológico.

A ideologia, conforme Fairclough (2001, p.118), investe a linguagem de várias maneiras, em vários níveis e, para o autor, não temos de escolher entre possíveis

“localizações” diferentes da ideologia que parecem todas parcialmente justificadas e nenhuma das quais parece inteiramente satisfatória. Já que a ideologia é uma propriedade de estruturas e também uma propriedade de eventos, Fairclough aponta que o problema-chave é encontrar uma explicação satisfatória da dialética de estruturas e eventos.

Entender a ideologia como propriedade de estruturas é localizá-la em alguma forma de convenção subjacente à prática linguística (um código, uma estrutura ou uma formação). Essa visão mostra que os eventos são restringidos por convenções sociais, mas tem a desvantagem de pender para uma desfocalização do evento, no pressuposto de que os eventos são meras reproduções de estruturas, privilegiando a perspectiva da reprodução ideológica e não a da transformação, numa tendência de representação das convenções mais claramente delimitadas do que realmente são. Outra desvantagem de entender a ideologia como propriedade da estrutura é que ela não reconhece a primazia das ordens de discurso sobre as convenções discursivas particulares, tornando-se necessário, segundo Fairclough, explicar os investimentos ideológicos das partes das ordens de discurso e não apenas as convenções individuais.

Como alternativa à opção da estrutura, é possível localizar a ideologia no evento discursivo, ressaltando a ideologia como processo, transformação e fluidez, entretanto essa alternativa pode conduzir à ilusão de que o discurso corresponde a processos livres de formação, se não houver a ênfase simultânea nas ordens do discurso.

Fairclough afirma que há também uma concepção textual da localização da ideologia, que se encontra na linguística crítica: as ideologias estão nos textos. As formas e conteúdo dos textos trazem os traços dos processos e das estruturas ideológicas, porém, segundo o autor, não é possível “ler” (grifo do autor) as ideologias nos textos, primeiro porque os sentidos são produzidos por meio de interpretações dos textos e os textos estão abertos a diversas interpretações que podem diferir em sua importância ideológica e, segundo, porque os processos ideológicos pertencem aos discursos como eventos sociais completos, não apenas aos textos, que são momentos de tais eventos.

Na concepção de Fairclough (2001, p.118) a ideologia está localizada tanto nas estruturas (ordens de discurso) que constituem o resultado de eventos passados, como nas condições para os eventos atuais e nos próprios eventos,

quando reproduzem e transformam as estruturas condicionadoras, sendo uma orientação acumulada e naturalizada que é construída nas normas e nas convenções.

Outra questão importante sobre a ideologia, abordada por Fairclough (que cita como exemplo Thompson, 1984), está relacionada aos níveis do texto e do discurso que podem ser investidos ideologicamente. De maneira geral, é alegado que seriam ideológicos apenas os sentidos (conteúdo) das palavras. Para Fairclough, os sentidos das palavras são importantes, entretanto há outros aspectos semânticos, tais como as pressuposições, as metáforas e a coerência.

Os sentidos dos textos são estreitamente interligados com as formas dos textos e os aspectos formais dos textos podem ser investidos ideologicamente em vários níveis, logo é um equívoco a oposição entre forma e sentido nesse caso (FAIRCLOUGH, 2001, p.119).

Em um nível diferente, o sistema de tomada de turno numa sala de aula ou as convenções de polidez que operam entre secretária e gerente, por exemplo, implicam pressupostos ideológicos sobre as identidades sociais e as relações sociais entre professores e alunos, e gerentes e secretárias. Não se deve pressupor que as pessoas tem consciência das dimensões ideológicas de sua própria prática.

As ideologias construídas nas convenções podem ser mais ou menos naturalizadas e automatizadas e as pessoas podem achar difícil compreender que suas práticas normais podem ter investimentos ideológicos específicos. Mesmo quando nossa prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para a mudança ideológica, não estamos necessariamente conscientes dos detalhes de sua significação ideológica, daí a necessidade de uma educação linguística que valorize a consciência crítica da ideologia no discurso.

Para Fairclough, os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras. O equilíbrio entre o sujeito sob o efeito ideológico e o sujeito agente ativo é uma variável que depende das condições sociais, tal como a estabilidade relativa das relações de dominação.

As práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder. Em princípio, as relações de poder podem ser afetadas pelas práticas

discursivas de qualquer tipo, mesmo as científicas e as teóricas. Isso impede uma oposição entre ideologia e ciência. As ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante e, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia.

O conceito de hegemonia fornece um modo de teorização da mudança em relação à evolução das relações de poder que permite um foco particular sobre a mudança discursiva, mas ao mesmo tempo um modo de considerá-la em termos de sua contribuição aos processos mais amplos de mudança e de seu amoldamento por tais processos. Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais, em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um equilíbrio instável. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas.

A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil, tais como educação, sindicatos, família, com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios. Essa concepção de luta hegemônica em termos da articulação, desarticulação e rearticulação de elementos está em harmonia a concepção dialética da relação entre estruturas e eventos discursivos; considerando-se as estruturas discursivas como ordens de discurso concebidas como configurações de elementos mais ou menos instáveis; e adotando uma concepção de textos que se centra sobre sua intertextualidade, e sobre a maneira como articulam textos e convenções prévias. Pode-se considerar uma ordem de discurso como a faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia, e a articulação e a rearticulação de ordens de discurso são, conseqüentemente, um marco delimitador na luta hegemônica.

A prática discursiva, a produção, a distribuição e o consumo de textos são uma faceta da luta hegemônica que contribui em graus variados para a reprodução

ou a transformação não apenas da ordem de discurso existente, como também das relações sociais e assimétricas existentes.

A hegemonia também fornece tanto um modelo como uma matriz. Fornece um modelo: uma forma de analisar a própria prática discursiva como um modo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens de discurso existentes, como por exemplo, na educação. Os grupos dominantes também parecem exercer poder mediante a constituição de alianças, integrando e não simplesmente dominando os grupos subalternos, ganhando seu consentimento, obtendo um equilíbrio precário que pode ser enfraquecido por outros grupos, e fazem isso em parte por meio do discurso e mediante a constituição de ordens discursivas locais. Fornece uma matriz: uma forma de analisar a prática social a qual pertence o discurso em termos de relações de poder, isto é, se essas relações de poder reproduzem, reestruturam ou desafiam as hegemonias existentes. A obtenção de hegemonia em um nível societário requer um grau de integração de instituições locais e semiautônomas e de relações de poder, de modo que as últimas sejam parcialmente moldadas por relações hegemônicas e lutas locais possam ser interpretadas como lutas hegemônicas.

Embora a hegemonia pareça ser a forma organizacional de poder predominante na sociedade contemporânea, não é a única. Há também os resíduos de uma forma anteriormente mais evidente em que se atinge a dominação pela imposição inflexível de regras, normas e convenções. Isso parece corresponder a um modelo “código” de discurso, que considera o discurso em termos da concretização de códigos com molduras e classificações fortes (BERNSTEIN, 1981), e a uma prática normativa altamente arregimentada. Esse modelo contrasta com o que poderíamos chamar o modelo “articulação” de discurso descrito anteriormente, que corresponde à forma organizacional hegemônica. Os modelos “código” são altamente orientados para a instituição, enquanto os modelos “articulação” são mais orientados para o(a) cliente/público; comparem-se formas tradicionais e formas mais recentes do discurso de sala de aula ou do discurso médico-paciente, por exemplo.

Por outro lado, autores do pós-modernismo sugerem uma forma organizacional emergente de poder que é bastante difícil de apontar, mas que representa outra mudança na orientação institucional associada a uma descentralização de poder explicitada e parece ligar-se a um modelo “mosaico” de

discurso que caracteriza a prática discursiva como uma constante rearticulação de elementos minimamente restringidos.

2.1.2 Processos de texturização identitária

O discurso como uma construção social é percebido como uma forma de ação no mundo, conforme aborda Moita Lopes (2002, p.31). Assim, ao investigar o discurso, precisamos analisar os diferentes meios usados pelos participantes para agir no mundo através do seu discurso, como participantes envolvidos na construção do significado, agindo no mundo por meio da linguagem e, desse modo, construindo a sua realidade social e a sua identidade.

O termo identidade pressupõe um arrolamento de características estáveis que remete à ideia de unidade e estabilidade, conforme indica Coracini (2003, p.240).

Coracini (2003, p.240) postula que a identidade implica em um “sujeito consciente que remonta à Antiguidade grega, ganha força entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII”, permanecendo até hoje como ideal na cultura ocidental, de modo particular nas ciências e no ensino de línguas. Com o tempo, à medida que as sociedades se tornaram mais complexas, de uma forma mais coletiva e social, vislumbrou-se uma concepção social de sujeito, não individual, cuja identidade é resultante dessa concepção de sujeito. Assim, as identidades constituídas nos discursos dos professores estudados nesta pesquisa são formadas a partir desse sujeito social e de suas relações com outros sujeitos.

Na segunda metade do século XX, conhecida como modernidade tardia ou pós-modernidade, ainda conforme Coracini (Id., p.241), houve a desagregação e deslocamento do sujeito moderno, que permanece centrado, capaz de conscientemente transformar o mundo e as pessoas que o rodeiam. Essa visão pós-moderna provoca o descentramento final do sujeito cartesiano (sujeito-origem da psicologia e das suas variantes cognitivas e sociais, que, apesar disso, permanece nas instituições e na estrutura de poder da modernidade).

Outros trabalhos como de Signorini (2002, p.271) apontam para identidade como uma produção social emergente da interação, nem inteiramente livre das relações de poder, nem totalmente determinada por elas. A interação entre os indivíduos tem caráter construtivo da identidade, criando novos contextos a partir

dessa interação e relações novas, já que as pessoas utilizam de forma subjetiva os elementos dados de forma objetiva pela realidade da qual fazem parte.

A identidade esteve associada aos estudos sobre autopercepção e personalidade do indivíduo, independente das relações sociais que estabelece e que o constituem. Mais recentemente, mesmo com a incorporação de uma dimensão social no construto, permanece uma dimensão de que é a sua necessidade de filiação a grupos quando o identifica positivamente e seu abandono da filiação quando emergem identificações negativas que levaria à existência de grupos sociais que são identificados como favorável ou desfavorável, por esse indivíduo. Nessa visão, para Signorini (Ibid., p.272), “o conceito de si do indivíduo passa, então, a ser organizado em torno das características, crenças e traços da personalidade assumidos pelo grupo com quem se identifica e assim a individualidade se perde.”

A partir dessas considerações, Signorini (Ibid., p.280) entende identidade como o conjunto de elementos dinâmicos e múltiplos da realidade subjetiva e da realidade social, que são construídos na interação. Essa construção da identidade é constitutiva da realidade social das práticas discursivas, juntamente com outras construções, tais como a construção de relações sociais entre os falantes e a construção de sistemas de conhecimento e crenças.

As identidades são recriadas na interação, assim a interação é instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais envolvidos numa prática social. Pressupomos que essas identidades são construídas na produção conjunta de significados sociais e na criação de novas significações, que podem levar à reprodução ou a transformação dos processos de identificação do outro e de reafirmação ou rejeição da identidade dos participantes. Assim, alinhamo-nos com a perspectiva de Signorini (Ibid, p.281) quando afirma que a construção da identidade está determinada pelas relações de poder estabelecidas na interação entre os grupos sociais.

Sob essa perspectiva de discurso como construção social, por meio da qual os participantes constroem a realidade social e a si mesmos por meio do discurso, a construção de identidade social é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso. Nesse sentido, a identidade nunca está concluída, completa, mas sempre em processo por meio do discurso (MOITA LOPES, 2002, p.34). Moita Lopes (2002, p. 32) observa

que, considerando o significado como uma construção social, duas questões são centrais: a alteridade e o contexto. O autor, numa visão bakhtiniana de linguagem em relação à alteridade, afirma que toda enunciação envolve pelo menos duas vozes: a voz do eu e a voz do outro. Nessa percepção com base na alteridade, nossas identidades sociais são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro.

A outra noção crucial nessa visão do significado como construção social é o contexto. Com a finalidade de construir significados com o outro, os participantes discursivos projetam contextos mentais na interação para indicar como pretendem que o significado seja construído (MOITA LOPES, 2002, p.33). Nesse aspecto, Moita Lopes afirma que esses processos de construção de significado são cultural, institucional e historicamente situados e seus participantes agem no mundo em condições sócio-históricas particulares, que estão refletidas em seus projetos políticos e nas relações de poder nas quais operam.

Essa visão de identidade como construção social também implica o fato de que as pessoas são construídas pelos discursos de outras pessoas e, como indica Moita Lopes (2002, p.35), aqueles que ocupam posições de maior poder nas relações assimétricas são, conseqüentemente, mais aptos a serem os produtores de outros seres. Dependendo das relações sociais estabelecidas por meio de práticas discursivas diversas, o poder atravessa a sociedade em diferentes direções. Para o autor, o modo como o poder é distribuído na sociedade é uma característica central da visão de identidade como construção social, portanto os processos discursivos constroem certas identidades para terem voz na sociedade, embora estas possam se alterar em épocas e espaços diferentes, criando também identidades em posições de resistência, como afirma Moita Lopes (2002, p.36), citando Foucault (1979, p. 217).

As identidades sociais, tanto as de classe social, gênero, raça, idade como as de profissão, que é o foco do nosso estudo, são simultaneamente exercidas pelas mesmas pessoas nas mesmas práticas discursivas ou em diferentes práticas. A escolha dessas múltiplas identidades é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos. Logo compartilhamos com Moita Lopes (2002) a ideia de que as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos e, portanto, são construídas no discurso e passíveis de sofrer resistência por parte desses indivíduos. Assim, embora possam

parecer intrínsecas ao indivíduo, as identidades são construídas no discurso (MOITA LOPES, 2002, p.43) e por estarem em construção, estão sujeitas a mudanças, isto é, podem ser reposicionadas e podem ser influenciadas pelos discursos de identidade gerados na interação.

Entender que a diferença entre as identidades das pessoas é intrínseca a elas, de forma que as restrições sociodiscursivas que constroem as pessoas de uma maneira ou de outra são naturalizadas, para Moita Lopes (2002, p.54) acarreta como consequência o fato de representar “os seres humanos como se estivessem agindo em um vácuo social, o que afeta o modo como as pessoas concebem a si mesmas – suas identidades sociais – como agentes de transformações sociais ou não.” (MOITA LOPES, 2002, p.54). Ainda segundo o autor, a percepção do discurso como construção social coloca as pessoas como participantes nos processos de construção do significado da sociedade e, portanto, permite a agência dos indivíduos e inclui a possibilidade de permitir posições de resistência em relação a discursos hegemônicos.

Nesse processo social de construção do significado, construímos o mundo social, nos construímos e os nossos interlocutores. Isso quer dizer que o discurso tem uma natureza constitutiva e mediadora. Como afirma Fairclough (1992, p.3) “os discursos não somente refletem ou representam as entidades e relações sociais, eles as constroem e as constituem.” Ao mesmo tempo, o discurso também pode ser percebido como um instrumento (VYGOTSKY, 1978) por meio do qual mediamos nossa ação no mundo no processo de tornar o significado compreensível para o outro. Essa natureza dialógica do discurso (BAKHTIN, 1981) possibilita também a construção social de quem somos (MOITA LOPES, 2002, p.61).

Compartilhamos com Motta-Roth, Selbach e Florêncio (no prelo) a ideia de que a Linguística Aplicada contemporânea é relevante socialmente, pois busca “oferecer possíveis soluções para problemas das práticas sociais e de sua constituição discursiva, com base em dados de pesquisa sobre a centralidade do discurso na construção da experiência social”. Assim, sob a perspectiva de que teoria e prática necessitam estar uma a serviço da outra, de que o discurso nos constitui e de que a identidade de cada indivíduo é construída no discurso, emergindo na interação entre os indivíduos, buscamos analisar os discursos desses professores no sentido de buscar suas identidades profissionais.

Dentre as teorias possíveis para analisar a posição axiológica dos professores, seus valores e seu posicionamento em relação a sua profissão, em nossa pesquisa, utilizamos a Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994, 2004), conforme seção 1.2, já que, segundo Gouveia (2009, p. 14), é “uma construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre o como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso”.

2.2 GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Para analisar a relação entre estrutura linguística e valores sociais, foram utilizadas noções da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (GSF) (1994, 2004).

De acordo com Halliday (1994), a linguagem possui três tipos de significados que ele chamou de metafunções da linguagem: *Metafunção Ideacional*, na qual a linguagem tem a função de representação da situação, ou seja, ela nos ajuda a codificar a nossa vivência e a nossa experiência do mundo; *Metafunção Interpessoal*, por meio da qual conseguimos codificar nossa interação e estabelecer relações sociais; *Metafunção Textual*, relacionada à organização do texto de forma coerente, codificando significados textuais e de organização retórica.

Segundo Meurer (2007, p. 97), baseado em Halliday, “O potencial para a produção de significados que a linguagem oferece é chamado de potencial semântico. Dentro do potencial semântico, os significados ideacionais são realizados principalmente pelo sistema de transitividade.” Na metafunção ideacional, a ‘realidade’ é representada por orações com três tipos de componentes: os processos, os participantes e as circunstâncias.

Quadro 2.1 – Processos, significados e participantes

PROCESSOS	SIGNIFICADO	PARTICIPANTES
Material	Fazer, acontecer	Ator- Meta – Escopo – Beneficiário
Mental	Percepções, cognições, desejos, emoções	Experienciador – Fenômeno
Relacional - Atributivo/	Ser, estar, ter	Portador – Atributo/

Identificador		Identificado-Identificador
Comportamental	Comportamentos fisiológicos e psicológicos	Comportante – Fenômeno
Verbal	Dizer	Dizente - Verbiagem (dito)- Receptor
Existencial	Existir, haver	Existente

Fonte: (CUNHA e SOUZA, 2007, adaptado)

Quadro 2.2 – Tipos de circunstâncias

TIPOS DE CIRCUNSTÂNCIA	SIGNIFICAÇÃO	EXEMPLOS
DE EXTENSÃO Duração Espacial Duração Temporal	Constroem desdobramentos do processo em espaço e tempo.	Nadou 4 quilômetros. Caminhou por sete horas.
DE CAUSA	Constrói a razão pela qual o processo se atualiza.	Não fui ao trabalho por causa da chuva.
DE LOCALIZAÇÃO Tempo Lugar	Constroem a localização espacial e temporal na qual o processo se realiza.	Pedro acordou às sete horas. Mauro caminha na praia.
DE ASSUNTO	Relaciona-se aos processos verbais e é um equivalente circunstancial da verbiagem.	Discutiam sobre política.
DE MODO	Constrói a maneira pela qual o processo é atualizado.	Almoçamos tranquilamente.
DE PAPEL	Constrói a significação de ser ou tornar-se circunstancialmente.	Vim aqui como amigo.
DE ACOMPANHAMENTO	É uma forma de juntar participantes do processo e representa os significados de adição, expresso pelas preposições “com” ou “e”, ou de subtração expresso pela preposição “sem”.	Amélia foi ao cinema com o namorado. João saiu sem o filho.

Fonte: (CUNHA e SOUZA, 2007, adaptado)

A GSF, difundida por Michael Halliday, segundo Meurer e Balocco (2009, p.1), é reconhecida pela sua contribuição aos estudos da linguagem em função de dois

traços: 1) por sua aplicabilidade ao ensino, tendo em vista apresentar-se como uma abordagem de análise textual, o que favorece o seu uso na sala de aula e 2) pelos marcos teóricos que introduz nos estudos da linguagem, quando traz uma concepção da natureza da linguagem como interação; quando volta sua atenção para a dimensão paradigmática da linguagem; e quando considera a linguagem como uma semiótica social, com ênfase na produção de sentidos localizada na cultura e na história.

As pesquisas em GSF no Brasil têm aumentado significativamente e se espalhado pelos diversos centros, segundo Vian Jr. et al (2011,p.11), onde se aplicam os princípios propostos por Halliday aos mais diversos tipos de textos e contextos, estabelecendo diálogos com diferentes disciplinas e ampliando muitos aspectos da teoria em diferentes campos. Alguns desses aspectos são a Modalidade e a Avaliação, conforme as seções que seguem.

2.2.1 Modalidade

A modalidade significa o julgamento realizado pelo falante das probabilidades ou das obrigações envolvidas no que ele diz, conforme Halliday (1994, p.89). Assim, a modalidade pode ser vista em termos de como os falantes se comprometem em relação a o que é verdade e o que é necessário. Para Fairclough (2003, p. 164), aquilo com o que as pessoas se comprometem em seus textos é uma parte importante de como elas se identificam, o que o autor chama de texturização de identidades. A forma como uma pessoa representa o mundo, com o qual ela se compromete, o seu grau de compromisso com a verdade, é uma parte de como se identifica, necessariamente, em relação aos outros com quem está interagindo. Desse modo, as identidades são relacionais: é uma questão de como alguém se relaciona com o mundo e com outras pessoas (FAIRCLOUGH, 2003, p.166). Esse comprometimento a que Fairclough se refere pode ser percebido quando as pessoas fazem declarações, perguntas, pedidos ou ofertas.

Fairclough (2003, p. 167) expõe dois tipos de modalidade, relacionadas aos tipos de troca e às funções de fala: modalidade epistêmica e modalidade deôntica, conforme Quadro 1.1.

A modalidade epistêmica, chamada por Halliday (1994, 2004) de modalização, está relacionada à troca de informação, que ocorre por meio de

declarações ou perguntas. Nas declarações, o autor tem compromisso com a verdade e, nas perguntas, o autor extrai o compromisso com a verdade de seu interlocutor. O polo positivo desta modalidade é a afirmação e o polo negativo é a negação.

Há diferentes graus de modalidade e quanto mais alta a modalidade, mais próximo da verdade está aquilo que é dito. As declarações e as perguntas têm graus diferentes de probabilidade (utilizando termos como possivelmente, provavelmente, certamente, por exemplo) e de usualidade (por meio dos termos às vezes, costumeiramente, sempre, por exemplo).

Com relação à modalidade deôntica, ou modulação nos termos de Halliday (1994,2004), pode-se dizer que está relacionada à troca de bens e serviços e ocorre por meio de demandas e ofertas. O polo positivo da modalidade deôntica é fazer e o polo negativo é não fazer, com graus de obrigação (permitido a, exigido de) e graus de inclinação (disposto a, ansioso para, determinado a). No caso da demanda, há um compromisso do autor com a obrigação ou necessidade e, na oferta, o compromisso do autor é com a ação a ser realizada.

Quadro 2.3 – Relação entre tipos de Modalidade, tipos de troca e funções de fala

TIPOS DE MODALIDADE	TIPOS DE TROCA	FUNÇÕES DA FALA
Modalidade Epistêmica (ou Modalização (HALLIDAY, 1994))	Troca de conhecimento (ou de Informação (HALLIDAY, 1994))	Declarações Perguntas
Modalidade Deôntica (ou Modulação (HALLIDAY, 1994))	Troca de atividade (ou de Bens e serviços (HALLIDAY, 1994))	Demanda Oferta

Fonte: (FAIRCLOUGH, 2003, p. 167-168)

A modalidade epistêmica ou modalização pode ser explícita por meio de marcadores. São marcadores de modalização: verbos, advérbios e adjetivos modais, advérbios e locuções adverbiais como *na verdade* e *obviamente*, participio com

função de adjetivo, orações com processos mentais, verbos de aparência; hedges (Hodge & Kress, 1988 *apud* Fairclough, 2003) e discurso relatado.

2.2.2 Avaliação

2.2.2.1 As categorias avaliativas

A avaliação pode ser explícita por meio de categorias (FAIRCLOUGH, 2003, p. 171). A primeira destacada por Fairclough são as declarações avaliativas. As declarações avaliativas são aquelas que retratam o que é desejável ou indesejável; o que é bom ou mau. São realizadas por meio de processos relacionais atributivos (Tipo 1- portador/atributo) (FAIRCLOUGH, 2003, p. 172). Nestes casos, o elemento avaliativo está no atributo, que pode ser um adjetivo (*bom*, por exemplo) ou um sintagma nominal (*um livro ruim*, por exemplo). Também a avaliação pode aparecer em forma de verbo, como, por exemplo, *Ele se acovardou* em vez de *Ele é um covarde*. As declarações avaliativas também podem ser formadas por advérbios avaliativos e exclamações.

Além das declarações avaliativas Fairclough traz como categorias as declarações com modalidade deôntica, as declarações com processos mentais afetivos (emotivos) e as pressuposições de valor (pressuposições sobre o que é bom ou desejável).

2.2.2.2 O espaço teórico do Sistema de Avaliatividade e os seus subsistemas

A linguagem oferece mecanismos diversos para que atribuamos diferentes avaliações aos mais diferentes aspectos de nossas atitudes em nosso cotidiano, conforme Vian Jr. (2011b, p.19). Assim, de modo a categorizar esses mecanismos em um sistema, foi estabelecido o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005).

O Sistema de Avaliatividade é, para Vian Jr. (2009, p.107), “um sistema de recursos interpessoais à disposição do produtor de textos para que se posicione em relação ao que expressa.” A avaliatividade é um sistema interpessoal no nível da semântica discursiva e é realizado, em termos léxico-gramaticais, pelo estrato da léxico-gramática ou pelo estrato grafo-fonológico, de modo a reforçarmos,

ampliarmos ou reduzirmos o alvo da nossa avaliação (VIAN JR., 2011b, p.22). Neste nível, ela coarticula o significado interpessoal com dois outros sistemas: negociação e envolvimento.

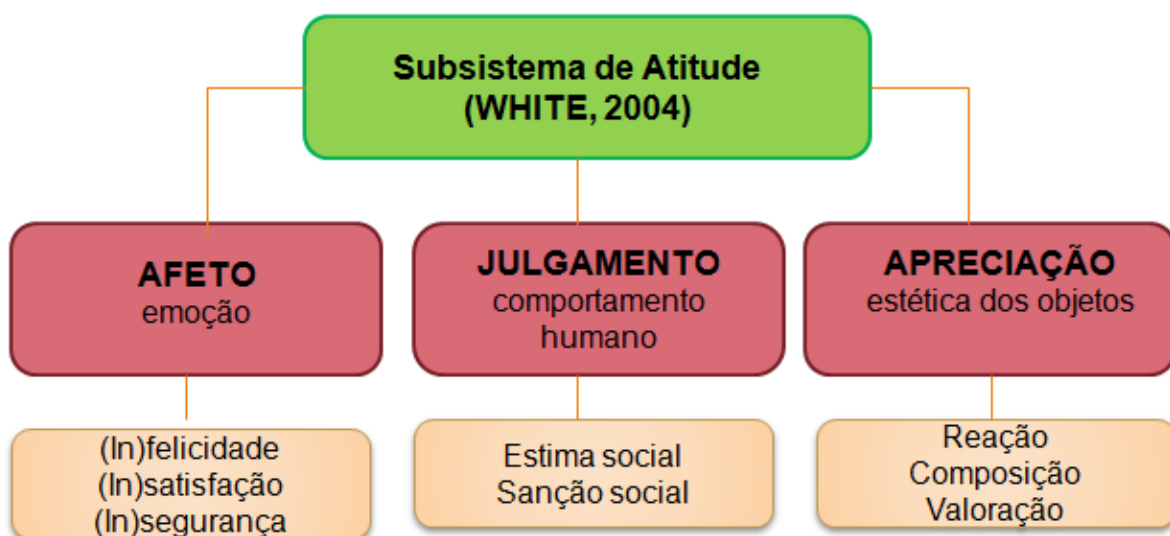
A negociação complementa a avaliatividade por meio do foco nos aspectos interativos do discurso, função da fala e estrutura de trocas (MARTIN,1992). Já o envolvimento complementa a avaliatividade ao dar enfoque aos recursos não graduáveis para a negociação das relações.

Para Martin & White (2005, p. 25), a avaliatividade, sendo um dos três maiores recursos semânticos do discurso que constroem significados interpessoais, possui três domínios que interagem entre si: atitude, engajamento e gradação, conforme descritos nas seções seguintes.

2.2.2.2.1 O subsistema de Atitude e suas categorias

O subsistema de Atitude é responsável pela expressão linguística das avaliações positivas e negativas, conforme afirma Almeida (2011, p. 99) baseada em Martin (2000), de acordo com a Figura 2.2:

Figura 2.2 – Subsistema de Atitude

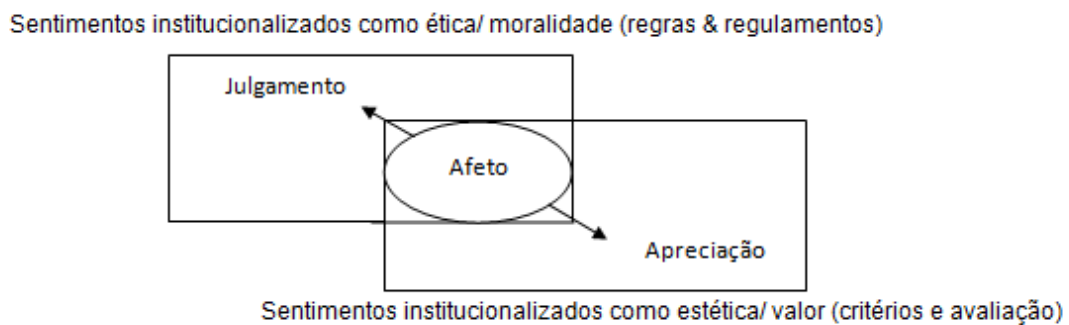


Fonte: (WHITE, 2004)

Esse subsistema abrange três regiões semânticas, a saber, a emoção, a ética (comportamento humano) e a estética. Essas regiões correspondem às categorias de Afeto (como em: *A gente se sente fraco e cada vez fica mais fraco e se desmotiva.* – Bibiana), Julgamento (como em: *Durante vários anos eu tinha que dar a parte de citologia, vamos dizer assim...a bioquímica da célula, mas eu nunca gostava, porque eu era mera reprodutora.* – Ana) e Apreciação (*Nós fizemos trabalhos muito bons, principalmente envolvendo meio-ambiente.* – Ana).

White (2004, p. 182) considera essas três categorias como interligadas, já que todas estão relacionadas à expressão de sentimentos, conforme demonstrado na Figura 2.3:

Figura 2.3 – Julgamento e apreciação como afeto institucionalizado



Fonte: (MARTIN, 2000)³

O afeto trata de recursos para construir as reações emocionais. É um recurso utilizado para realizar as emoções linguisticamente no discurso. Para White (2004, p.179), os textos indicam visões positivas ou negativas por meio de relatos das respostas emocionais do falante/escritor ou de terceiros.

Conforme Martin & White (2005), para a identificação do afeto, há seis fatores que devem ser levados em consideração:

- 1) Sentimentos são representados como experiências internas na forma de um estado mental emotivo;
- 2) Sentimentos são construídos pela cultura popular como positivos ou negativos;
- 3) As emoções são agrupadas em três conjuntos: in/felicidade; in/segurança; in/satisfação.

³ Adaptado de White (2004, p. 183).

- 4) Sentimentos são representados como reação a um estímulo emocional externo específico;
- 5) A gradação dos sentimentos é lexicalizada;
- 6) Os sentimentos envolvem intenção com relação a um estímulo já realizado.

Os sentimentos como um resultado mental emotivo podem ser gramaticalmente distintos como uma oposição entre comportamento versus processo mental ou relacional (MARTIN; WHITE, 2005, p. 46). Os sentimentos construídos como positivos são aqueles agradáveis de se experienciar e os negativos, ao contrário, são aqueles desagradáveis. Os sentimentos como resultantes de uma reação externa são gramaticalmente interpretados como uma oposição entre processos mentais e processos relacionais. Com os processos mentais, tanto o participante experienciador quanto o fenômeno são participantes e estão implicados no processo. Nos processos relacionais, o portador e as emoções são os participantes que levam o atributo a uma posição circunstancial opcional. Os sentimentos apresentam uma gradação lexicalizada, desde sentimentos menos intensos até sentimentos mais intensos, seguindo uma escala que varia em uma intensidade baixa, média e alta.

Quadro 2.4 – Tipos de Afeto

Como qualidade	Descreve os participantes	Epíteto
	Atribui qualidades aos participantes	Atributo
	Qualifica a forma dos processos	Circunstância
Como processo	Demonstra um ímpeto de emoção	Processo Comportamental
	Indica predisposição mental	Processo Mental Afetivo ou desiderativo
Como comentário desiderativo		Adjunto adnominal

Fonte: (MARTIN; WHITE, 2005)

O Julgamento se refere aos significados que indicam uma visão de aceitabilidade social do comportamento de agentes humanos, sendo uma avaliação feita por meio de referências a algum sistema de normas sociais (WHITE, 2004,

p.179). Essa categoria se relaciona aos recursos para avaliar o comportamento de acordo com os vários princípios normativos, como caráter, por exemplo.

Para Almeida (2011, p.106, com base em Martin, 2000, p.156), a atitude de julgamento pode ser entendida como normas de comportamento que direcionam as pessoas em seu agir. Segundo a autora, podemos dividi-la em dois tipos: Julgamento de estima social e Julgamento de sanção social.

O Julgamento de *estima social* está relacionado à admiração e às críticas sem implicações legais e tende a ser policiado pela cultura oral (fofocas, boatos e brincadeiras, por exemplo). Podemos dividir esse tipo de Julgamento como de normalidade, de capacidade ou de tenacidade. O Julgamento de normalidade é relacionado ao fato de o comportamento ser considerado pouco usual ou comum. O Julgamento de capacidade relaciona-se a considerar a pessoa competente em algo que faz. Já o Julgamento de tenacidade, identifica se a pessoa é considerada confiável (ALMEIDA, 2011, p. 107).

O *Julgamento de sanção social* implica elogio e condenação e, geralmente, leva a complicações legais. É codificado na forma escrita como regras, “leis como se comportar de acordo com a Igreja e o Estado, devendo ser aplicadas penalidades e punições para quem quebrar o código” (ALMEIDA, 2011, p.106).

A sanção social está relacionada a regras morais e, assim, o Julgamento pode ser do tipo sanção social de veracidade e sanção social de propriedade. O Julgamento de veracidade está relacionado à identificação de honestidade na pessoa julgada. Já o Julgamento de sanção social de propriedade refere-se a identificar se a pessoa julgada é um indivíduo considerado ético.

Para resumir os tipos de Julgamento, apresentamos o Quadro 2.5, ilustrado com alguns exemplos:

Quadro 2.5 – Tipos de Julgamento

TIPOS DE JULGAMENTO		POSITIVO	NEGATIVO
Estima social	Normalidade	comum, sortudo	estranho, infeliz
	Capacidade	perspicaz, inteligente	lento, estúpido
	Tenacidade	incansável, corajoso	desanimado, covarde
Sanção social	Veracidade	honesto, sincero	falso, hipócrita
	Propriedade	leal, justo	desleal, injusto

Fonte: (MARTIN, 2000)

A terceira categoria do subsistema de Atitude é a *Apreciação*. A *Apreciação* preocupa-se com os recursos para atribuir valor às coisas, no âmbito, por exemplo, da forma e da estética.

Conforme White (2004, p. 180), o termo *Apreciação* foi adotado para os significados usados para avaliar fenômenos semióticos e naturais por meio de referências a seu valor num determinado campo, de forma típica, às suas qualidades estéticas.

Na categoria de apreciação, são construídos significados e avaliações sobre coisas. A categoria de apreciação divide-se em três tipos: valoração, reação e composição (MARTIN; WHITE, 2005, p. 56), conforme Quadro 2.6.

Quadro 2.6 – Tipos de Apreciação

TIPOS	SUBTIPOS	PERGUNTAS-CHAVE	ADJETIVOS POSITIVOS EM POTENCIAL
Valoração	<i>Relevância</i> (avaliar a relevância de um objeto conforme convenções sociais)	Levanta questões importantes? Vale a pena?	Fundamental, dinâmico, importante, extra
	<i>Originalidade</i> (avaliar a singularidade e inovação de um objeto conforme convenções sociais)	Traz contribuições novas?	Único, novo, reformulado, original
Reação	<i>Impacto</i> (descrever o impacto emocional de um objeto sobre alguém)	Mexe comigo?	Interessante, divertido, atraente, fascinante
	<i>Qualidade</i> (avaliar a qualidade de algo)	Gosto disso?	Lindo, adorável, esplêndido
	<i>Proporção</i>	É bem elaborado?	Bem construído,

Composição	(descreve um objeto/ processo quanto a sua proporcionalidade)		harmonioso, prático, consistente
	<i>Complexidade</i> (descreve um objeto/ processo quanto aos seus detalhes)	A ordem é adequada? É difícil de entender?	Fácil, acessível, claro, simples.

Fonte:(CARVALHO, 2011, p. 131, adaptado)

Como expõe Carvalho (2011, p. 132), todos os adjetivos presentes no Quadro 2.6 estão na polaridade positiva, entretanto os adjetivos para apreciar algo também podem ser negativos, dependendo do contexto do falante.

Nesta seção, tratamos de explanar sobre o campo do Sistema de Avaliatividade e, especificamente, referenciar o subsistema de Atitude. Na seção seguinte, trataremos do subsistema de Gradação.

2.2.2.2.2 O subsistema de Gradação como recurso de ampliação do Afeto e do Julgamento

O subsistema de Gradação atende aos fenômenos de classificação em que os sentimentos são ampliados e as categorias ficam indistintas. A Gradação apresenta duas categorias que “servem como ponto de partida para outras opções sistêmicas mais específicas” (SOUZA, 2001). Essas categorias são denominadas força e foco.

A força, segundo Souza (2011, p.192), oferece recursos para graduar qualidades. A gradação tem de fazer com que o grau de uma avaliação seja ajustado (o quão forte ou fraco é um sentimento). Para tanto, os recursos incluem intensificação, morfologia comparativa ou superlativa, repetição e vários aspectos grafológicos e fonológicos, tanto para aumentar o grau (*tão sensível, mais perigoso*, por exemplo) quanto para diminuí-lo (como *um pouco chateado*, por exemplo).

Já o foco traz recursos para categorias semânticas não graduáveis (como cadeira e livro, por exemplo) e, neste caso, a gradação tem o efeito de ajustar a intensidade dos limites entre as categorias, construindo o núcleo e os tipos periféricos das coisas. Segundo Souza (2011, p. 201), a categoria foco viabiliza “recursos léxico-gramaticais para que os falantes expressem diferentes graus de prototypicalidade experiencial”. Estes recursos são a acentuação (*um verdadeiro herói*, por exemplo) e a atenuação (como, por exemplo, em *aproximadamente 60 anos de idade*).

3 CONTEXTO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA

Este estudo está associado à perspectiva metodológica da intervenção colaborativa, que permite construir um espaço de reflexão, de crítica e de negociação sobre as práticas discursivas desenvolvidas em sala de aula, bem como sua relação com os objetivos previamente definidos pelos atores sociais (MAGALHÃES; FIDALGO, 2008, p.114) .

O estudo de textos produzidos por educadores em contexto de formação continuada, para Liberali (2004, p. 48), tem mostrado que o desenvolvimento de um discurso reflexivo cria a base e se torna o palco da reflexão, o que o torna tanto o suporte quanto a própria reflexão transformadora.

3.1 PESQUISA DE INTERVENÇÃO COLABORATIVA

A conscientização sobre a importância da linguagem tem crescido no mundo contemporâneo. Na atualidade, segundo Meurer e Motta-Roth (2002, p. 9), há uma dinâmica social baseada principalmente em duas questões que se interconectam: 1) os movimentos de aderência ou resistência ao sistema econômico consagrado no ocidente (acesso aos recursos e bens econômicos e visão globalizada e globalizante de um mundo sem fronteiras culturais ou aduaneiras, por exemplo) e 2) as possibilidades de nos engajarmos no discurso da contemporaneidade (acesso aos bens culturais, à informação e ao conhecimento como moeda corrente) ou de resistirmos a ele e o transformarmos.

Nesse contexto de trocas materiais e culturais, de busca pela informação e posterior utilização desta para a construção do conhecimento, a linguagem se inscreve como sistema mediador (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002, p. 10). Assim, para os autores, é necessário o desenvolvimento de habilidades comunicativas que possibilitem a interação participativa e crítica no mundo de forma a interferir positivamente na dinâmica social.

Trazendo essa ideia para o âmbito escolar, podemos entender que para interferir no contexto e na dinâmica social da escola, antes o professor deverá já ter desenvolvido essas habilidades comunicativas, a fim de que possa refletir criticamente por meio de interações discursivas com seus pares. Por esta razão, escolhemos a pesquisa de intervenção colaborativa para desenvolver este estudo,

porque a colaboração é vista como um processo de avaliação compartilhada e de reorganização de práticas, mediadas pela linguagem, em atividades que envolvem todos os participantes de uma discussão (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010, p.777). Assim, a pesquisa “é organizada de forma que permite a todos os diferentes participantes terem possibilidade de falar, questionar os sentidos atribuídos aos conceitos teóricos de cada um, pedir esclarecimentos e relatar descrições de casos concretos para explicar suas ideias ou para relacionar teoria e prática” (Ibid.)

A prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001, p.42). O saber que a prática docente espontânea ou “desarmada” produz é um saber ingênuo, segundo o autor, ao qual falta rigorosidade metódica. Freire destaca que é preciso possibilitar à curiosidade ingênua que, por meio da reflexão sobre a prática e por perceber-se como tal, vá se tornando crítica.

Assim, na formação continuada dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, pois é pensando criticamente a prática de hoje que se pode melhorar a próxima prática (Idem, p.43).

A produção do conhecimento na formação do professor realiza-se a partir de situações desafiadoras, pressupondo a superação das restrições e contradições das práticas escolares de forma conjunta (LIBERALI; FUGA, 2012, p.132). De modo a promover a reflexão voltada à prática docente e, assim, buscar a identificação e a superação dos problemas encontrados, propusemos uma pesquisa de intervenção colaborativa aos professores de uma escola pública. A filiação a esse pressuposto teórico-metodológico é justificada por permitir a construção de um espaço de reflexão, de crítica e de negociação sobre as práticas discursivas desenvolvidas em sala de aula, conforme argumentam Magalhães e Fidalgo (2010, p. 775).

A pesquisa de intervenção é um termo-chave para a pesquisa de paradigma crítico que visa à criação de um contexto, a fim de que os participantes compreendam as suas ações e as de seus colegas e alunos, bem como os interesses a que elas servem. Seu objetivo é criar espaço para o empoderamento coletivo, por meio da criação de um *locus* no qual os participantes possam aprender novas formas de organizar a linguagem, bem como os artefatos culturais que moldam suas ações (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010, p. 776).⁴

4 Tradução nossa.

As autoras chamam de pesquisa de intervenção o tipo de trabalho e investigação que desenvolvem nas escolas, com educadores em programas de educação continuada. O foco desse tipo de trabalho é desafiar práticas e discursos relativos às questões sociais e culturais que, historicamente, têm organizado a escola (como ambientes não acadêmicos) e as universidades (como ambientes de produção de conhecimento), colocando a escola como receptor final do conhecimento produzido pelas universidades.

Já o termo colaborativo é usado em alguns estudos como sinônimo de cooperativo, entretanto Damiani (2008, p. 214) argumenta que são diferentes. Para a autora,

embora tenham o mesmo prefixo (*co*), que significa ação conjunta, os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim.(...) na *cooperação*, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na *colaboração*, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações. (DAMIANI, 2008, p.214).

A pesquisa de intervenção colaborativa pressupõe que a intervenção dos envolvidos seja em direção à sua própria transformação e a da situação pesquisada (MAGALHÃES, 1996; NININ, 2006). Os colaboradores da pesquisa experimentam a sensação de expor-se aos demais, revelando-se mais, ou menos, conforme o grau de confiabilidade já existente no grupo (NININ, 2006, p.20).

O fundamento da construção colaborativa, desse modo, “está na ação conjunta para o agir com foco na compreensão de que a busca por uma perspectiva transformadora da sociedade não pode se realizar no isolamento, mas na solidariedade dos agentes envolvidos” (LIBERALI *et al.*, 2006, p.178).

Segundo Ninin (2006, p.20), há determinados processos interacionais entre as pessoas que parecem influenciar seu desenvolvimento. Esses processos são denominados “episódios de envolvimento conjunto” e correspondem a “qualquer encontro entre dois indivíduos em que ambos prestam atenção conjunta a algum tópico externo e agem conjuntamente sobre ele”.

Os documentos oficiais sobre educação no Brasil, tais como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, por exemplo, quando relatam que os conhecimentos são elaborados, sempre, por “formas de linguagem, sendo fruto de ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas, pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos” (BRASIL, 2006; BRASIL/SEMTEC, 2002) demonstram a importância da linguagem como parte constitutiva das atividades sociais e evidenciam a relevância que deve ser dada ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a linguagem.

Liberali (1996) pondera que, para haver reflexão, é preciso que a linguagem dê forma à ação, possibilitando seu reconhecimento e entendimento. Ao falar da prática, utilizando-se de conceitos, os praticantes passam a assumir um papel autoconsciente e regulador em relação a suas ações (LIBERALI, 1996, p. 21). Para a autora, há pouco incentivo para os professores trabalharem juntos e aprender uns com os outros, pois sua carga de trabalho e seu isolamento podem conduzir a práticas individualistas. As consequências deste isolamento pode ser a insegurança sobre a troca de opiniões, discussão de ideias e apresentação de pontos de vista (LIBERALI, 2004, p.24).

Segundo Magalhães (1996),

A questão não me parece estar no domínio pelo professor do conhecimento teórico, mas na relação do conhecimento teórico com o conhecimento prático. Isto é, na transformação de uma prática que, muitas vezes o próprio professor sabe que necessita ser inovada, mas que, apesar de ter o conhecimento formal, teórico de novas maneiras de organizar a sala de aula, encontra dificuldade em implementá-las, mesmo porque as mudanças envolvem a transformação de modos de participação sedimentados não só por professores, mas também por pais e alunos, donos de escolas, coordenadores e diretores (MAGALHÃES, 1996, p.11).

A necessidade de reflexão e a análise do discurso sobre a prática docente são vistas no sentido de proporcionar ao professor a oportunidade de identificar o que realmente é importante e necessário para seu aluno, não apenas agindo para um fim imediato, que é o de ensinar o conteúdo já determinado, perdendo, assim, a oportunidade de rever o seu querer sobre a ação de ensinar (MAGALHÃES; LIBERALI, 2004, p. 106).

A análise dos discursos produzidos em uma pesquisa colaborativa com professores é importante se considerarmos que

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. É, portanto, claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 2006, p.40).

Na visão de Bakhtin, a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.” (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Tezza (2006, p.240) afirma que o “dialogismo interior”, isto é, o traço duplo inelutável, insuperável e inseparável da vida da linguagem em todas as suas instâncias é constituinte da “linguagem ela mesma”. O traço dialógico é parte constitutiva de todas as realizações vivas da linguagem. Esse dialogismo interior, como afirma o autor, significa que havendo linguagem concreta, haverá dois pontos de vista ideologicamente colocados em ação, logo todo evento da linguagem, mesmo aquilo que sonhamos, é a atualização de uma relação entre sujeitos históricos e sociais.

Sobre cada enunciação da linguagem concreta, além de seu dialogismo intrínseco, que constitui o sujeito que fala, incidem outras linguagens e outros discursos numa rede que engloba não só os interlocutores, mas também os objetos, todos eles se apresentando a nós já saturados previamente de linguagem e de valor.

Sob essa perspectiva, Bakhtin percebe a língua como um fato social, concreto, individualmente manifestado pelo falante. Como fenômeno de interação, na enunciação, o interlocutor ocupa o lugar de sujeito ativo na constituição do sentido e a linguagem articula o linguístico, o social e o ideológico. O autor não só enfatiza a importância da situação de produção, incluindo os “atos sociais de caráter não verbal” (atos simbólicos, cerimônias) como mostra a verdadeira substância da língua, ou seja, sua realidade fundamental, constituída pelo “fenômeno social da interação verbal”, que propicia as circunstâncias para a evolução real da língua: “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (BAKHTIN, 2006, p. 126).

Bakhtin (2006, p. 40) expõe que as características da palavra enquanto signo ideológico fazem dela um dos mais adequados materiais para orientar o problema no plano dos princípios. Para o autor “a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana e nas relações de caráter político” (op.cit.), por exemplo.

Para Tezza (2006, p, 241), Bakhtin extrai duas forças sociais e históricas da natureza da linguagem, que ele chama de “forças centrífugas” e “forças centrípetas”. As primeiras estão a favor da divisão, estratificação, variação e multiplicação da linguagem, em todas as suas esferas; as segundas, centrípetas, seriam as forças que trabalham a favor da unificação e da centralização da linguagem. Por princípio, a linguagem não é um fenômeno único; ela se torna única objetivamente em oposição às forças, digamos, “naturais”, da diversificação. Isto é, a unidade linguística é, para Bakhtin, uma construção histórica e social não um dado natural da linguagem.

Para Bakhtin, segundo Tezza (2006, p. 240) na vida real, todo signo é inelutavelmente duplo, não como expressão de duas referências abstratas, mas como expressão de dois sujeitos e de duas visões de mundo. Nosso olhar sobre o mundo só é nosso porque há um outro olhar com relação ao qual o nosso ganha sentido. Também os produtores do texto constroem o texto e seu sentido junto aos seus leitores. É a alteridade do ser humano que o define, pois o outro é imprescindível para sua concepção.

Por esse raciocínio, “para Bakhtin a alteridade é condição da identidade: os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus” (FARACO, 2001, p. 125). Esses processos ocorrem com a mediação da linguagem. É a palavra que, em conjunto com o pensamento, compreenderá uma unidade de significado nos processos de internalização da linguagem.

Nessa perspectiva, ao se constituírem dialogicamente, os participantes da pesquisa colaborativa constroem seu conhecimento na interação (VYGOTSKY, 2007).

Os significados apropriados pelos participantes são construídos na sociedade, entretanto seguem características específicas de cada ser humano, com suas experiências e com seus princípios. Ao se apropriar de um significado, ele lhe confere um sentido próprio, singular, um sentido pessoal vinculado diretamente a

sua vida, as suas necessidades, interesses, motivações e desejos. Dessa maneira, os significados são individualizados e “subjetivados”, mas não perdem sua natureza sócio-histórica.

Esta seção estabeleceu considerações sobre a pesquisa de intervenção colaborativa como base metodológica para a reflexão sobre a prática e a geração de dados para a pesquisa.

3.2 CONTEXTO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio como etapa final da Educação Básica tem sido o foco permanente de discussões e reflexões no âmbito da mídia, dos círculos acadêmicos, das organizações econômicas e em outros diversos espaços da sociedade (AZEVEDO; REIS, 2013, p, 26). Para os autores, essa discussão é motivada pelo quadro de fracasso que essa etapa da educação tem apresentado nas últimas décadas, sendo um dos desafios para as políticas educacionais, devido às perdas materiais e humanas advindas dos baixos resultados obtidos ultimamente

Sobre o ensino Médio, Azevedo e Reis (2013, p.26) expõem que

Sua colocação como etapa obrigatória da Educação Básica, dos 15 aos 17 anos, torna ainda mais complexa a constituição de políticas necessárias como resposta a suas demandas. Os eventos geradores dessa situação educacional preocupante estão conectados, principalmente, aos resultados quantitativos e, conseqüentemente, qualitativos que a educação de nível médio, em particular a pública, apresenta no cenário brasileiro, no qual os índices de repetência e abandono são alarmantes (AZEVEDO;REIS, 2013, p, 26).

Mendonça e Bunzen (2006, p. 15), quando analisam o ensino de língua materna e aqui estendemos às demais disciplinas, afirmam que a fragmentação no Ensino Médio é talvez um dos pontos centrais para se compreender essa etapa de escolarização. Por um extenso período de tempo, nesse nível de ensino, foi realizada uma formação mais direcionada, visando que o aluno ou chegasse ao ensino superior ou entrasse no mercado de trabalho, “numa dicotomia que terminava por separar cidadãos de ‘1ª classe’ e de ‘2ª classe’ respectivamente, sobre os quais pesam (des) valorizações sociais distintas” (MENDONÇA; BUNZEN, 2006, p. 15).

O modelo curricular e didático que é base dessa escola de Ensino Médio, pautada na fragmentação e também na repetição de conteúdos, de conceitos e

saberes, conforme aponta Azevedo e Reis (2013, p, 29), negligencia a própria forma humana de produção do conhecimento, ignora as características do desenvolvimento humano e as concepções interacionistas de aprendizagem. Esse modelo escolar não possibilita que o educando desenvolva naturalmente suas relações e intervenções no mundo do trabalho e suas conexões com a natureza física e social. É um padrão escolar que tende a reduzir os alunos a formas homogêneas de pensamento, a não proposição, a não formação de opinião crítica acerca das ações e reflexões das pessoas que fazem parte de seu contexto social. Para os autores, por esses motivos citados, muitos alunos preferem abandonar a escola e significativa parte deles nunca mais voltará a uma sala de aula.

Tabela 3.1 – O Ensino Médio na legislação nacional

TABELA 1: CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NA LEGISLAÇÃO NACIONAL	
Ensino Médio (LDBEN 5692/71)	Ensino Médio (LDBEN 9394/96)
Referencial: conhecimentos formais	Referencial: trabalho como princípio educativo Politécnia: domínio intelectual da técnica; Relação entre conhecimentos sociais e formais Eixos estruturantes: ciência, cultura, tecnologia e trabalho
Currículo: fragmentado, descontextualizado – descolado da vida do aluno	Currículo: interdisciplinar, articula áreas do conhecimento com eixos transversais; desvela a realidade por meio de questões-problemas ou necessidades da vida; utiliza a pesquisa científica, como estratégia metodológica, propicia a construção do conhecimento social e historicamente situado, articulado com a vida produtiva
Avaliação: classificatória, seletiva e excludente	Avaliação: emancipatória, cooperativa, solidária e democrática; sinaliza os caminhos de superação das dificuldades da aprendizagem
Relação com Educação Profissional: Ensino Médio e Curso Técnico: dois cursos sem vínculo, duas matrículas nas modalidades de concomitância interna ou externa e subsequente	Relação com Educação Profissional: Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: uma só matrícula e um curso que integra as áreas de conhecimento e a formação profissional, nas dimensões ciência, cultura, tecnologia e trabalho, na perspectiva da educação integral

Fonte: (FERREIRA, 2013, p.189)

Em nível nacional, conforme Garcia (2013, p. 54), o Ministério da Educação nos últimos anos tem estendido ao Ensino Médio algumas políticas públicas antes destinadas apenas ao Ensino Fundamental, ampliando o conceito de Educação Básica. Uma dessas políticas é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), implantado a partir 2007, que permite aos Estados, dentro de suas atribuições

estruturar políticas públicas adequadas a sua realidade, contando com financiamentos a médio e longo prazos, visando à melhoria da qualidade de ensino.

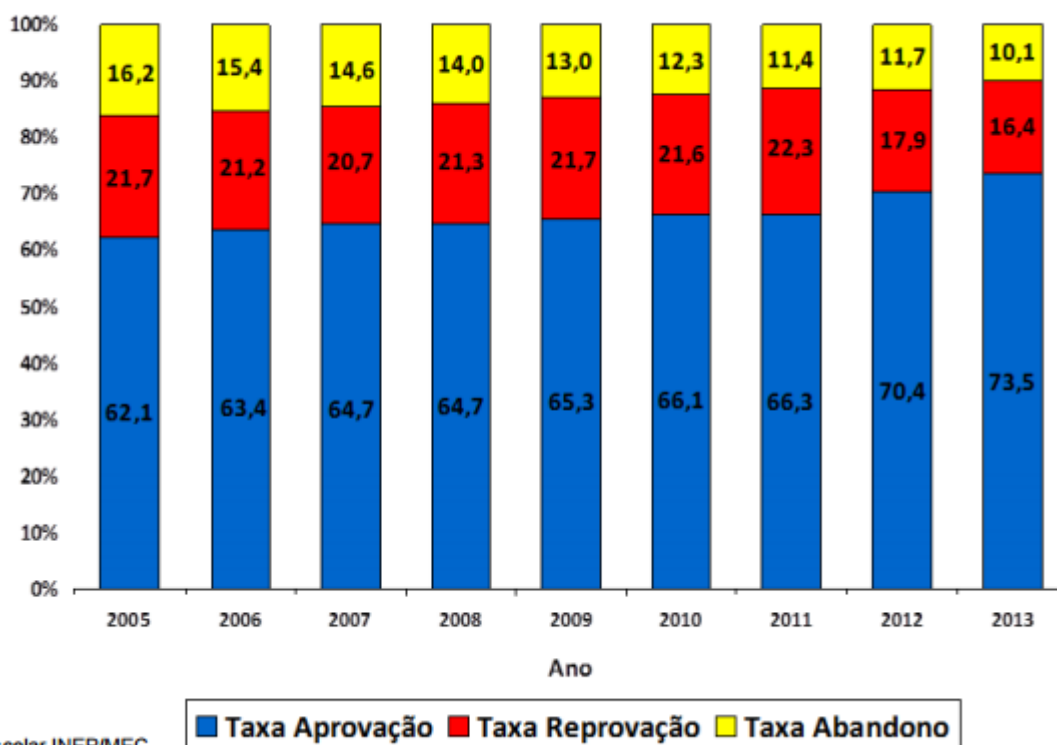
Também outras políticas públicas, além do Fundeb, foram ampliadas ao Ensino Médio, tais como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que passou a atender a todos os alunos desse nível de ensino por meio da distribuição de livros didáticos das disciplinas básicas do currículo escolar, a partir de 2012; o Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE), a partir de 2007; o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) que desde 2009 atende ao Ensino Médio.

Essas políticas públicas são importantes para a valorização deste nível de ensino, entretanto não tem sido suficientes para a efetivação de um ensino de qualidade nas escolas públicas do país. É necessário também, e principalmente, investimento na formação continuada dos professores, de modo a utilizarem os recursos pedagógicos advindos dessas políticas públicas para a elaboração de aulas de acordo com a necessidade de seus alunos, diminuindo, assim, as taxas de reprovação e abandono escolar.

Nesse sentido, Kuenzer (2013, p.81) considera que, apesar do amplo debate que tem se desenvolvido nos últimos anos sobre a “formação de professores para o Ensino Médio no Brasil, esta questão continua longe de ser enfrentada adequadamente, ao se pretender mudar uma realidade que vem se arrastando há décadas.” A autora destaca alguns aspectos sobre os quais há consenso, dentre eles a escassez de professores em algumas áreas e regiões, a insuficiência e a inadequação das políticas públicas e das propostas para a formação de professores (inicial e continuada) e o conseqüente impacto sobre a baixa qualidade de ensino (KUENZER, 2013, p.81).

No caso específico do Rio Grande do Sul, a situação em que se encontra o Ensino Médio pode ser identificada conforme o mais recente quadro estatístico do Ensino Médio, publicado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (Seduc-RS) com dados referentes até o ano de 2013 (Tabela 3.2).

Gráfico 3.1 – Taxa de aprovação, reprovação e abandono no Ensino Médio no Rio Grande do Sul (2005-2013)



Fonte: (RIO GRANDE DO SUL, 2014)

Como caminho para a solução dos problemas referentes ao Ensino Médio no RS, o governo do estado propôs, em 2011, uma política educacional a partir de um documento-base chamado *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014*. Este documento propunha a reestruturação do Ensino Médio, considerando-se o Plano de Governo para o Rio Grande do Sul (no período de governo de 2011-2014), os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 e a Resolução sobre Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB 4/2010), emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que, à época, encontrava-se em tramitação no Ministério da Educação para homologação.

A proposta deste documento-base é um ensino médio politécnico, cuja concepção é baseada na politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) com os eixos da cultura, ciência, tecnologia e trabalho como princípio educativo (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.4). Segundo este documento,

para que a proposta fosse colocada em execução, haveria necessidade de uma formação interdisciplinar, “partindo do conteúdo social, revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade e da valorização da dignidade humana”(Id.,Ibid.). Essa proposta de veio ao encontro do projeto *Letramento e interdisciplinaridade: o discurso nas práticas sociais letradas* (MOTTA-ROTH, 2011), desenvolvido com professores de uma escola de Ensino Médio, cujos discursos serviram de *corpus* para este trabalho.

A proposta trazida no documento-base trouxe para este nível de ensino o trabalho como princípio educativo. O princípio educativo, para Azevedo e Reis (2013, p. 54) se refere à “pesquisa que educa, que forma, que transforma, que é meio de produção do conhecimento de forma individual ou coletiva.” Deste modo, a pesquisa se torna o centro do processo de ensino e de aprendizagem, proporcionando para os professores a elaboração de formas inovadoras de ensino, mais adequadas a cada nova turma de alunos do que as formas padronizadas e repetidas ano a ano.

Essa proposta de reestruturação curricular baseada no suporte teórico do trabalho como princípio educativo e da politecnia, conforme acentua Ferreira (2013, p.191), apoia-se numa concepção de educação emancipatória, em que o conhecimento se expressa como um processo histórico de compreensão e de transformação do mundo vivido e o currículo se sustenta em quatro fontes: 1) epistemológica: modos de produção do conhecimento; relação sujeito-objeto-sujeito; circunstância histórica transformada; 2) filosófica: especificidades temporais e espaciais; características próprias do aluno e seu contexto; 3) socioantropológica: significados socioculturais de cada contexto, sistemas simbólicos da relação entre o sujeito que aprende e os objetos da aprendizagem; e 4) sociopedagógica: relação entre etapas de desenvolvimento e aprendizagem; escola como espaço de trabalho cooperativo e coletivo.

Figura 3.1 – Referencial teórico do Ensino Médio Politécnico

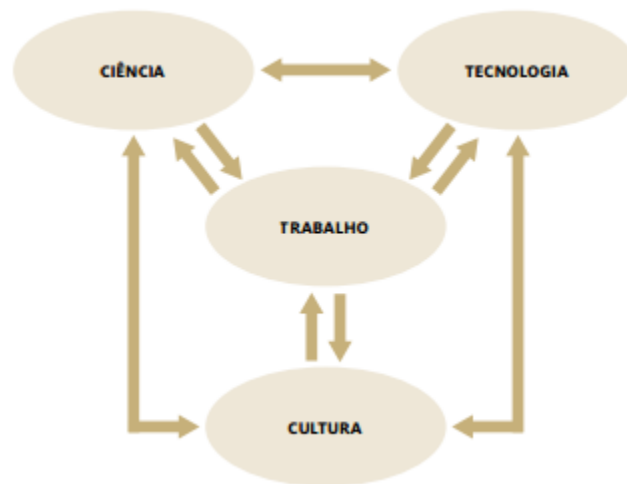


Fonte: (FERREIRA, 2013, p.191)

Esse referencial teórico, quando operacionalizado pelo referencial metodológico constituído pelo Seminário Integrado e pela Avaliação Emancipatória, segundo Ferreira (2013, p. 192) “concretiza tanto o direito de todos à educação e à capacidade de aprender, quanto à escola se constituir como espaço em que o adolescente interage com o mundo e, assim, com as possibilidades de construção de projetos de vida.”

A pesquisa no Seminário Integrado é um recurso pedagógico que permite ao aluno a produção do conhecimento de forma individual e coletiva e o acesso à condição de criador e de questionador (AZEVEDO; REIS, 2013, p.36). Por meio da investigação de temáticas diversas, visando à produção de aprendizagens significativas e duradouras, o Seminário Integrado proporciona a articulação entre as categorias de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, abrindo possibilidade para que os alunos elaborem seu projeto de vida em sintonia com os campos de conhecimento e a prática social em que estão inseridos, conforme está representado na Figura 3.2:

Figura 3.2 – Articulação entre as categorias de trabalho, ciência, tecnologia e cultura



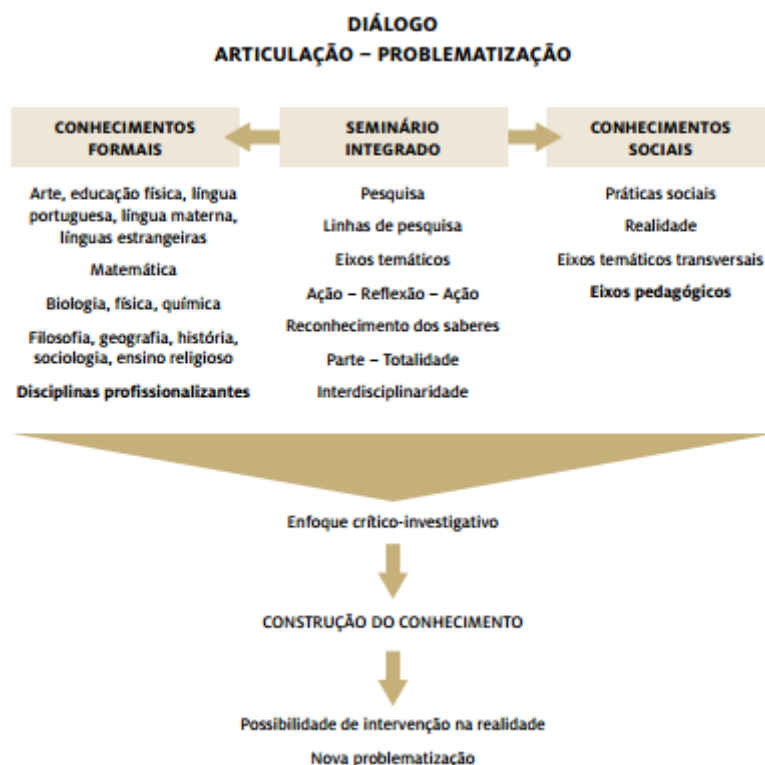
Fonte: (AZEVEDO;REIS, 2013, p.36)

O Seminário Integrado é um eixo articulador e problematizador do currículo. Como é um espaço de articulação entre realidade social e conhecimentos formais, baseia-se no trabalho interdisciplinar. Esse componente curricular é organizado a partir da elaboração de projetos que articulam a pesquisa com os eixos temáticos transversais, com eixos conceituais, linhas de pesquisa ou com os eixos produtivos tecnológicos, que sintetizem uma necessidade ou uma situação-problema relacionada à vida do aluno ou a seu contexto”(FERREIRA, 2013, p. 193). Para a autora,

nessa nova dinâmica da escola, outras dimensões entram como ambiente educativo; o conceito de espaço pedagógico amplia-se para além da sala de aula e da escola, alcançando o bairro, o município, a região, e dentro deles, o cinema, o museu, o teatro, os locais de trabalho, entre outros. De complexidade crescente, o Seminário Integrado tece uma rede de conhecimentos, que identifica e cria possibilidades de intervenção na realidade, pela contextualização e significado dos conhecimentos construídos (FERREIRA, 2013, p. 193, adaptado)

O Seminário Integrado possibilita a articulação entre os demais componentes curriculares, conforme é mostrado na Figura 3.3.

Figura 3.3 – Seminário Integrado



Fonte: (FERREIRA, 2013, p. 194)

A articulação entre os componentes curriculares proposta pelo Seminário Integrado (Figura 3.3), como sugere Ferreira (2013, p. 194) ocorre tanto no sentido vertical, quanto no horizontal. No sentido vertical, pelo aprofundamento dos conteúdos, quando objetiva a sistematização dos conteúdos de cada componente curricular em particular para definir os seus conceitos centrais. No sentido horizontal, quando proporciona um diálogo entre os componentes curriculares, de forma a explicitar o movimento que fazem os componentes curriculares entre si, para consolidar a análise interdisciplinar dos fenômenos estudados.

Os movimentos de articulação vertical e horizontal, ainda para Ferreira (2013, p.195) são garantidos por outros dois princípios orientadores: a relação teoria-prática e a relação parte-totalidade. Na relação teoria-prática, a metodologia da pesquisa-teoriza a prática e vice-versa. Na relação parte-totalidade, o foco da observação ora se detém no contexto próximo e detalhado, ora amplia os limites, de modo a aproximar a pesquisa da realidade contextual em que está inserida.

Durante as sessões reflexivas proporcionadas pelo projeto que gerou o corpus deste estudo, esse componente curricular foi bastante citado, já que estava em implantação a nova proposta de reestruturação curricular e os professores estavam com dificuldade em planejar seu trabalho a partir das novas diretrizes.

Nesse período, foi adicionada ao currículo escolar o componente Seminário Integrado. Esse componente curricular, conforme o Regimento escolar (EEEM XV DE NOVEMBRO, 2012), pressupõe em seu planejamento que a concepção de escola e ensino leve em conta a prática social e a teoria, que devem contribuir para uma ação transformadora da realidade.

Para tanto, conforme estabelecido no regimento da escola, a metodologia desenvolvida para sua aplicação deverá conter:

- Interdisciplinaridade – é o diálogo das disciplinas e áreas do saber, sem a supremacia de uma sobre a outra, trabalhando o objeto do conhecimento como totalidade. Viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, que aliam teoria e prática, tendo sua concretude por ações pedagogicamente integradas no coletivo dos professores. Traduz-se na possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança da realidade;
- Pesquisa pedagogicamente estruturada e praticada através de Projeto Vivencial – possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos no cotidiano da escola, oportunizando a apropriação adequada da realidade, projetando possibilidades de intervenção potencializada pela investigação e pela responsabilidade ética. Além disso, a pesquisa oportuniza ao aluno a exploração de seus interesses e o exercício da autonomia, ao formular e ensaiar projetos de vida e de sociedade. Assim, o aluno para desenvolver a pesquisa desejada, elaborará um Projeto Vivencial devendo explicitar uma necessidade e/ou uma situação problema dentro dos eixos temáticos transversais. Esse Projeto Vivencial será elaborado, com a mediação do educador, no Seminário Integrado, em interlocução com as áreas do conhecimento e os eixos transversais.

- Trabalho como Princípio Educativo – passa a reger o trabalho e a vida social por meio da dinamicidade e da instabilidade, a partir da produção em ciência e tecnologia. A capacidade de fazer passa a ser substituída pela intelectualização das competências, que demanda raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente. A função precípua da escola é ensinar a compreender e a transformar a realidade a partir do domínio da teoria e do método científico. O trabalho intelectualizado e a participação na vida social atravessada pelas novas tecnologias demandam formação escolar sólida, ampliada e de qualidade social, para os quais a escola é o único espaço possível de relação intencional com o conhecimento sistematizado (EEEM XV DE NOVEMBRO, 2012).

O Seminário Integrado consta na parte diversificada do currículo escolar e se dispõe a proporcionar espaços planejados de aprendizagem, com a participação de professores da formação geral, da parte diversificada e de alunos. Por parte diversificada (humana – tecnológica – politécnica), está a articulação das áreas do conhecimento, a partir de experiências e vivências com o mundo do trabalho, a qual apresenta opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho.

O Seminário Integrado conta com um professor responsável, com previsão, conforme o Regimento escolar, de que os demais desempenhem esta função, pois ela oportuniza a apropriação da construção coletiva da organização curricular interdisciplinar. Os Projetos originados no Seminário Integrado são de responsabilidade do coletivo dos professores que atuam na formação geral, com a coordenação e o acompanhamento rotativo, oportunizando a apropriação e a construção coletiva da organização curricular. As atividades dos projetos realizadas fora do espaço escolar, ou do turno que o aluno frequenta, são acompanhadas por professor.

As dificuldades em relação à nova proposta de reestruturação escolar é apenas parte das dificuldades vivenciadas pelos professores no seu contexto escolar.

O concurso público para o provimento do cargo de professor no RS prevê uma carga horária de 20 horas semanais atualmente. Caso o professor queira

trabalhar 40 horas, deverá realizar dois concursos e, caso ainda pretenda trabalhar 60 horas (o que é bastante comum, devido aos baixos salários e à necessidade de complementação de renda), deverá se candidatar à chamada Convocação emergencial, que é pedida pela escola, quando há necessidade.

A jornada de trabalho de 20 horas em escola, conforme está previsto no Estatuto do Magistério Público do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 1974/2012) deverá ser distribuída em 13 horas de atividades letivas, incluído o período de recreio, e sete horas para horas-atividade. As horas-atividade deverão contar com quatro horas para estudos, planejamento e avaliação do trabalho com os alunos, reuniões pedagógicas e jornadas de formação, que poderão ser organizadas pelas escolas, pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE) ou pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). As demais horas (três) poderão ser utilizadas a critério do professor, para a sua formação, sendo possível a sua convocação para atividades de interesse da escola ou necessidade de serviço (RIO GRANDE DO SUL, 1974/2012). Essas determinações são as que constam no estatuto, mas nem todas as direções de escola conseguem organizar o quadro de horário de trabalho para oferecer, por exemplo, reuniões pedagógicas para os professores a fim de que estudem, discutam e elaborem em conjuntos ações que melhor se adaptem à realidade de seus alunos.

Essas reuniões que deveriam constar no horário escolar e, na maioria das escolas não constam, foram proporcionadas pelo curso oferecido pelo projeto de pesquisa que gerou este trabalho, conforme será descrito no capítulo da metodologia.

Atualmente, a formação continuada nas escolas públicas do estado tem acontecido, desde 2014, por meio das ações proporcionadas pela participação dos professores no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, para representar a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio no Brasil.

A configuração da formação continuada proposta no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, de acordo com a explanação expressa no site do Ministério da Educação (BRASIL, 2014), expressa as discussões realizadas nos

últimos anos pelo Ministério da Educação (MEC), Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, assim como as discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio.

A proposta do Pacto visa à valorização docente, articulando-se a um conjunto de políticas desenvolvidas pelo MEC e pelas Secretarias de Educação que apresentam alguns desafios a serem considerados nessa etapa de ensino, tais como a universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos até 2016 e adequação idade ano escolar; ampliação da jornada para Ensino Médio Integral; redesenho curricular nacional; garantia da formação dos professores e demais profissionais da escola; carência de professores em disciplinas (Matemática, Física, Química e Inglês) e regiões específicas; ampliação e estímulo ao Ensino Médio Diurno; ampliação e adequação da rede física escolar; ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio e universalização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Tendo como público-alvo os professores das escolas de Ensino Médio e gestores das Secretarias de Educação, o Pacto objetiva promover melhoria da qualidade do Ensino Médio; ampliar os espaços de formação de todos os profissionais envolvidos nesta etapa da educação básica; desencadear um movimento de reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas; fomentar o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral.

Uma análise feita por Aragonez (2013, p. 172) expõe que em grande parte das formações realizadas com professores das escolas de Ensino Médio são feitos relatos que revelam que muitos dos professores se identificam como protagonistas ou reconhecem, na própria rede de ensino, experiências similares à nova concepção. Para a autora, nas atividades formativas, o que ocorre é uma situação de estranhamento conceitual, em que as categorias e conceitos utilizados não fazem parte do universo dos professores, impedindo ou dificultando as conexões com a própria ação. Desse modo, destaca que a aproximação entre teoria e prática, assim como o exercício da reflexão e ação, possibilita que a nova concepção pedagógica, com seus princípios orientadores, seja apreendida e passe a fazer parte do cotidiano escolar. Com isso, as categorias conceituais passam a ser incorporadas ao

vocabulário dos professores, fazendo com que o processo de conexão entre a teoria e a prática avance.

Nesta seção, procuramos apresentar a realidade do contexto profissional do professor de Ensino Médio no RS. Entretanto, como considera Paulo Freire (2001, p. 45) a realidade não é inexoravelmente esta, está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos lutar. Freire defende que “o discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir.” Assim, uma das formas de oportunizar espaços para que o professor reflita e reaja em relação a esse contexto profissional desfavorável é a formação continuada. Aragonez (2013, p.172) afirma que a formação continuada vem se constituindo na principal ferramenta para a atualização de conceitos e para acompanhar a dinâmica social, a qual habilita o corpo docente a atualizar sua leitura do mundo e suas transformações. Nesse sentido, a compreensão dos diferentes letramentos é importante para que o professor compreenda o seu contexto de atuação e possa agir nele.

Os letramentos são classificados por Hamilton (2002, p. 4 *apud* Rojo, 2009, p.102) em duas categorias que se interligam: letramentos dominantes e letramentos locais ou “vernaculares”. Os letramentos dominantes são aqueles associados à escola, às igrejas, ao local de trabalho, ao sistema legal, ao comércio e às burocracias. Segundo a autora, eles são padronizados e definidos pelos propósitos formais da instituição e não pelos propósitos múltiplos e integrados dos cidadãos e de suas comunidades.

Os letramentos dominantes, para Rojo (2009, p.102), valorizam legal e culturalmente os agentes, tais como professores, autores de livro didático e especialistas, que, em relação ao conhecimento, são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem. Já os chamados letramentos locais, segundo a autora, não são controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais e têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais, sendo, com frequência, desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial.

O papel da escola no processo de aprendizagem da escrita está ligado ao reconhecimento desses múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço (STREET, 2003, p.77). Um exemplo de desprezo pelos letramentos locais e

marginalizados, segundo Rojo (Id., p. 103), é o que a escola vem dispensando ao internetês ou bloguês. Os professores reclamam da migração dessa linguagem social da mídia digital para outras esferas de comunicação, como “um ataque à língua portuguesa”.

Diferente do conceito de letramentos, para Rojo (2012, p.13), que somente aponta a multiplicidade e a variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades, o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades que são a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Para Garcia et al (2012, p. 132), enquanto as questões sobre multiletramentos são pensadas, é imprescindível sugerir uma mudança de postura do professor, dada a incompatibilidade entre as novas práticas letradas e os currículos tradicionais. O professor pode trabalhar com esferas sociais em várias culturas e com os gêneros que delas emergem e nela circulam, levando seus alunos a perceber como novos significados são produzidos nas novas mídias e como eles podem ser críticos e produtivos.

Kleiman (2007, p.4) afirma que é na escola, a agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e que devem ser assumidos os letramentos da vida social como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os níveis. Assim a escola tem necessidade de repensar o seu currículo e a sua metodologia de ensino, já que as novas práticas têm implicação para sua ação, como destaca Garcia et al (2012, p.131).

Para Galarza (Ibid, p. 226) parece importante afirmar uma concepção pedagógica que se entrelace com a abordagem linguística, no sentido de que o professor precisa ancorar sua prática tanto no conhecimento linguístico quanto em uma concepção pedagógica, de modo a dar conta de um contexto de crítica à escola pública como instituição que falha na consecução de seus objetivos de possibilitar às crianças e jovens das classes populares o acesso ao conhecimento.

3.3 ESCOLA COMO RECONTEXTUALIZADORA DE TEORIAS

Para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado ou “pedagogizado” para constituir o conhecimento

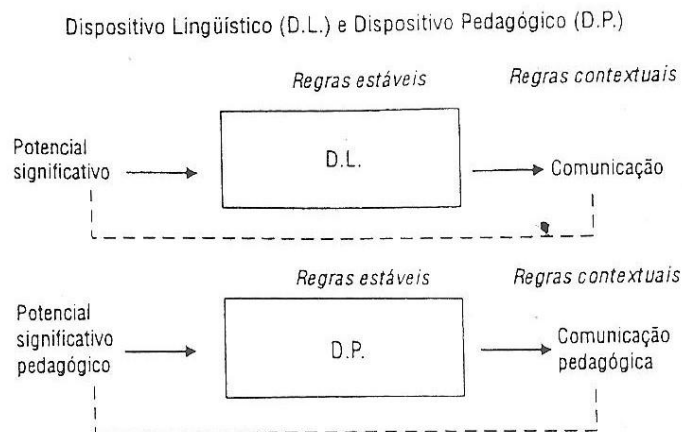
escolar, o currículo, os conteúdos e relações a serem transmitidas, foi elaborado um modelo, chamado de teoria do dispositivo pedagógico (MAINARDES, STREMEL, 2010, p. 11).

No sentido de favorecer a compreensão da teoria, expomos os conceitos de dispositivo linguístico e dispositivo pedagógico, de modo a explicitar suas diferenças, conforme Bernstein (1996). Dispositivo linguístico, para Bernstein (1996, p. 250), é um sistema de regras formais que regem as diferentes combinações que fazemos ao falar ou escrever. Ele opera em diferentes níveis e é baseado em dois meios: inato e interativo.

O meio inato está relacionado a uma sensibilidade própria do sujeito com respeito às regras desse dispositivo, entretanto, por si, ele é insuficiente, devendo haver uma interação entre os meios. Assim, o “meio inato, a sensibilidade às regras linguísticas e o meio interativo constituem as condições necessárias para a aquisição das regras desse instrumento” (BERNSTEIN, Id.). Segundo o autor, a aquisição desse dispositivo é independente da ideologia, mas a aquisição das regras não é.

O dispositivo linguístico, conforme o autor, é ativado por um potencial significativo que leva à comunicação. Por sua vez, a comunicação influencia o potencial significativo de forma restritiva ou favorecedora. Para compreender a precisão da comunicação que torna possível o dispositivo são necessárias regras variáveis ou contextuais, entretanto as regras que constituem o dispositivo são relativamente estáveis.

Figura 3.4 – Dispositivo linguístico e dispositivo pedagógico

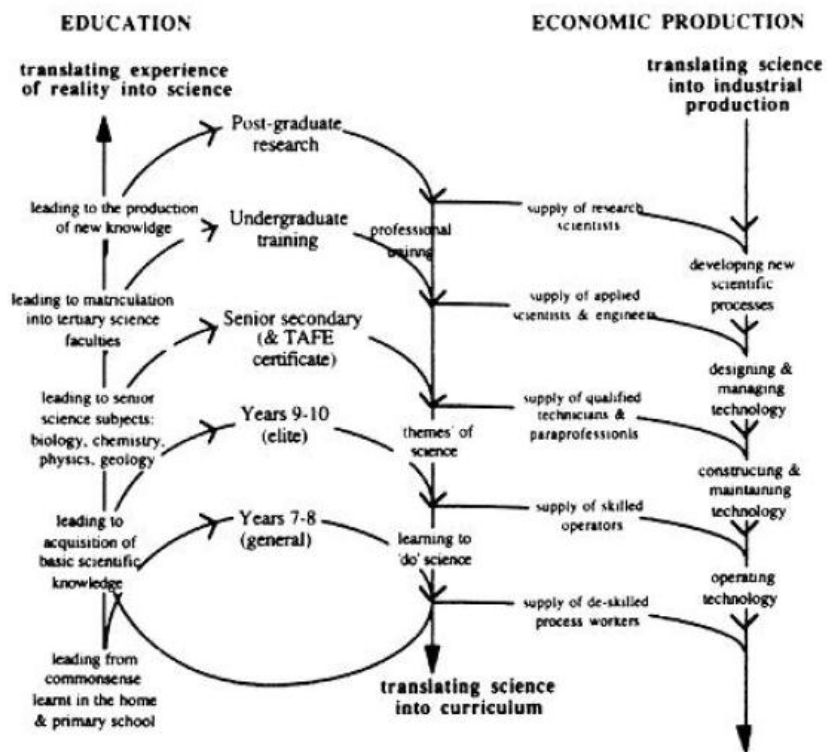


Fonte: (BERNSTEIN, 1996)

Bernstein afirma que as regras do dispositivo linguístico não são independentes da ideologia e refletem a importância outorgada ao potencial significativo criado pelos grupos dominantes. Desse ponto de vista, para o autor, a origem da relativa estabilidade das regras poderia estar nas preocupações dos grupos dominantes. O autor destaca que esta é uma questão complexa e que há muitos pontos de vista diferentes sobre ela.

Em relação às regras e seu conjunto, Bernstein aponta a distinção entre “condutor” e “conduzido”. O condutor seriam as regras estáveis e o conduzido as regras que variam segundo o contexto. Nenhum desses conjuntos de regras é neutro do ponto de vista ideológico, pois há diferenças na linguagem da ciência (conhecimento) na escola e no trabalho, conforme Figura 3.5.

Figura 3.5 – A linguagem da ciência na escola e no trabalho



Fonte: (MARTIN; ROSE, 2007)

Semelhante ao dispositivo linguístico, Bernstein propõe um dispositivo pedagógico, que tem regras internas que regulam a comunicação pedagógica que ele torna possível. A comunicação pedagógica opera de forma seletiva sobre o

potencial significativo. Potencial significativo, para Bernstein (1996, p. 253), é “simplesmente o discurso potencial suscetível de receber forma pedagógica”.

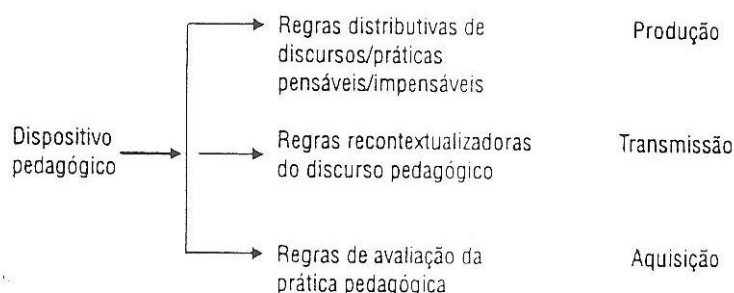
O dispositivo linguístico e o pedagógico são semelhantes em uma série de aspectos, tais como a estrutura formal. Segundo Bernstein, tanto o dispositivo linguístico quanto o pedagógico se convertem em âmbitos adequados para a apropriação, o controle e o conflito. Para Bernstein, o dispositivo pedagógico “fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico, por meio de regras distributivas, regras contextualizadoras e regras de avaliação.” Essas três regras são hierarquicamente relacionadas, sendo que as regras distributivas regulam as regras recontextualizadoras que, por sua vez, regulam as regras de avaliação.

As regras distributivas regulam a relação entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções. Já as regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico. As regras de avaliação são constituídas na prática pedagógica.

Bernstein expõe que se quisermos compreender a produção, reprodução e transformação de formas de consciência e de prática, precisamos compreender a base social de uma dada distribuição de poder e os princípios de controle que posicionam, reposicionam e oposicionam formas de consciência e de prática. Para o autor, entre o poder e o conhecimento e entre o conhecimento e formas de consciência está sempre o dispositivo pedagógico (DP) (BERNSTEIN, 1996, p.266). O dispositivo pedagógico é “um governador simbólico da consciência, em sua criação, posicionamento e o posicionamento seletivo de sujeitos pedagógicos. Ele é condição para a produção, reprodução e transformação da cultura. A questão é: de quem é esse governador? Qual consciência?”

A eficácia do dispositivo está limitada por duas características: a interna e a externa. A característica interna está relacionada aos princípios que são reproduzidos e que carregam ordens de possibilidade que não aquelas estabelecidas para serem reproduzidas. A externa está relacionada à distribuição do poder que fala por meio do próprio dispositivo, criando locais para a contestação e a oposição ao seu princípio e legitimidade, podendo se tornar “uma arena crucial de luta pelo controle”, assim como é uma condição para as produções/reproduções da cultura e suas inter-relações.

Figura 3.6 – O dispositivo pedagógico



Fonte: (BERNSTEIN, 1996)

O dispositivo pedagógico são as regras distributivas, recontextualizadoras e avaliativas para o processo de especialização de formas de consciência.

As regras distributivas marcam e especializam o “pensável” e o “impensável” e suas conseqüentes práticas para os diferentes grupos, por meio de práticas pedagógicas diferentemente especializadas. Em grupos não letrados, de pequena escala, a divisão entre o “pensável” e o “impensável”, a prática de sua gestão eram efetuadas pelo sistema religioso, seus agentes e suas práticas. Hoje, os controles sobre o “impensável” recaem essencialmente sobre os níveis superiores do sistema educacional, sobre aquela parte mais preocupada com a produção do que com a reprodução do discurso, enquanto o “pensável” constitui um processo diferente de recontextualização regulado pelo poder situado nos níveis inferiores dos sistemas educacionais, isto é, em seus níveis reprodutivos mais do que em seus níveis produtivos (BERNSTEIN, 1996, p.255). Os meios para se pensar o impensável são as orientações elaboradas ou os códigos elaborados, porque os significados que eles fazem surgir vão além do espaço, do tempo e do contexto locais e embutem esses últimos num espaço, num tempo e num contexto transcendentais, estabelecendo uma relação entre o local e o transcendental. Bernstein sugere que as relações entre poder, conhecimento e formas de consciência e de prática são realizadas pelas regras distributivas do dispositivo pedagógico. As regras distributivas marcam e distribuem quem pode transmitir o que a quem e sob quais condições. No contexto de Ensino Médio, essa relação entre poder e conhecimento torna claro o desempoderamento do professor, já que não há espaço de discussão com seus pares sobre o que ensinar para alunos de uma realidade específica e

como fazê-lo, o que leva a um planejamento de aula padrão para alunos com diferentes necessidades.

As regras recontextualizadoras (ou discurso pedagógico) consistem em regras de comunicação especializada por meio das quais os sujeitos pedagógicos são seletivamente criados. Essas regras embutem e relacionam dois discursos: o discurso da competência (destrezas de vários tipos) num discurso de ordem social, sendo que o último sempre domina o primeiro. O discurso que transmite as competências especializadas é chamado discurso instrucional (DI) e o discurso que cria ordem é chamado discurso regulativo (DR). Bernstein representa o discurso pedagógico como DI/DR, onde a barra significa embutido.

O discurso pedagógico é a comunicação especializada pela qual a transmissão/aquisição diferencial é efetuada. Para Bernstein, o discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico é “um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos.” No processo de deslocação e relocação do discurso original, a base social de sua prática, incluindo as relações de poder, é eliminada.

O princípio que constitui o discurso pedagógico é um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos para construir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos. O discurso pedagógico não pode ser identificado com quaisquer dos discursos que ele recontextualiza. Ele não tem qualquer discurso próprio que não seja um discurso recontextualizador. Na medida em que o discurso pedagógico é um princípio recontextualizador, que transforma o real no virtual ou imaginário, então qualquer discurso recontextualizador torna-se um significante para uma outra coisa, diferente dele próprio. O que constitui esse outro varia de acordo com os princípios dominantes de uma dada sociedade. Neste sentido, o discurso regulativo é a pré-condição para qualquer discurso pedagógico e cria uma regulação moral das relações sociais de transmissão/aquisição.

Como exemplo, Bernstein (1996, p. 260) usa a aquisição da Física na escola secundária. O autor afirma que a Física é um discurso recontextualizador, sendo resultado de princípios recontextualizadores que efetuaram uma seleção e deslocaram do contexto primário da produção do “discurso” (universidades ou

equivalentes) aquilo que conta como Física e o relocaram, o refocalizaram, no contexto secundário da reprodução do discurso. Nesse processo, a Física sofre uma complexa transformação de um discurso original para um discurso virtual/imaginário. As regras de reprodução da Física são fatos sociais, não lógicos. As regras de recontextualização regulam não apenas a seleção, a sequência, o compassamento e as relações com outros sujeitos, mas também a teoria da instrução da qual as regras de transmissão são derivadas. A força da classificação e do enquadramento da Física recontextualizada é, ela própria, no final, uma característica do discurso regulativo. O discurso pedagógico é um princípio/discurso recontextualizador que embute a competência na ordem e a ordem na competência ou, mais geralmente, o cognitivo no moral e o moral no cognitivo. Outro exemplo que o autor faz menção é o ensino de carpintaria na escola. “O que temos aqui é uma transformação de uma prática manual, carpintaria, num trabalho pedagógico em madeira. A prática original é abstraída de seu próprio discurso regulativo, isto é, as relações de poder são abstraídas de seu contexto social, e suas destrezas especializadas são transformadas pelo DI/DR da escola. Em geral, o processo recontextualizador que governa os movimentos do discurso local de sua produção ou atuação para sua posição no interior do discurso pedagógico, neutraliza, ao abstrair as relações de poder, o contexto social original.

As relações entre as regras do dispositivo pedagógico e os campos para a produção, recontextualização e reprodução do discurso pedagógico são descritas por Bernstein a partir de três contextos principais dos sistemas educacionais e sua relação com as regras que constituem o dispositivo pedagógico: contexto primário, o contexto secundário e o contexto recontextualizador.

O contexto primário é lugar onde ocorre a contextualização primária, que é o processo pelo qual um texto é desenvolvido e posicionado no contexto. A contextualização primária é o processo pelo qual novas ideias são criadas e modificadas e pelo qual discursos especializados são desenvolvidos e modificados. Esse contexto cria o “campo intelectual” do sistema educacional. Este campo e sua história são criados pelas posições, relações e práticas que surgem da produção e não da reprodução do discurso educacional e suas práticas.

O contexto secundário refere-se à reprodução seletiva do discurso educacional. O campo recontextualizador estrutura um campo ou subconjunto de campos, cujas posições, agentes e práticas estão preocupados com os movimentos

de textos/práticas do contexto primário da produção discursiva para o contexto secundário de produção discursiva. A função das posições, agentes e práticas nesse campo e seus subconjuntos é a de regular a circulação de textos entre os contextos primário e secundário.

O campo recontextualizador pode ser oficial ou não oficial. O campo recontextualizador oficial inclui os departamentos especializados e as subagências do estado e as autoridades locais, suas pesquisas e seus sistemas de inspeção. O campo recontextualizador pedagógico não oficial inclui a universidade os departamentos de educação das escolas técnicas (ensino pós-médio), faculdades de educação e fundações privadas. Inclui os meios especializados de educação, publicações como jornais semanais e revistas, bem como as editoras. Também pode ser estendido para campos não especializados no discurso educacional mas que são capazes de exercer influência tanto sobre o estado quanto sobre locais, agentes e práticas de educação.

Segundo Bernstein, quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, ele, geralmente, sofre uma transformação antes de sua relocação. A forma dessa transformação é regulada por um princípio de descontextualização. Este processo refere-se a mudanças no texto, na medida em que ele é deslocado e relocado.

Neste processo de deslocação e relocação o texto não será mais o mesmo em três sentidos: a) o texto muda sua posição em relação a outros textos, práticas e situações; b) O próprio texto foi modificado por um processo de seleção, simplificação, condensação e elaboração; c) o texto foi reposicionado e refocalizado. Explorar mais tal ideia e pensar no contexto da pesquisa.

O princípio recontextualizador regula o novo posicionamento ideológico do texto em seu processo de relocação em um ou mais dos níveis do campo da reprodução. Uma vez naquele campo, o texto sofre uma transformação ou um reposicionamento adicional na medida em que se torna ativo no interior de um nível. É o campo recontextualizador que gera as posições da teoria, da pesquisa e da práticas pedagógicas. É importante analisar o papel dos departamentos do estado nas relações e movimentos no interior dos vários contextos e seus campos estruturadores.

Para sermos completos deveríamos estabelecer que as principais atividades dos campos recontextualizadores são as de criar, manter, mudar e legitimar o

discurso, a transmissão e as práticas organizacionais que regulam os ordenamentos internos do discurso pedagógico.

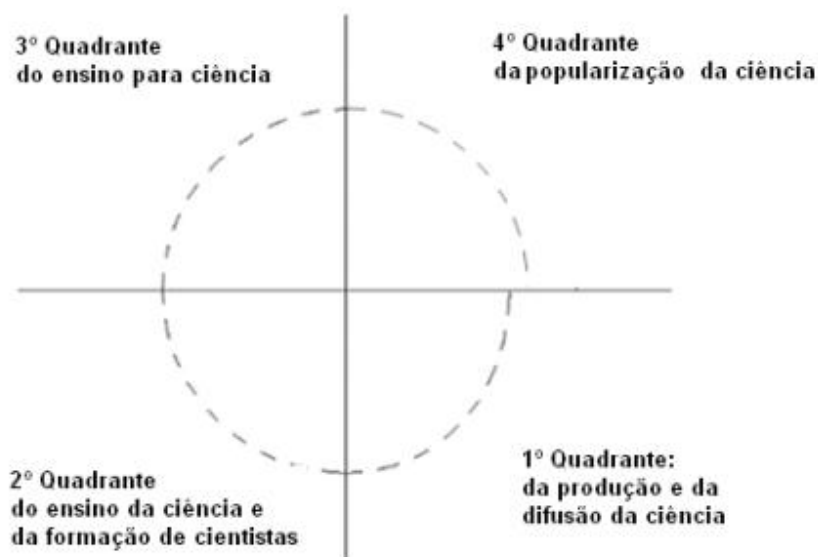
Uma vez que todo discurso é um discurso recontextualizado, todo discurso e seus subsequentes textos são ideologicamente reposicionados no processo de sua transformação do campo original de sua produção ou existência para o campo de sua reprodução (Id., p. 280)

Aquilo que é reproduzido nas escolas pode, ele próprio, estar sujeito aos princípios recontextualizadores vindos do contexto específico de uma dada escola e à eficácia do controle externo sobre a reprodução do discurso pedagógico oficial. A escola pode incluir, como parte de sua prática recontextualizadora, discursos da família, da comunidade das relações no grupo de colegas do adquirente, para propósitos de controle social, a fim de tornar seu próprio discurso regulativo mais eficaz.

O contexto em que o conhecimento é produzido, colocado em circulação e recontextualizado está representado na Figura 3.7, conforme Scherer (2013, p. 67 com base em Moreira, 2012 e VOGT, 2003). O primeiro quadrante refere-se à produção e à difusão da ciência; o segundo está relacionado ao ensino da ciência e à formação de cientistas; o terceiro quadrante, ao ensino para a ciência e o quarto quadrante refere-se à popularização da ciência.

A escola de Ensino Médio está localizada no quadrante dois e, portanto, deveria estar voltada ao ensino da ciência e à formação inicial de pesquisadores.

Figura 3.7 – Espiral da produção, divulgação e circulação científica



Nesta seção, abordamos o contexto em que o conhecimento é produzido, colocado em circulação e recontextualizado, conforme está representado na figura acima.

No capítulo seguinte, especificamos o universo de análise, os procedimentos de geração de dados da pesquisa para a formação do *corpus*, os participantes e os procedimentos metodológicos deste estudo.

4 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

No presente capítulo, descrevemos as etapas desenvolvidas para a realização desta pesquisa, com vistas a responder as perguntas, conforme já descritas na Introdução.

Esse capítulo apresenta quatro seções. Na seção 4.1, descrevemos os critérios adotados para delimitar o universo de análise. Na seção 4.2, apresentamos os participantes da pesquisa. Na seção seguinte, 4.3, expomos o modo como foi realizada a geração do *corpus* de análise, descrevendo os módulos do projeto. Por fim, na seção 4.4, apresentamos os procedimentos de análise e interpretação dos dados.

4.1 UNIVERSO DE ANÁLISE

O universo de análise investigado nesse estudo é o segmento de professores de uma escola pública estadual de educação básica (Ensino Médio) e de educação profissional (Curso Técnico em Administração: gestão e negócios), situada no município de São Gabriel, no interior do Rio Grande do Sul. Localizada no centro da cidade, a escola possui cerca de 800 alunos, provenientes de diversos bairros. A escola funciona nos três turnos e possui 39 professores, contando com o diretor, um vice-diretor e um supervisor por turno e 10 funcionários.

A escolha dessa comunidade escolar se deve às seguintes razões: 1) possibilidade de construir conhecimento a partir do contexto de atuação profissional desta pesquisadora; 2) acesso mais fácil aos professores da comunidade escolar, já que esta pesquisadora pertence ao quadro docente da Escola e 3) participação de alguns professores da escola em projeto vinculado à UFSM.

Os critérios de escolha do universo de análise favoreceram a pesquisa no sentido de que, diferente de outras pesquisas em que o pesquisador encontra contratempos na inserção do programa a ser desenvolvido, por encontrar participantes contrários à proposta que levam e por serem vistos como grupo externo, que trabalha *para* a escola e não *com* ela (como relatado em LIBERALI *et al.*, 2006, p.172, por exemplo), tivemos colaboração do universo de professores da escola.

A resistência que, por vezes, é encontrada pelos pesquisadores nas comunidades educativas se deve, segundo Liberali *et al* (2006, p. 172), ao costume da escola “de receber pesquisadores que ora lhes dizem o que fazer, criticando o que eles fazem, ora coletam dados para suas publicações individuais e sequer lhes dão um retorno sobre o que descobriram.” Para a autora, essa resistência “é também resultado da difícil relação entre teoria e prática no contexto escolar, em que a prática é valorizada em detrimento da teoria.”

A equipe diretiva da escola de origem dos participantes também colaborou com a pesquisa, disponibilizando tempo escolar e espaço para que os professores pudessem fazer parte das sessões reflexivas, tanto nas atividades realizadas na escola quanto no Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (Labler).

A seguir, nas seções 4.1.1 e 4.1.2, descreveremos os espaços em que foram desenvolvidas as sessões reflexivas da pesquisa.

4.1.1 A Escola

A democratização da gestão, como direito de todos à Educação, representa a garantia do acesso à escola, do acesso ao conhecimento com qualidade social, do acesso e permanência com aprendizagem, do acesso ao patrimônio cultural e, especificamente, do acesso à cidadania.

A concepção pedagógica sinaliza a centralidade das práticas sociais, tendo como origem e o foco no processo de conhecimento da realidade, no diálogo como mediação de saberes e de conflitos, transformando a realidade pela ação crítica dos próprios sujeitos. Nestas práticas sociais, os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências e viabilizam a convivência.

A prática social e o trabalho como princípio educativo promovem o compromisso de construir projetos de vida, individuais e coletivos, de sujeitos que se apropriam da construção do conhecimento e desencadeiam as necessárias transformações da natureza e da sociedade, contribuindo para o resgate do processo de humanização baseado na ética, na justiça social e na fraternidade.

A Escola Estadual de Ensino Médio XV de Novembro tem por base uma educação democrática e humanística, partindo da realidade onde está inserida, numa proposta pedagógica que favorece a construção de aprendizagens

significativas, para que o educando adquira espírito crítico e participativo, o que o torna um cidadão consciente, capaz de interagir e intervir na sociedade e no mundo do trabalho.

São objetivos da escola: 1) Desenvolver o senso crítico no educando, possibilitando-lhe a análise da realidade e tornando-o capaz de agir e interagir no meio em que vive, como cidadão responsável, para uma sociedade mais justa, humana e democrática; 2) Proporcionar a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e organização social, política, econômica e cultural; e 3) Proporcionar aos alunos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, apoio especializado no processo de construção do conhecimento.

O aluno do Ensino Médio da Escola deverá ser autônomo, solidário, pesquisador e capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar. Deve fazer planejamentos adequados e significativos, evidenciar conhecimento necessário para a consecução de projetos, articulando as diferentes áreas do conhecimento e os conhecimentos sociais. Também deve relacionar-se bem com toda a comunidade, demonstrando respeito, ética, responsabilidade, bom senso, iniciativa e criatividade.

Os Planos de Estudos, conforme Regimento escolar (EEEM XV DE NOVEMBRO, 2012), são construções coletivas do currículo e são desenvolvidos em consonância com o Projeto político pedagógico-administrativo da escola. Devem contemplar as áreas de conhecimento da base nacional: formação geral e parte diversificada e suas respectivas cargas horárias conforme o disposto na organização curricular deste Regimento.

Os Planos de Estudos elaborados pelos professores e equipe diretiva, com a participação dos demais segmentos da comunidade escolar, contemplam o Atendimento Educacional Especializado, sendo submetido à aprovação do Conselho Escolar e da Mantenedora por meio da Coordenadoria Regional de Educação.

A concepção de escola e ensino deve levar em conta a prática social e a teoria, que devem contribuir para uma ação transformadora da realidade. Para tanto a metodologia, necessariamente, considerará a interdisciplinaridade, a pesquisa pedagogicamente estruturada e praticada através de Projeto Vivencial, a construção

de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos no cotidiano da escola e também o trabalho como princípio educativo.

4.1.2 O espaço colaborativo do Labler na Universidade

O Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (Labler) foi criado em novembro de 1997, na Universidade Federal de Santa Maria, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). O Labler foi idealizado como uma opção de formação complementar para que alunos do curso de Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM pudessem vivenciar na prática a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão na área de Linguística Aplicada. Desde 1998, é ligado ao Grupo de Pesquisa/CNPq *Linguagem como prática social*.

A base de seu trabalho foi originalmente desenvolvido pelo GT de Leitura e Redação do DLEM (Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas) entre os anos de 1995 e 1997, quando foram realizados seminários e oficinas em aprendizagem de línguas, leitura e redação para alunos e professores da UFSM e outras instituições.

O objetivo do trabalho no Labler é a formação inicial e continuada de linguistas aplicados por meio da reflexão teórica, da pesquisa e da publicação científicas, sob orientação e coordenação das professoras Désirée Motta Roth, Graciela Rabuske Hendges, Luciane Kirchhof Ticks e Roséli Nascimento.

Este espaço de investigação, disponibilizado a todos os alunos e egressos dos cursos de graduação e pós-graduação em Letras e áreas afins, bem como a professores da rede escolar e universitária, possibilita a conscientização acerca das práticas discursivas contemporâneas, com especial atenção aos processos de leitura, escrita e multiletramento, ensino e aprendizagem de línguas, elaboração de material didático, avaliação e intervenção sobre a prática pedagógica e formação de professores.⁵

5 Conforme descrito no site do laboratório, disponível em: http://w3.ufsm.br/labler/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=55

4.2 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Por meio da pesquisa de intervenção colaborativa, iniciamos a geração de dados para a formação do *corpus* com vistas a atingir o objetivo geral da pesquisa que é identificar os discursos que os professores produzem sobre si mesmos, entendendo a profissão como uma parte importante na definição de qualquer indivíduo, bem como os dois objetivos específicos: 1) Identificar que questões aparecem nos discursos dos participantes da pesquisa que parecem ser relevantes na formação da identidade da profissão de professor; e 2) Verificar em que medida o discurso desses professores evidencia uma relação entre a participação em uma prática de intervenção colaborativa e qualquer deslocamento nessa identidade da profissão de professor.

O método de pesquisa de intervenção colaborativa foi escolhido porque a colaboração é vista como um processo de avaliação compartilhada e de reorganização de práticas, mediadas pela linguagem, em atividades que envolvem todos os participantes de uma discussão (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010, p.777). Assim, “é organizada de forma que permite a todos os diferentes participantes terem possibilidade de falar, questionar os sentidos atribuídos aos conceitos teóricos de cada um, pedir esclarecimentos e relatar descrições de casos concretos para explicar suas ideias ou para relacionar teoria e prática” (Ibid.)

As atividades deste projeto foram desenvolvidas no período de 2 de junho a 9 de dezembro de 2012, por meio de sessões reflexivas, com atividades presenciais e não presenciais. As sessões aconteceram no Labler, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e na Escola, sendo seis encontros de três horas na escola (totalizando 42 horas) e seis encontros de quatro horas na UFSM (totalizando 24 horas). Foram consideradas oito horas não presenciais para que os professores realizassem leituras e trabalhos relativos ao projeto.

A pesquisa foi desenvolvida, observando-se as seguintes etapas: 1) Reflexão sobre a prática pedagógica dos professores e seu contexto escolar; 2) Leitura e discussão de conceitos para a elaboração de relatos; 3) Leitura e apropriação de conceitos para proposição e elaboração de atividades e discussão; 4) Leitura e discussão de conceitos; 5) Leitura, proposição e elaboração de atividades e discussão da proposta entre os participantes; 6) Avaliação do processo, conforme as atividades descritas no Quadro 4.1.

Quadro 4.1 - Cronograma e descrição de atividades desenvolvidas no projeto

ETAPAS	DATAS	PROCEDIMENTOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
1) Reflexão sobre a prática pedagógica dos professores e seu contexto escolar	02/junho (UFSM)	Apresentação do Projeto	<p>1) Apresentação da proposta inicial, leitura e discussão de alguns conceitos sobre ensino., a partir de pequenos textos.</p> <p>2) Reflexão sobre a prática pedagógica dos professores e o seu contexto escolar.</p> <p>3) Participação no 1º dia da <i>IV Mostra de Trabalhos em Andamento</i> (LABLER/NELP/PPGL/UFSM).</p> <p>4) Elaboração de um relato reflexivo sobre a experiência no primeiro dia do projeto de formação continuada.</p>
	14/junho (Escola)	Projeção de filme	<p>Sessão do filme <i>Entre os muros da escola</i> (França, 2008), dirigido por Laurent Cantet.</p> <p>Reflexão e discussão sobre o papel do educador com base no filme.</p>
2) Leitura e discussão de conceitos para a elaboração de relatos	28/junho (UFSM)	Leitura teórica e discussões	<p>Discussão sobre a relação entre a prática docente atual e a necessidade de mudança, a partir das seguintes atividades: a) Retomada das relações observadas entre o filme <i>Entre os muros da escola</i> (França, 2008) e a vivência pedagógica dos professores; b) Identificação das mudanças possíveis a serem realizadas na escola; c) Leitura do texto <i>Letramento em verbete</i> (SOARES, 2009); d) Discussão sobre Letramento científico, a partir do texto <i>Letramento científico: sentidos e valores</i> (MOTTA-ROTH, 2011); e) Elaboração de relatório</p>
	18/julho (Escola)	Leitura teórica e discussão	<p>a) Leitura e discussão do texto: <i>Professores como intelectuais transformadores</i> (GIROUX, 1997);</p> <p>b) Proposição de leitura de textos sobre letramento nas diversas áreas de conhecimento, com base no tema: Letramento nas diversas áreas do conhecimento: o que é letramento na sua área?</p>

3) Leitura e apropriação de conceitos para proposição e elaboração de atividades e discussão	09/agosto (Escola)	Apresentação de trabalhos	a) Apresentação individual de trabalhos em slides, com base em textos previamente selecionados.
	23/agosto (Escola)	Produção textual	Produção de relatos pessoais realizados pelos participantes, com base em Giroux (1997).
	02/setembro (UFSM)	Elaboração de atividades	Elaboração e apresentação de uma atividade interdisciplinar, realizada por duplas de professores pertencentes a áreas de conhecimento diferentes.
4) Leitura e discussão de conceitos	13/setembro (Escola)	Reflexão e discussão sobre conteúdos da escola	Discussão sobre os conteúdos programáticos da Escola, observando os seguintes itens: a) Identificação de temática comum a todas as áreas de conhecimento; b) Planejamento do desenvolvimento da temática articulada com os conteúdos programáticos.
	27/setembro (UFSM)	Participação em evento	1) Participação como ouvintes na I Jornada de Multiletramento(s) na formação acadêmica, docente e profissional (UFSM); 2) Apresentação do trabalho <i>O discurso na prática da interdisciplinaridade: dados iniciais de uma intervenção colaborativa</i> no evento citado.
5) Leitura, proposição e elaboração de atividades e discussão da proposta entre os participantes	11/outubro (Escola)	Discussão sobre o Ensino Médio Politécnico	Apresentação e discussão entre os participantes sobre a nova proposta de Ensino Médio, conforme reunião com a 19ª Coordenadoria Regional de Educação, com base no documento <i>Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio (2011-2014)</i> .
	28/outubro (Escola)	Leitura teórica e discussão	Leitura e discussão do artigo: <i>O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: A reaproximação das "Duas Culturas"</i> (HARTMANN, 2007).

6) Avaliação do processo.	9/dezembro (UFSM)	Apresentação de resumo das atividades do projeto	Encerramento do projeto, com apresentação de resumo das atividades. Elaboração de relatório final
---------------------------	-------------------	--	--

Na primeira etapa do projeto, *Reflexão sobre a prática*, proporcionamos aos participantes sessões reflexivas, onde foi analisada a situação em que se encontram esses professores em relação a sua carreira, as suas aspirações e as suas dificuldades. As sessões foram gravadas em áudio e vídeo e serviram de base para a proposição de questionamentos pela pesquisadora, a partir do próprio discurso dos participantes.

Na segunda etapa, *Leitura e discussão de conceitos*, realizamos encontros de estudo, proporcionando leituras que levassem à reflexão teórica de modo a subsidiar as ações práticas em aula. Essas leituras trouxeram como temas as diferenças entre letramento e alfabetização, o conceito de letramento científico e multiletramentos, dentre outros. Também foram discutidas as concepções de ensino e de aprendizagem que circulam entre esses participantes.

Na terceira etapa, trouxemos a *Leitura, proposição e elaboração de atividades e discussão* da proposta entre os participantes, de forma a estimular a interdisciplinaridade.

Por fim, ao final da pesquisa, foi realizada uma avaliação do processo pelos participantes, por meio da apresentação de um relatório do projeto.

4.2.1 A proposta do curso de formação continuada

A Pesquisa de Intervenção Colaborativa foi desenvolvida por meio de sessões reflexivas, que deram forma a um curso de formação continuada no período de 2 de junho a 9 de dezembro de 2012. Com atividades presenciais e não presenciais, o objetivo do curso era proporcionar a reflexão sobre a prática de professores de educação básica de nível médio.

Por meio do curso, a pesquisa foi desenvolvida, observando-se as seguintes etapas: 1) Reflexão sobre a prática; 2) Leitura e discussão de conceitos; 3) Leitura, proposição e elaboração de atividades e discussão e 4) Avaliação do processo, conforme as atividades já descritas.

Na primeira etapa, *Reflexão sobre a prática*, proporcionamos aos participantes sessões reflexivas, onde foi analisada a situação em que se encontram esses professores em relação a sua carreira, as suas aspirações e as suas dificuldades. As sessões foram gravadas em áudio e vídeo e serviram de base para a proposição de questionamentos pela pesquisadora, a partir do próprio discurso dos participantes.

Na segunda etapa, *Leitura e discussão de conceitos*, realizamos encontros de estudo, proporcionando leituras que levassem à reflexão teórica de modo a subsidiar as ações práticas em aula. Essas leituras trouxeram como temas as diferenças entre letramento e alfabetização, o conceito de letramento científico e multiletramentos, dentre outros. Também foram discutidas as concepções de ensino e de aprendizagem que circulam entre esses participantes.

Na terceira etapa, trouxemos a *Leitura, proposição e elaboração de atividades e discussão* da proposta entre os participantes, de forma a estimular a interdisciplinaridade.

Por fim, ao final da pesquisa, foi realizada uma avaliação do processo pelos participantes, por meio da apresentação de um relatório do projeto.

A intenção em realizar uma pesquisa de intervenção colaborativa no espaço escolar era que poderia trazer um avanço no conhecimento desses participantes e por esse avanço na construção de novos conhecimentos resultaria um benefício para essas pessoas, mas o que encontramos foi que antes de desenvolvermos questões conceituais acerca da ciência, esses sujeitos ansiavam por espaços de reflexão crítica que dizem respeito muito mais a eles em termos de estatuto da profissão de professor. O ser professor para essas pessoas é o centro definidor da ideia de identidade mais do que sua área específica de ensino, o que será abordado no Capítulo 5.

As atividades desenvolvidas no projeto estão descritas na seção seguinte.

4.2.2 As sessões reflexivas

As sessões reflexivas aconteceram no Labler, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e na Escola, sendo seis encontros de três horas na escola (totalizando 42 horas) e seis encontros de quatro horas na UFSM (totalizando 24

horas). Foram consideradas oito horas não presenciais para que os professores realizassem leituras e trabalhos relativos ao projeto.

As sessões foram divididas em etapas que serão descritas na seção seguinte.

Etapas 1: Reflexão sobre a prática

1º Encontro

A primeira parte da primeira etapa do projeto aconteceu a partir da apresentação da proposta inicial da pesquisa, que emergiu do projeto *Letramento e interdisciplinaridade: o discurso nas práticas sociais letradas* (MOTTA-ROTH, 2011).

Após, a recepção no Labler, os participantes do projeto apresentaram-se à orientadora da pesquisa por meio de descrições de si, tanto de forma pessoal como profissionalmente, como uma primeira aproximação entre a universidade, representada pela orientadora do projeto e pela pesquisadora, e a Escola, representada por cinco dos participantes que estavam na primeira sessão do projeto.

A segunda parte deste primeiro encontro foi a leitura e discussão de alguns conceitos sobre ensino, a partir de pequenos excertos de textos de Freire (2001), Vygotsky (2000) e Giroux (1997), relacionados a seguir:

- 1) “Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro bico, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de tias e tios” (FREIRE, 2001, p.75).
- 2) “Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como ‘operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens’⁶.” (GIROUX, 1997, p.161).

6 SCHEFFLER, "University Scholarship", p. 11.

- 3) “Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Com esta perspectiva em mente, gostaria de concluir que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos” (GIROUX, 1997, p.162).

- 4) “...a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra vazia de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento despido de palavras permanece uma sombra. A conexão entre ambos não é, no entanto, algo de constante e já formado: emerge no decurso do desenvolvimento e modifica-se também ela própria” (VYGOTSKY, 2000, p. 131).

Na terceira parte desta etapa, foram realizadas reflexões sobre a prática pedagógica dos professores e o seu contexto escolar. Após esta parte, os professores participaram como ouvintes do 1º dia da *IV Mostra de Trabalhos em Andamento* (LABLER/NELP/PPGL/UFSM). A Mostra de Trabalhos em Andamento é um evento bianual promovido pelos integrantes do Grupo de Pesquisa *Linguagem como Prática Social* que atuam na Linha de Pesquisa *Linguagem no contexto social* do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL/UFSM), dos quais fazemos parte.

Na quarta parte da etapa, os participantes elaboraram um relato reflexivo sobre a experiência no primeiro dia do projeto de formação continuada, procurando responder as seguintes questões:

- 1) Quais foram as experiências que você considerou significativas em sua carreira docente? Por quê?;
- 2) Após a discussão realizada com base nos excertos de textos de Freire (2001), Vygotsky (2000) e Giroux (1997), como você se vê em relação a sua prática pedagógica diária e quais são as suas inquietações relacionadas à profissão de professor?;
- 3) Quais são as suas expectativas em relação ao projeto de formação continuada?;
- 4) Em que medida a reflexão sobre a prática pedagógica é importante para o trabalho cotidiano na escola?

2º Encontro

A segunda sessão reflexiva consta de duas partes. Na primeira parte, os participantes assistiram ao filme *Entre os muros da escola* (França, 2008), dirigido por Laurent Cantet.

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA



Ficha Técnica

Título Original: Entre les Murs

Origem: França, 2008.

Direção: Laurent Cantet

Roteiro: Laurent Cantet, François Bégaudeau e Robin Campillo, baseado em livro de François Bégaudeau.

Produção: Caroline Benjo, Carole Scotta, Barbara Letellier e Simon Arnal.

Fotografia: Pierre Milon, Catherine Pujol e Georgi Lazarevski.

Edição: Robin Campillo e Stéphanie Léger.

Elenco

François Bégaudeau, Nassim Amrabt, Laura Baquela, Cherif Bounaïdja Rachedi, Juliette Demaille, Dalla Doucoure, Arthur Fogel e Damien Gomes.

Na segunda parte da sessão, os participantes, com base no filme, refletiram e discutiram sobre o papel do educador, relacionando a prática pedagógica de cada participante com as práticas mostradas no filme, a partir de um roteiro com as seguintes questões propostas:

1) O seu ambiente de trabalho é semelhante ao apresentado no filme? Quais são as semelhanças e/ou as diferenças?;

- 2) Quais atitudes o professor toma na tentativa de lidar com os problemas enfrentados em sala de aula?;
- 3) Você já vivenciou situações semelhantes as do filme em sua escola? Quais situações? Como fez para resolvê-las?;
- 4) Que estratégias o professor desenvolve para enfrentar as dificuldades? Em que medida a sua reflexão e o seu conhecimento teórico contribuiu para que ele desenvolvesse essas estratégias?;
- 5) Qual a situação mais difícil que você vivenciou durante o seu trabalho como professor? Qual foi a sua atitude diante dessa dificuldade? Que recursos você utilizou para resolver a situação?

Etapa 2: Leitura e discussão de conceitos

3º Encontro

Nesta terceira sessão reflexiva, estabelecemos discussão sobre a relação entre a prática docente atual e a necessidade de mudança, a partir das seguintes atividades:

- a) Retomada das relações observadas entre o filme *Entre os muros da escola* (França, 2008) e a vivência pedagógica dos professores;
- b) Identificação das mudanças possíveis a serem realizadas na escola, a partir das observações feitas e dos dados do SAERS;
- c) Leitura do texto *Letramento em verbete* (SOARES, 2009); d) Discussão sobre Letramento científico, a partir do texto *Letramento científico: sentidos e valores* (MOTTA-ROTH, 2011);
- e) Elaboração de relatório: diagnóstico da situação atual na escola e perspectivas de mudança por meio da atuação do professor.

4º Encontro

A quarta sessão reflexiva foi dividida em duas partes que se complementam:

- a) Leitura e discussão do texto: *Professores como intelectuais transformadores* (GIROUX, 1997); b) Proposição de leitura de textos sobre letramento nas diversas

áreas de conhecimento, com base no tema: Letramento nas diversas áreas do conhecimento: o que é letramento na sua área?

Etapa 3: Leitura, proposição e elaboração de atividades e discussão

5º Encontro

Nesta sessão reflexiva, os participantes fizeram a leitura dos textos previamente selecionados e entregues na sessão anterior para a realização de uma apresentação individual de trabalhos em slides. Os textos distribuídos aos participantes e que serviram de base para os trabalhos são os seguintes:

- *Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas* (GOMES & NOGUEIRA, 2008);
- *Temas científicos contemporâneos no Ensino de Biologia e Física* (NASCIMENTO & ALVETTI, 2006);
- *Filosofia no Ensino Médio: o gênero História em Quadrinhos numa perspectiva de letramento* (POSSAMAI, 2006);
- *Categorização dos Níveis de Letramento Científico no Ensino Médio* (TEIXEIRA & MURAMATSU, 2006);
- *Atividades de leitura e de escrita no livro didático de Geografia* (MELO, 2009);
- *Letramento e ensino de história: os gêneros textuais no livro didático de história* (SANTOS, 2007);
- *Computadores e ensino de línguas estrangeiras: uma análise de sites instrucionais* (ARAÚJO, 2009);
- *O Conceito de letramento matemático: algumas aproximações* (GONÇALVES, 2005);
- *Letramento em Química, Educação Planetária e Inclusão Social* (SANTOS, 2006).

Para ilustrar, expomos dois exemplos de trabalhos produzidos pelos participantes nesta etapa:

LETRAMENTO EM QUÍMICA

- O letramento em química está relacionado:
- ao reconhecimento de símbolos e fórmulas;
- à interação entre alimentos, medicamentos e/ou, produtos de limpeza;
- Ao cálculo da dosagem de princípios ativos;
- A tomadas de decisões coletivas ou pessoais que usem critérios baseados em conhecimentos científicos.

Exemplos:



CORROSIVO



RADIOATIVO

A formação do professor de Artes na atualidade: globalização e pós-modernidade como desafios

- A necessidade de uma formação básica, específica e, ao mesmo tempo, abrangente de Arte em suas diversas áreas (música, dança, artes visuais ou cênicas)

O que significa preparar para o trabalho em um mundo como este? O que significa formar professores de Arte nos dias atuais? Como os cursos de licenciatura nas áreas de Arte têm encaminhado suas propostas curriculares para alunos que, por sua vez, serão formadores de cidadãos em um futuro próximo? Com quais objetivos formam-se professores de Arte?

➤ **ADAPTAÇÃO ÀS NOVAS TECNOLOGIAS**

➤ **IMAGENS E ARTISTAS QUE EXPLOREM TEMAS SOCIAIS DA REALIDADE BRASILEIRA**

➤ **VALORIZAÇÃO DA ORIGINALIDADE NAS ARTES**

➤ **ARTE COMO CRIAÇÃO E NÃO REPETIÇÃO**

Se professores de Arte são agentes sociais, culturais e políticos, que promovem aos indivíduos a oportunidade de ampliar o entendimento para garantir a efetivação de uma cidadania ativa e participante (BRASIL, 1997), envolvendo as práticas artísticas, eles precisam abordar seus conteúdos e práticas de forma a levar seus alunos a refletirem na atualidade e realidade em que vivem.

6º Encontro

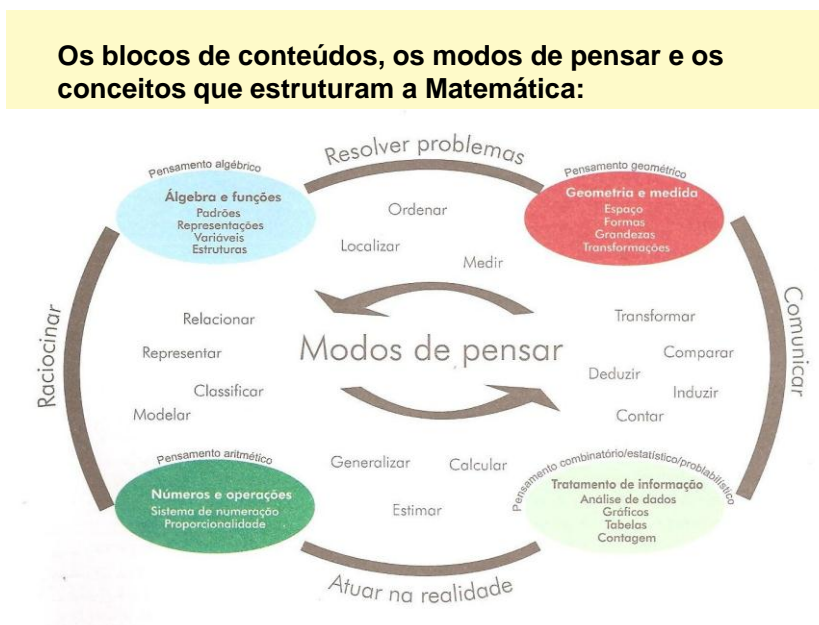
Esta sessão foi dedicada à produção de relatos pessoais realizados pelos participantes, com base ainda em trechos da obra *Professores como intelectuais transformadores* (GIROUX, 1997). Para essa produção foram observadas as seguintes questões a serem respondidas pelos participantes: a) Quais são os

saberes que a escola deseja desenvolver nos seus alunos como capital cultural?; b) Como vemos a nossa escola hoje?

7º Encontro

Nesta sessão, os participantes elaboraram e apresentaram uma atividade interdisciplinar, realizada em dupla de professores pertencentes a áreas de conhecimento diferentes. A escolha das duplas foi realizada pela pesquisadora, a fim de que se reforçasse o critério de serem professores de áreas diferentes.

A seguir, alguns exemplos dos trabalhos em dupla apresentados pelos participantes.



Como ensinar Matemática, letrando?

Como podemos observar no diagrama, ao selecionar os conteúdos matemáticos para serem trabalhados no Ensino Médio, é importante observar seu poder de contextualização, ou seja, o ensino de Matemática deve explorar as aplicações de seus conteúdos.

Leva-se em consideração a necessidade de compreender conceitos para resolver problemas da vida real, raciocinar, comunicar e atuar na realidade. Não basta ter domínio de conhecimentos específicos, é preciso apropriar-se desses conhecimentos e aplicá-los no mundo real.

Embora não avaliadas em testes, atitudes e emoções como autoconfiança, curiosidade, desejo de fazer ou entender as situações são importantes para que o letramento matemático ocorra.

8

LIXO – O QUE FAZER COM ELE?



Conceitos

Sociedade de consumo, crescimento urbano, capitalismo, ecologia, impactos ambientais, poluição.

Competências

Perceber que a atual visão de desenvolvimento econômico leva à exaustão dos recursos e à produção de lixo;

Estimular o espírito crítico.

Habilidades

*Utilizar procedimentos de pesquisa em Geografia e Biologia, como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo.

associar o crescimento urbano e econômico ao aumento do consumo e ao impacto socioambiental causado pela produção do lixo.

* Identificar o exagero na produção de lixo doméstico e coletivo;

* Obter informações e ser capaz de relacioná-las, utilizando-as no seu dia-a-dia;

* Aprender importância da destinação correta do lixo;

* Propor soluções possíveis para problemas locais.

Estratégias

1) Assistir ao curta metragem “Ilha das Flores” para discussão posterior;

2) Indicar e solicitar referências bibliográficas sobre o tema “Lixo”;

3) Visitar o “Lixão” da cidade;

4) Realizar pesquisa de campo, buscando identificar os seguintes itens:

*Produção do lixo e suas principais destinações, destacando a reciclagem, a incineração (lixo hospitalar) e o aterro sanitário;

*Impactos ambientais provocados pelo lixo em diferentes escalas: aparecimento de insetos e roedores, produção de gás metano, o chorume e a contaminação do lençol freático, o mau cheiro, etc.;

*Produção de lixo *per capita* no município e associação com o nível de desenvolvimento econômico e social e à capacidade de consumo;

*Despesas municipais para a coleta do lixo e o que poderia ser melhorado na cidade com os valores gastos.

5) Elaborar relatório, a partir dos dados coletados e apresentá-lo ao grupo.

Conclusão da atividade

- 1) Expor, em mural, fotos os gráficos mais significativas no contexto do projeto.
- 2) Postar no blog da turma os resultados do projeto.
- 3) Fazer um debate sobre o papel de cada segmento (família, escola, empresa, instituições diversas) quanto à produção e à destinação do lixo.
- 4) Elaborar uma cartilha para ser distribuída na comunidade com a finalidade de esclarecer, orientar e despertar a consciência crítica a respeito do lixo e sua importância social e ecológica.
- 5) Fazer palestras nas escolas.

**8º Encontro**

Esta sessão reflexiva foi reservada à discussão sobre os conteúdos programáticos da Escola, observando os seguintes itens: a) Identificação de temática comum a todas as áreas de conhecimento; b) Planejamento do desenvolvimento da temática articulada com os conteúdos programáticos.

9º Encontro

A atividade prevista para este encontro não era sessão reflexiva, mas a participação como ouvintes na I Jornada de Multiletramento(s) na formação acadêmica, docente e profissional (UFSM).

Durante o evento, a pesquisadora apresentou o trabalho *O discurso na prática da interdisciplinaridade: dados iniciais de uma intervenção colaborativa, na modalidade de comunicação oral*. O trabalho mostrou informações gerais sobre o projeto e os primeiros registros dos discursos dos participantes.

10º Encontro

Apresentação e discussão entre os participantes sobre a nova proposta de Ensino Médio, conforme reunião com a 19ª Coordenadoria Regional de Educação, com base no documento *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio (2011-2014)*.

Este documento instruía sobre uma proposta para o Ensino Médio que contemplasse os aspectos legais e políticos, na perspectiva de aproximação da prática educativa com o mundo do trabalho e com práticas sociais.

No Ensino Médio Politécnico, o documento propõe que se articule:

- uma formação geral sólida, que advém de uma integração com o nível de ensino fundamental, numa relação vertical, constituindo-se efetivamente como uma etapa da Educação Básica, e
- uma parte diversificada, vinculada a atividades da vida e do mundo do trabalho, que se traduza por uma estreita articulação com as relações do trabalho, com os setores da produção e suas repercussões na construção da cidadania, com vista à transformação social, que se concretiza nos meios de produção voltados a um desenvolvimento econômico, social e ambiental, numa sociedade que garanta qualidade de vida para todos.

Essa divisão de carga horária para a formação geral e a parte diversificada está especificada na proposta, conforme o Quadro 4.2:

Quadro 4.2 - Distribuição de horas nas três séries do Ensino Médio

	1° ano	2° ano	3° ano	TOTAL
Formação Geral	750h	500h	250h	1.500h
Parte Diversificada	250h	500h	750h	1.500h
TOTAL	1.000h	1.000h	1.000h	3.000h

Conforme a proposta, entende-se por formação geral (núcleo comum), um trabalho interdisciplinar com as áreas de conhecimento com o objetivo de articular o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias, com vistas à apropriação e integração com o mundo do trabalho.

Por parte diversificada (humana – tecnológica – politécnica), está a articulação das áreas do conhecimento, a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho.

Para garantir a interdisciplinaridade, há a proposta de distribuição da carga horária da formação geral (base comum nacional), de forma equitativa, entre os componentes curriculares das áreas do conhecimento. A parte diversificada será trabalhada conforme os eixos temáticos transversais:

I – Áreas de Conhecimento

- 1-Linguagens e suas Tecnologias;
- 2-Matemática e suas Tecnologias;
- 3-Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- 4-Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

II – Eixos Temáticos Transversais para a Parte Diversificada

- 1-Acompanhamento Pedagógico;
- 2- Meio Ambiente;
- 3- Esporte e Lazer;
- 4- Direitos Humanos;
- 5- Cultura e Artes;
- 6- Cultura Digital;
- 7- Prevenção e Promoção da Saúde;
- 8- Comunicação e Uso de Mídias;

9- Investigação no Campo das Ciências da Natureza;

10- Educação Econômica e Áreas da Produção.

Após conhecerem a proposta, os professores discutiram sobre o eixo temático a ser escolhido para o ano inicial da proposta.

11º Encontro

Leitura e discussão do artigo: *O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: A reaproximação das “Duas Culturas”* (HARTMANN; ZIMMERMANN, 2007).

12º encontro

Encerramento do projeto, com apresentação de resumo das atividades referentes ao ano de 2012 e elaboração de relatório final.

Embora as sessões reflexivas tivessem como proposta inicial o estudo dos multiletramentos, no decorrer da pesquisa colaborativa o foco dos discursos passou a ser a identidade profissional do professor. A mudança no foco pode ser entendida como uma possibilidade vislumbrada pelos participantes de ocupar o espaço criado para questionarem a si e a sua profissão de forma conjunta, uma vez que não há espaços na escola para tanto. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa, conforme Liberali et al.(2006, p.181), favorece a possibilidade de questionamentos que propiciam oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos interagentes, de forma que eles possam colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes. Para a autora, esse diálogo acaba por servir de base, tanto para a desconstrução do que cada um já trazia anteriormente consigo, como para a reconstrução de novas identidades.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

No universo de análise descrito na seção anterior, foram analisados os discursos de oito professores. A seleção do grupo de participantes foi realizada pelo

critério de interesse dos professores da escola, uma vez que todos que lecionam na escola foram convidados.

Na implantação do projeto de pesquisa, dez professores tiveram interesse em participar do projeto, entretanto no decorrer dos encontros uma professora foi transferida para outra cidade e, assim, não pôde continuar participando das atividades propostas. Quando as sessões do projeto eram na UFSM, esses professores se deslocaram de sua cidade, distante 170 quilômetros de Santa Maria, com recursos próprios para transporte e alimentação.

Durante a análise dos dados, tornou-se necessário estabelecer critérios de escolha para os discursos analisados. Assim, foram escolhidos os participantes que frequentaram mais reuniões do curso de formação continuada e que realizaram mais ocorrências de avaliação por meio de epítetos, atributos, circunstâncias, processos e nominalizações, considerando o Subsistema de Atitude. Por esses critérios não foram considerados os discursos de mais uma participante, justificando, assim, a análise de apenas oito participantes dos dez que iniciaram a pesquisa.

Os professores participantes estão relacionados às quatro áreas do conhecimento, sendo dois de cada área: Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e suas tecnologias e Linguagens, códigos e suas tecnologias. A ideia inicial é que essa diversidade de áreas favoreceria os discursos sobre interdisciplinaridade, que é uma das propostas de trabalho do curso de formação continuada do projeto.

Os professores que demonstraram interesse em colaborar nesse estudo assinaram um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (ver Anexo 1), que autorizou a pesquisadora a utilizar os dados coletados durante a pesquisa para fins acadêmicos. Por sua vez, a pesquisadora se comprometeu frente ao Comitê de Ética e Pesquisa/UFSM, por meio de um Termo de Confidencialidade, a preservar a privacidade dos participantes, cujos dados foram coletados por meio de gravações em áudio e vídeo e transcritos para estudo, como pré-requisito para a realização da pesquisa.

Como um primeiro contato com os participantes, faremos sua identificação por meio de uma breve descrição, conforme sua área do conhecimento. Os participantes foram identificados pelos nomes de personagens da obra *O Tempo e o Vento*, do autor gaúcho Érico Veríssimo: Eulália, Anita, Ana, Rosa, Luzia,

Henriqueta, Bibiana e Rodrigo. A escolha dos pseudônimos foi realizada visando relacionar ao fato dos professores serem servidores públicos do Rio Grande do Sul.

Com exceção da Matemática, cada área do conhecimento compreende mais de um componente curricular, assim os participantes estão distribuídos nas áreas conforme descrição a seguir:

Área 1 – Matemática e suas Tecnologias

Eulália – A participante é professora do componente curricular Matemática. Fez licenciatura em Matemática e, após, graduou-se em Direito, mas somente neste último curso fez especialização. Exerce as duas profissões para as quais se graduou. Possui 23 anos de prática docente com 40 horas-aula semanais. Atualmente, está aguardando aposentadoria em 20 horas.

Anita – A participante é professora do componente curricular Matemática em 20 horas-aula e vice-diretora nas demais 20 horas. Fez licenciatura em Matemática e exerce a docência há dez anos.

Área 2 – Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Ana – A participante é professora do componente curricular Biologia e vice-diretora do turno da noite. Aposentou-se há cinco anos, após 33 anos de trabalho docente em 40 horas semanais. Fez concurso novamente e, desde 2001, trabalha com 20 horas semanais.

Rosa – A participante é professora do componente curricular Química. Graduou-se nesta disciplina e cursou Mestrado na área, após a realização da pesquisa. Exerce a docência há dez anos, trabalhando 20 horas semanais.

Área 3 – Ciências Humanas e suas Tecnologias

Luzia – A participante é professora do componente curricular Geografia. Graduou-se no Curso de Estudos Sociais. Foi diretora de escola particular, aposentando-se após 30 anos de trabalho. Exerce docência na escola pública há 25 anos.

Henriqueta – A participante é professora do componente curricular geografia há 25 anos. Atualmente, exerce a função de Assistente Administrativa na escola.

Área 4 – Códigos, Linguagens e suas Tecnologias

Bibiana – A participante é professora do componente curricular Língua Inglesa. Fez sua graduação em Letras – Português, Inglês e suas literaturas. Exerce a profissão há 18 anos. Era também a diretora da escola durante o período da pesquisa.

Rodrigo – O participante é professor do componente curricular Arte. Fez graduação em Artes Visuais e exerce a docência há seis anos. Orienta os alunos para apresentações de trabalhos artísticos, mostrando-os em exposições na escola. Atualmente, participa de um grupo de pesquisa na UFSM e está em preparação para a seleção de mestrado em Educação.

Os dados dos participantes da pesquisa foram identificados para a análise da seguinte forma:

Durante 11 sessões reflexivas foram coletados os discursos dos participantes por meio de gravação em áudio e vídeo. Os vídeos foram gravados pela pesquisadora, juntamente com o áudio, com o objetivo de desfazer quaisquer dúvidas a respeito do áudio do discurso de cada participante. As imagens desses vídeos não foram analisados nesse estudo, apenas o áudio foi material de análise.

Os discursos foram identificados por meio do nome dado ao participante, acrescido no número da sessão reflexiva de onde o discurso foi transcrito.

Ex.: Rodrigo (1/12) significa participante Rodrigo, durante a sessão número um.

A transcrição dos discursos procurou ser fiel ao modo de expressão de cada participante, não sendo feitas correções nesse sentido.

As convenções para a transcrição dos discursos foram realizadas com base em Moita Lopes (2002) e Kleiman (2008) e são as seguintes:

[0]: reconstituição em função do contexto

(...): trecho não transcrito

(+): pausa

. (ponto final): entonação descendente

? (ponto de interrogação): entonação ascendente

, (vírgula): entonação contínua

Na próxima seção, descreveremos os procedimentos de análise do *corpus* para essa pesquisa.

4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

No intuito de responder à pergunta de pesquisa, realizamos a análise dos discursos coletados durante a prática de interferência colaborativa.

Após realizada a transcrição e a tabulação dos dados de linguagem coletados, os discursos dos participantes envolvidos foram analisados de maneira a observar que temáticas recorrentes (TELLES, 2002, p.107) surgiriam a partir da reflexão desses participantes, considerando as discussões sobre conhecimento, ensino, aprendizagem e multiletramentos.

É importante salientar que a metodologia para análise dos dados produzidos foi sendo construída no decorrer do próprio processo de análise do *corpus*, uma vez que poderiam ser identificados expoentes linguísticos importantes para a interpretação dos discursos. Também é importante destacar que a escolha dos excertos para a análise foi influenciada pelo fato desta pesquisadora fazer parte do grupo de professores da escola e, portanto, ter identificação ora como participante, ora como pesquisadora.

Para a análise, foi realizada uma interpretação discursiva, em que foram considerados alguns pressupostos, como, por exemplo, a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 2003). A análise do *corpus*, sob essa perspectiva, procurou responder em que medida foi percebida pelos participantes a necessidade de reflexão sobre a prática docente, como também sua identidade com a profissão de professor, o que poderia ser proporcionada pelo projeto de formação continuada proposto. Nessa análise, buscou-se identificar se e como esta necessidade de reflexão está materializada pelos expoentes linguísticos encontrados nos discursos. Também foram consideradas noções da Gramática Sistêmico-funcional de Halliday (1994, 2004), na perspectiva de estudo da linguagem como representação, com base na análise do sistema de Transitividade e

da Avaliatividade. Também a análise da metafunção interpessoal pareceu ser necessária, de modo a codificar a interação dos participantes em sua atividade docente e nas sessões reflexivas.

Os procedimentos adotados para o parcelamento dos dados linguísticos em unidades analisáveis são os mesmos de Carvalho (2011, p. 122), adaptados de Eggins; Slade (1997, p. 137): 1) Identificar os índices de Atitude e o que é avaliado; 2) Classificá-los de acordo com o tipo de realização (inscrita ou evocada), com as categorias de Afeto, Julgamento e Apreciação e seus respectivos subtipos e polaridade (positiva ou negativa). Após esses procedimentos, realizamos a interpretação das passagens passíveis de serem entendidas como manifestação de uma avaliação relativa a Afeto, Julgamento ou Apreciação, analisadas a partir da visada crítica da ACD, que estabelece a relação do sujeito com a sociedade pelo viés discursivo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, procuramos trazer os resultados obtidos pela análise dos discursos gerados pela Pesquisa de Intervenção Colaborativa, à luz da ACD.

Os modos como o professor “apresenta sua estória são reveladores de como se posiciona diante de seus interlocutores e também de como é posicionado por eles no curso da interação” (SIGNORINI, 2006, p. 60). Essa perspectiva é adotada pela autora quando analisa relatos produzidos durante o Programa de Formação Continuada *Teia do Saber*, oferecido pela Universidade Estadual de Campinas em 2003 e 2004. Compartilhamos dessa perspectiva ao argumentar que os participantes da presente pesquisa têm identidades que são criadas/ressignificadas no discurso, em função da interlocução em curso, como afirma Signorini (Ibid., p. 60).

Foram encontradas avaliações do professor e de sua prática profissional no contexto de uma escola pública estadual no Rio Grande do Sul que são construídas nos discursos dos professores, quando falam de sua trajetória profissional, de seus colegas, de seus alunos e de como a sociedade os identifica. Quando as avaliações têm como agente a sociedade, são preponderantemente negativas. Quando têm como agente os professores e como alvo os participantes da pesquisa, tendem a ser mais positivas. As demais avaliações são predominantemente negativas.

Esses discursos que têm como agente a sociedade são interpretados como referentes ao modo como eles são vistos: atores sociais de uma rede profissional de pouco prestígio. Por outro lado, os professores tendem a avaliar o seu próprio engajamento com a profissão como positivas, porque são pessoas que valorizam os seus alunos e seu trabalho em sala de aula. Entretanto, apesar da avaliação positiva desse engajamento, os discursos desses professores indicam condições de trabalho inadequadas e crescente desvalorização profissional por parte dos mantenedores dessa rede de ensino pública. Ao longo do capítulo, demonstraremos como chegamos a essa interpretação dos dados.

Para estudar criticamente o discurso dos professores sobre sua identidade, definimos que colocaríamos nosso foco nos itens de linguagem avaliativa, uma vez que queremos identificar a posição axiológica desses professores sobre eles mesmos como profissionais. Consideramos para a análise os expoentes linguísticos que são recorrentemente usados pelos participantes e que estão associados ao Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), em especial ao subsistema de

Atitude tais como epítetos, atributos, circunstâncias, processos (em especial os comportamentais e mentais afetivos) e nominalizações. Esses índices de Atitude nos permitem reconstruir as performances discursivas das identidades desses professores no contexto de prática social a partir dos discursos desses participantes.

Tabela 5.1 – Itens de linguagem avaliativa que emergiram dos dados

Categorias	Polaridade		Total
	Negativa	Positiva	
Julgamento	101	49	150
Apreciação	39	27	66
Afeto	16	14	30
			246

O capítulo está organizado em duas seções. Na primeira seção, *As cinco variáveis de performance de identidade dos professores participantes*, exploramos variáveis que entendemos, na visão desses professores, como definidoras da sua identidade e que também nos permitem conhecer o seu contexto de prática. Na segunda seção, *As identidades de professor constituídas discursivamente*, analisamos as identidades dos participantes a partir das variáveis exploradas na seção anterior.

5.1 CINCO VARIÁVEIS DE PERFORMANCE DE IDENTIDADE DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Ao analisar os discursos a fim de tentar identificar essas performances de identidade, destacamos cinco variáveis que emergiram dos dados e sobre as quais os professores apoiam seus discursos sobre a profissão: a trajetória profissional, o trabalho atual na escola, a profissão docente na perspectiva do professor, a profissão docente na perspectiva da sociedade e os efeitos da intervenção colaborativa.

As duas primeiras variáveis estão identificadas com o tempo: em relação à diacronia, a primeira, e em relação à sincronia, a segunda. Na primeira variável, *A trajetória profissional*, exploramos o percurso desenvolvido pelo professor durante sua carreira. Na segunda, *O trabalho atual na escola*, estamos expressando as

relações de trabalho que esses professores possuem com seus colegas e alunos, bem como identificando a relação que têm com o material pedagógico disponível na escola na sua rotina de trabalho.

A terceira e a quarta variáveis estão identificadas com o espaço do professor, em relação a sua participação como membro de um campo profissional. Na terceira variável, que denominamos *A profissão docente na perspectiva do professor*, demonstramos como esses professores enxergam os outros professores que não lecionam em sua escola, mas que são colegas de profissão. Na quarta variável, *A profissão docente na perspectiva da sociedade*, procuramos analisar a identidade de professor dentro de um campo profissional que observa como a sociedade avalia a sua profissão.

Por fim, na quinta variável, *Os efeitos da intervenção colaborativa*, examinamos a visão desses professores em relação a si e aos demais sete colegas que participam da prática de intervenção colaborativa e os deslocamentos que ocorreram após a sua participação na prática.

Os discursos produzidos nas sessões reflexivas foram analisados como parte material da prática social dos participantes, de forma a caracterizá-la, permitindo também identificar pistas de práticas identitárias da profissão de professor performadas nessa prática.

Para a análise das escolhas linguísticas, colocamos o foco nas orações que continham como alvo da avaliação o próprio participante, seu colega de profissão ou, ainda, a categoria profissional, com o objetivo de buscar entender como esses participantes se identificam com sua profissão e com seu contexto de prática social. Nessa perspectiva, as formas “nós” e “a gente”, quando aparecerem, podem se referir, dependendo do contexto, aos professores participantes ou à categoria de profissionais do magistério. Quando se referem aos participantes da pesquisa, essas formas representam um elo entre os interlocutores entre si e potencializam alguns aspectos do trabalho colaborativo, entre os quais o clima de confiança, o respeito e comprometimento, a necessidade de estabelecer objetivos comuns e a interdependência entre os participantes (LIBERALI, 2012, p.141).

As ocorrências de Julgamento, Afeto e Apreciação foram destacadas nos exemplos com itens lexicais em negrito e sublinhado. Nos casos em que essas ocorrências são reforçadas por Gradação, os itens relativos a essa categoria aparecem apenas sublinhados.

Para a sistematização dos resultados, expomos o Quadro 5.1, que resume as cinco subseções:

Quadro 5.1 – Resumo das subseções da seção Cinco variáveis de performance de identidade dos professores participantes

TEMPO, ESPAÇO E DESLOCAMENTOS DO PROFESSOR	SUBSEÇÕES	EXEMPLOS DO <i>CORPUS</i>
TEMPO DIACRÔNICO	4.1.1 A trajetória profissional	“eu já tô <u>mais pra lá do que pra cá</u> e vocês tão iniciando, né?”(Ana – 4)
TEMPO SINCRÔNICO	4.1.2 O trabalho atual na escola	“Aí o que acontece: é o professor e eles, todo mundo <u>desestimulado</u> .” (Luzia – 2)
ESPAÇO LOCAL	4.1.3 A profissão docente na perspectiva do professor	“Hoje a gente vive de mídia, né? E a gente vai aceitando tudo e vai ficando sem poder de reação. É a banalização das coisas. A gente tá ficando sem poder de reação. Nós estamos <u>inertes</u> . E essa situação passa pra gente dentro da escola.” (Henriqueta – 5)
ESPAÇO SOCIAL	4.1.4 A profissão docente na perspectiva da sociedade, segundo os professores	“E a sociedade (+) muitos dizem: ‘Ah, esse <u>não conseguiu ser nada melhor na vida</u> e foi ser professor.’ Ou, então alguém entrou na (+) na universidade: ‘o que tu tá fazendo?’ ‘É licenciatura.’ ‘Ah, o menino não conseguiu fazer outro vestibular.’”(Rosa – 1)
DESLOCAMENTOS	4.1.5 Os efeitos da intervenção colaborativa	“O nosso grupo é <u>privilegiado</u> . Nós estamos numa caminhada diferente e estudando e já participando e buscando e estamos dentro da sala.” (Luzia – 10)

No quadro 5.1, apontamos, resumidamente, as cinco variáveis que foram identificadas nos discursos dos professores em relação à avaliação de sua prática profissional no contexto de escola pública estadual no RS.

Por tempo, destacamos primeiro aqueles discursos que se referem à trajetória do professor durante sua carreira docente, suas aspirações com a profissão desde o seu início até os dias atuais. Após, referimo-nos ao tempo atual, especificamente àquele vivido na escola dos participantes.

Por espaço, estamos destacando as perspectivas da profissão docente, como ela é vista, primeiro por seus pares e depois pela sociedade, buscando identificar diferenças nessas concepções.

Por deslocamentos, comparamos os discursos dos participantes em sua chegada na universidade e durante a participação no processo de intervenção colaborativa, no sentido de entender as possíveis mudanças de perspectiva em relação à profissão, ocorridas após essa participação.

A seguir, nas seções 4.1.1 a 4.1.5, desenvolveremos a análise dessas variáveis sob a ótica da Análise Crítica do Discurso.

5.1.1 A trajetória profissional

Na presente seção, buscamos apresentar elementos que nos levaram a ver as trajetórias profissionais individuais de cada participante da pesquisa e os elementos comuns a todas elas, como no Exemplo A.

Exemplo A – Ana/1

quando me formei	Eu	Era	aquela professora assim só <u>da</u> <u>decoreba</u>	Realização evocada JULGAMENTO/ Estima social
CIRCUNSTÂNCIA TEMPORAL	PARTICIPANTE	PROCESSO RELACIONAL	PARTICIPANTE	

Os participantes, de maneira geral, relatam algumas dificuldades durante a sua trajetória profissional no que se refere ao ensino do conteúdo de sua disciplina e à administração do tempo escolar, não conseguindo desenvolver o conteúdo

destinado para determinado período de tempo, como um trimestre, por exemplo. Esses impedimentos foram identificados nos dados pelas construções linguísticas relacionadas à busca individual desses professores pela resolução dos problemas encontrados na prática docente que se ligam predominantemente às categorias de Julgamento e Afeto, o que seria esperado tendo em vista que essas categorias se referem ao comportamento e aos sentimentos das pessoas, neste caso em relação ao desempenho de sua profissão, diferente da Apreciação, que se distingue por dizer respeito aos sentimentos avaliativos relacionados aos objetos e fenômenos.

Nessas avaliações, destaca-se a polaridade negativa (62,5%), entretanto é possível identificar discursos em que os participantes ressaltam gostar do seu trabalho e procurar recursos para conseguir evoluir em sua carreira profissional, o que é considerado culturalmente positivo.

Considerando as dificuldades que os professores relatam ter, como o ensino do conteúdo de sua própria disciplina e a administração do tempo escolar, por exemplo, destacamos os discursos de três professores a fim de ilustrar as suas diferentes trajetórias profissionais. Os discursos das participantes Ana e Eulália foram destacados por apresentarem relatos de trajetórias que consideramos contrastantes entre si, o que nos pareceu interessante como uma síntese das diversas trajetórias encontradas. Ana apresenta uma trajetória diferente dos demais participantes, pois não parece ser ascendente nem descendente, mas sim circular. A ideia de circular representa o retorno da participante ao estado inicial da carreira, depois de passar por diversas fases na sua trajetória. Já Eulália, diferente de Ana, apresenta uma trajetória linear e estável como discutiremos no decorrer dessa seção. A terceira participante cujo discurso foi destacado é Anita, que apresenta uma trajetória linear, mas não estável, contrastando com Eulália na situação específica de, durante sua trajetória profissional, procurar relacionar o conteúdo da sua disciplina à realidade dos alunos.

Em relação à Ana, o destaque que nos parece importante é que Ana, diferente dos demais professores, não apresenta uma trajetória linear, pois conforme o período profissional (ou a cidade em que está, conforme relata) ela faz avaliações positivas ou negativas da trajetória, sempre relatando a busca por aperfeiçoamento e atualização do seu trabalho docente.

Considerando o ponto de vista linguístico-discursivo, para Signorini (2006, p.60), o relato, como espaço de autorreferenciação, é orientado em função de duas

linhas de força que irão regular o processo de reconfiguração de posições, papéis e identidades do narrador no seu discurso: a pretensão à verdade na narração e descrição de fatos, cenas e experiências e o cálculo de motivações e expectativas do interlocutor com vistas à construção de interpretações e estratégias que sejam compartilháveis.

A primeira linha, a pretensão à verdade na narração e descrição de fatos, cenas e experiências, é caracterizada pela ordenação cronológica dos acontecimentos, o uso de nomes próprios e o uso de determinantes na localização espaçotemporal, que são recursos que costumam ancorar as cadeias coesivas e podem garantir a verossimilhança do que está sendo narrado (SIGNORINI, 2006, p.61).

A segunda linha de força que regula o processo de reconfiguração de posições, papéis e identidades do falante no seu discurso é caracterizada pela passagem da narração para a argumentação, a fim de construir interpretações e estratégias negociadas, “uma vez que o que se busca é a expressividade e a pertinência moral, ética ou científica de dado ponto de vista, de dada interpretação e não a conformidade factual” (SIGNORINI, 2006, p.61). Essas linhas podem ser reconhecidas no discurso de Ana por meio dos exemplos 1, 2 e 3.

Os recursos da primeira linha – pretensão à verdade na narração e descrição de fatos, cenas e experiências – podem ser identificados no Exemplo 1, em que processos como *forme*, *despertou* e *voltei* (relacionado a *estacionei*) formam uma sequência narrativa e circular da trajetória de Ana. Ao processo *forme*, está relacionada a *professora da decoreba*, ao processo *despertou*, relaciona-se o trabalho *com habilidades* e ao processo *voltei*, *a participante relaciona à Ana antiga*, *a da decoreba*, a mesma do início da narrativa, quando se referia ao período em que completa a sua graduação.

Exemplo 1

quando me forme, eu era aquela professora assim só da decoreba. Aí, eu consegui (+) despertou em mim trabalhar por habilidades, né? Só que, quando eu voltei pra minha cidade natal, que é São Gabriel, aí eu (+) meio assim (+) bem dizer eu estacionei (+) meio voltei àquela Ana antiga, como se diz, né? (+) a da decoreba. (Ana – 1/12 - Julgamento)

No Exemplo 1, a participante faz uma cronologia da sua profissão, empregando um valor negativo evocado, quando se refere ao início da carreira, como pode ser visto em “*assim só da decoreba*”, que seria aquela que não constrói o seu conhecimento, mas apenas copia aquele que já está em circulação, sem refletir criticamente.

Em seguida Ana relata uma mudança de postura em seu trabalho, como mostrado com o uso de “*eu consegui (+) despertou em mim (...)*”, demonstrando que ela entende essa mudança como uma conquista pessoal, sem auxílio de outras pessoas.

Na sequência do relato, a participante volta a empregar um Julgamento de valor negativo, nesse caso de tenacidade, pois ao retornar a sua cidade natal, no interior do Rio Grande do Sul, sentiu-se desanimada em relação ao tipo de trabalho desenvolvido na escola para a qual foi designada e não foi perseverante em manter a sua postura construída na escola anterior.

Para descrever essa situação, Ana recorre à metáfora *estacionei* como um recurso de avaliação negativa para a sua prática pedagógica naquele momento. Entretanto, ao empregar as expressões *meio* e *bem dizer*, que são expressões mitigadoras ou *hedges* (FAIRCLOUGH, 2003, 171), ela objetiva deixar certa imprecisão, pois a participante denota não ter certeza se voltou ao seu estado inicial, já que teve muitas experiências que considerou importante. Ainda com Julgamento de valor negativo, Ana relata como consequência de “estacionar” a sua volta ao estado original de professora “da decoreba”.

Podemos analisar o destaque dado à relação entre os termos *cidade natal* e *estacionei*, tendo em vista as dificuldades apresentadas pelo município em não oferecer possibilidades para a atualização dos professores, como a participação em cursos e congressos (como já descrita na metodologia, uma vez que a cidade é onde está localizada a escola de origem dos participantes).

O uso de ordenação cronológica dos acontecimentos e de determinantes na localização espaçotemporal aparece com menos precisão nos Exemplos 3 e 4. Ana usa a expressão “já tô mais pra lá do que pra cá”, identificando-se como uma pessoa com bastante tempo de serviço na carreira, em oposição aos demais participantes que “tão(sic) iniciando”.

Exemplo 2

eu já tô **mais pra lá do que pra cá** e vocês tão iniciando, né? (...) Eu vejo que eu tô **vulnerável**, eu não tenho apoio, eu não sei o que eu faço (+) não sei. Eu nunca vi situações que estão me surgindo a cada vez, que eu digo: Ai, meu Deus, a que ponto nós estamos chegando! A que ponto nós chegamos. Eu não fui preparada pra, vamos dizer, enfrentar determinadas situações (+) Eu tô **muito apagada**. (Ana – 4/12 – Afeto)

Nos excertos que identificamos como parte do relato da trajetória profissional de Ana, destacamos no Exemplo 2, a percepção da professora em relação a suas ações que estão calcadas em sua ideologia do cotidiano, ou seja, nas crenças e concepções que construiu a partir de situações práticas na sala de aula (SZUNDY, 2007, p. 37), como quando relata que não foi preparada para as situações que tem enfrentado durante atividade docente.

A segunda linha de força que regula o processo de reconfiguração de posições, papéis e identidades do falante no seu discurso – o cálculo de motivações e expectativas do interlocutor com vistas à construção de interpretações e estratégias que sejam compartilháveis – pode ser identificada no discurso de Ana, no Exemplo 3, quando afirma *Não adianta vocês estudarem, decorarem aquilo ali, sem saber onde é aplicado para sua vida no seu dia-a-dia*, está demonstrando entender a importância da aplicação prática da teoria trabalhada nas aulas. Essa reflexão crítica sobre o conteúdo e sua aplicabilidade, com apresentação de pontos de vista sustentados por ações concretas e embasadas em explicações teóricas pertinentes, dá ao professor, para Liberali (2004, p.55), uma maior dimensão sobre suas ações, razões e interesses, podendo apresentar a possibilidade de elaborar mudanças no seu papel profissional.

Exemplo 3

Não adianta vocês estudarem, decorarem aquilo ali, sem saber onde é aplicado para sua vida no seu dia-a-dia. Isso eu acredito. Eu nunca tinha visto ninguém. Deve ter outros professores que fazem também. Eu comecei a criar assim. Aí eu comecei a mudar, porque eu tinha **dificuldade também em**

transmitir o conteúdo e eu vi uma maneira mais **prática**. Assim tem outros exemplos também. Eu acho que é por aí que a gente (+) mas a gente tem que se dedicar muito, tem que estudar muito pra transformar alguma coisa. (Ana – 1/12 – Julgamento)

Nesse excerto de discurso apresentado no Exemplo 3, Ana parece expor que é necessário um esforço individual de cada profissional, o que implicaria que as dificuldades deveriam ser superadas por cada professor individualmente. Contudo não podemos desconsiderar o reflexo de anos de docência sem apoio do governo e da sociedade em geral, tornando as jornadas de trabalho do professor mais cansativas com a passagem do tempo, o que leva a desmotivação para a busca de solução das dificuldades. Nesse sentido, Giroux (1997, p.161) argumenta que é importante que os professores assumam responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam e de como devem ensinar e, ainda, quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando, entretanto essa tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho.

Apesar da predominância de polaridade negativa nas avaliações da trajetória docente, encontramos exemplos de avaliações positivas, como no Exemplo 4. Quando usa o intensificador “muito”, podemos entender que Ana avalia a si como uma profissional com bastante capacidade para ainda desempenhar um papel relevante na sua prática pedagógica, apesar de já ter condições legais de desfrutar de sua aposentadoria.

Exemplo 4

em 2006, eu me aposentei (+) Trabalhei 33 anos com 40 horas. Comecei em Pelotas (+) que eu, assim, já morei em vários lugares e, em 2001, eu fiz concurso novamente, porque eu me acho **muito moça**, assim, como se diz. Eu tenho ainda muita coisa pra aprender, muita coisa para passar para os meus alunos, para as minhas colegas. (Ana – 1/12 – Afeto)

Em contraponto ao que esta mesma participante expõe no Exemplo 2, apesar de estar “mais pra lá do que pra cá”, com mais experiência na profissão, Ana relata que ao estar aposentada após ter trabalhado 33 anos como professora em dois turnos, embora o professor tenha direito à aposentadoria especial quando completa 25 anos de efetivo desempenho, fez novo concurso. A participante faz um Julgamento positivo inscrito, usando repetidas vezes o intensificador “muito”, como forma de reforçar o quanto é positivo a sua permanência na profissão, pois ela julga a si mesma como “muito moça”, com “muita coisa pra aprender” e “muita coisa para passar” para os seus alunos e para as suas colegas.

Diferente de Ana, Eulália, no Exemplo 5, faz uma avaliação de Julgamento de capacidade tendo como alvo ela mesma, atribuindo a si um valor negativo, pois relata dificuldade em transmitir o que pensa em palavras, o que compromete seu trabalho como professora. A dificuldade descrita pela participante é recorrente no grupo de professores, não só em relação à forma de expressar o conteúdo de sua disciplina, mas também em relação à organização do tempo de aula e o relacionamento com os alunos.

Exemplo 5

Então eu me formei em Direito também, enquanto professora, né? Fiz especialização em Direito e em Matemática eu parei na licenciatura. Então, assim...eu sempre tive uma **dificuldade em transmitir o que eu tava pensando em palavras**, né? E isso é uma coisa que a gente tem que buscar os recursos pra aos poucos conseguir evoluir. (Eulália -1/12 – Julgamento)

Também contrastando com Ana, Eulália não demonstra já ter realizado mudanças em sua trajetória profissional a fim de atualizar sua prática, como podemos destacar em orações como “a gente tem que buscar os recursos pra aos poucos conseguir evoluir”, pois, nesse caso, a busca por recursos está reservada ao futuro. Cabe ressaltar, como último ponto de contraste entre as participantes, que Ana, como já referido, buscou cursos de atualização e realizou novo concurso para o magistério, demonstrando que quer continuar na profissão e Eulália fez graduação e especialização em Direito e no curso de Matemática “parou na licenciatura”.

Outra dificuldade relatada por Eulália está no tratamento das relações afetivas com os alunos, como no Exemplo 6.

Exemplo 6

Ali na segunda parte[do texto lido] que fala que a gente não aceita mais(+) não é que não aceita mais, não aceita a prática afetiva de tio ou de tia, mas isso é uma coisa que pra mim também é difícil separar. Por exemplo, eu tenho um aluno que eu conheço os pais e os pais são analfabetos e, então, assim ó (+) eu olho pra eles e penso: o que que eu vou conseguir passar pra essas crianças né? (+) com os pais analfabetos. Um filho em casa com um pai alfabetizado, pelo menos tem um leque de informações que um filho de um pai analfabeto não tem, né? (Eulália – 1/12 – Afeto)

Eulália, ao se referir ao texto trabalhado na sessão reflexiva, afirma ser difícil não aceitar a prática afetiva de tia. Essa referência é feita por Freire (1997, p.9) que considera que recusar a identificação da figura do professor com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental ao professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. No entendimento do autor, a recusa seria para evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora e para desvelar a sombra ideológica da falsa identificação. Freire identifica que “boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve”, e transformar professora em tia está relacionado à tendência “à desvalorização profissional representada pelo hábito, que se cristaliza há cerca de três décadas, de transformar a professora num parente posticho” (FREIRE, 1997, p.9).

No Exemplo 6, Eulália ao expor que é difícil recusar essa identificação tia/professora, ela analisa o contexto social de seu aluno. A avaliação que faz parece valorizar o que o aluno aprende dadas as suas dificuldades, logo ela avalia o processo de construção do conhecimento e não o produto, que seria o conceito final para aprovação. Seu discurso não parece estar relacionado a uma compreensão distorcida ou uma ideologia velada sobre sua profissão, mas a real necessidade de

acolher o aluno nas diversas formas possíveis, cumprindo, não raramente, o papel que deveria ser da família.

Em relação à dificuldade de Eulália, citada no Exemplo 5, Anita expõe a solução que encontrou dentro da sua disciplina de Matemática. Transmitir o que está pensando em palavras pode se tornar menos complexo se o conteúdo a ser trabalhado for relacionado à realidade vivenciada pelo aluno. A experiência de Anita poderia ser adaptada por Eulália, caso houvesse disponibilidade no tempo escolar de ambas para que houvesse diálogos voltados à sua prática, como reuniões pedagógicas ou formação continuada na escola.

Exemplo 7

Eu, no ano passado, trabalhei bastante com o tema água, transformei todos os problemas da água em problemas matemáticos. Trazendo de maneiras diferentes, tu vai se tornar um ótimo professor. Não um ótimo, mas tentando melhorar a maneira de trabalhar. (Anita – 1/12 – Julgamento)

Anita faz uso de dois processos materiais e um relacional (*trabalhei, trazendo e vai tornar*) nos tempos passado, presente e futuro, respectivamente, para avaliar resumidamente uma trajetória de mudança (“tentando melhorar”) em sua prática pedagógica. A participante usa o tema gerador “água”, sob a abordagem da Matemática, como uma forma de aproximar a disciplina com realidade do aluno. Essa forma de trabalho aponta para situações cotidianas e relacionais nas diversas situações de vida e “constroem uma ponte de mão dupla entre conteúdos escolares e formais da Matemática e o cotidiano do aluno (casa, cidade, mundo, sociedade, cotidiano etc)” (GONÇALVES, 2005). O autor defende uma abordagem mais viva da disciplina, no meio escolar ou em qualquer outro que propicie o aprendizado em Matemática, sem desprezar os aspectos estruturais da Matemática.

A aproximação com a realidade do aluno também pode aparecer de modo afetivo, dadas as relações que se estabelecem em sala de aula de Ensino Médio, em que adolescentes estão frente às diversas mudanças físicas, biológicas e comportamentais. Assim, surge a professora-tia, cuja imagem já está no imaginário do aluno desde a Educação Infantil e permanece ainda no Ensino Médio.

Como a Escola não possui um Orientador Educacional, cargo que seria ocupado por um profissional que estaria encarregado de orientar os alunos nos aspectos que interfiram em sua aprendizagem, são os próprios professores que desempenham este papel, pois, como é relatado por um participante, “é difícil separar” a professora da tia.

Em resumo, os dados gerados enquadrados nesta categoria mostram participantes que, embora no relato da trajetória de sua profissão identifiquem a si mesmas como “antiga”, “incompetente”, “vulnerável”, “apagada”, qualidades entendidas como negativas, no decorrer da formação continuada relatam que gostam de sua profissão e pretendem permanecer nela.

Seria importante que a relação com os processos reflexivos sobre a prática docente fosse motivada já na etapa pré-serviço do professor, pois juntamente com a formação acadêmica, os futuros docentes podem incorporar comportamentos de seus professores, exemplos mais próximos de sucesso na profissão (VIAN JR; QUEIROZ; AQUINO; VARGAS, 2013, p.135). Já na formação em serviço, por meio da reflexão crítica, conforme Liberali (2004, p. 47), é possível ao professor olhar a si com o distanciamento que a descrição de sua própria ação proporciona. Assim, o professor pode rever as teorias sobre como agir, acumuladas historicamente em sua trajetória docente e tomar posição frente a elas.

5.1.2 O trabalho atual na escola

Nessa categoria temática exploramos a avaliação do professor tendo não somente a si mesmo, seus colegas e alunos como alvo (Exemplo B), mas também os livros didáticos do PNLD e o material referente à implantação da reestruturação do Ensino Médio Politécnico.

Exemplo B – Bibiana/2

[naquele laboratório de informática (+) não tem como eu levar os alunos]

[porque] eles	são	muito mais <u>rápidos</u> [do que eu]	Realização inscrita JULGAMENTO/ Estima social
PARTICIPANTE	PROCESSO RELACIONAL	PARTICIPANTE	

Os participantes relataram que durante o trabalho diário na escola têm dificuldade em aproximar o conteúdo das suas disciplinas e a realidade vivenciada pelo seus alunos, visando assim facilitar a aprendizagem. Também questões como a falta de planejamento regular das aulas e de ter uma linha de trabalho conjunta com os colegas, bem como não haver uma proposta bem estruturada para uso dos recursos didáticos da escola foram dificuldades citadas de maneira geral pelos participantes. Quanto aos livros didáticos do PNLD, descrevem que são bons, mas não podem ser os únicos recursos usados pelo professor.

As ocorrências de avaliação de Julgamento e Afeto realizadas pelos professores trazem os participantes “eu”, “nós/ a gente” e “tu” como alvo e estão relacionadas ao trabalho diário na escola em que eles atuam, com o foco nos aspectos relativos à avaliação das vivências desses professores em atividades específicas desempenhadas na escola analisada. Também aparecem como alvo específico da categoria de Apreciação os participantes “livro/livros”, “material” e “coleção” principalmente, predominando nas avaliações das três categorias a polaridade negativa (59,18%).

Como os discursos identificados para esta seção apresentam uma maior igualdade em relação à quantidade de aspectos negativos e positivos destacados, considerando as outras quatro seções, destacamos os discursos de três participantes: Bibiana, por apresentar mais discursos com aspectos negativos sobre o trabalho diário, Luzia, por, ao contrário, ressaltar mais aspectos positivos e Rodrigo, por trazer no discurso a relação entre o comportamento dos alunos e as atitudes do professor, com certa equivalência entre ambos os aspectos.

Durante as sessões reflexivas, Bibiana costuma pôr o foco de seus posicionamentos nos alunos. Mesmo a escola sendo somente de Ensino Médio e, conseqüentemente, tendo como clientela apenas adolescentes e adultos, os alunos parecem ainda não estarem preparados para o novo nível de ensino. Essa é uma preocupação para Bibiana, que considera difícil deixar os alunos ouvirem música durante as aulas (Exemplo 8), já que eles podem não entender essa maior liberdade e confundir com desordem.

Exemplo 8

A gente tem um som aqui no colégio. O problema é que eles[os alunos] não têm essa função de separar as coisas, entende?

Então fica difícil, porque eles não estão amadurecidos.
(Bibiana – 2/12 – Julgamento)

Além da falta de preparação dos alunos para uso dos recursos didáticos e de não estarem “amadurecidos”, também as dificuldades aparecem em relação ao nível intelectual dos alunos. Como a escola é somente de Ensino Médio, ela recebe alunos com diversas dificuldades em diversas áreas de conhecimento que precisam ser identificadas já nos primeiros meses de escola, a fim de que seja evitada a reprovação. Nas escolas em que há Ensino Fundamental, como os professores participantes que trabalham nesse nível relataram, há um acompanhamento do aluno durante os nove anos, o que facilita a identificação de suas deficiências para que sejam sanadas no decorrer da educação básica.

Outra situação que Bibiana classifica como dificuldade é a capacidade que os alunos têm de trabalhar com a tecnologia (ver Exemplo 9). Por nascerem na era digital, os alunos, quando têm acesso a computadores e equipamentos eletrônicos, demonstram ter mais facilidade e agilidade no uso do que seus professores. Este fato não deveria ser problema, entretanto mesmo os professores que se adaptaram ao mundo digital, como Bibiana, ainda não conseguem acompanhá-los e, assim, o tema da aula poderá ser deslocado para outros assuntos de maior interesse do aluno.

Exemplo 9

ali naquele laboratório de informática (+) não tem como eu levar os alunos, porque eles são muito mais rápidos do que eu. Enquanto eu tô olhando pra um, eles tão apertando tudo que é teclado. (Bibiana – 2/12 – Julgamento)

Se considerarmos que a maioria dos professores não trabalha com seus alunos no Laboratório de Informática da escola por não saber como fazer esse trabalho, essa dificuldade se torna ampliada, uma vez que cada vez mais os recursos didáticos se voltam à tecnologia digital.

A preparação para o trabalho com o uso da informática poderia vir por meio de reuniões pedagógicas que, no momento da pesquisa ainda não havia na

escola. A Secretaria de Estado da Educação já proporcionou aos professores desta escola cursos de informática em anos anteriores, mas nem todos os atuais professores fizeram esses cursos.

Outra participante que também se refere às novas tecnologias é Luzia. Ela tem dificuldade com o uso da tecnologia, entretanto, diferente de Bibiana, o problema é material. Mesmo preparando sua aula e organizando seus alunos, ela esbarra na má conservação dos computadores.

Exemplo 10

Preparei tudo e fui pro laboratório de informática e não vai, não funciona, não entrou. E eu fiz tanta propaganda que eles tavam assim né? E fiquei **no chão**, porque não tinha como. Aí o que que eu fiz: peguei os e-mails, mandei pra cada um pra eles acessarem. Mandei o link, porque não funciona [os computadores da escola]. Já tentei e não funciona. Então isso também desestimula, né? Porque tu chega e faz uma propaganda, chega lá e pá. Aí o que acontece: é o professor e eles, todo mundo **desestimulado**. (Luzia – 2/12 – Afeto)

No Exemplo 10, a professora expõe dificuldades que não são pessoais, como nos relatos das trajetórias profissionais, mas aquelas referentes às condições dos recursos materiais da escola. A inexistência de professores ou técnicos responsáveis pelos laboratórios, torna difícil o seu uso, uma vez que não é realizada a manutenção diária, embora seja feita a manutenção periódica por um técnico contratado pela escola. A manutenção diária é necessária, pois a escola funciona nos três turnos e cada professor tem somente o seu período de aula para trabalhar, logo não há tempo disponível para revisar cada computador após o uso. Essa tarefa cabe ao aluno e nem sempre é realizada.

As avaliações negativas se referem também à falta de preparação do professor e dos alunos para o uso adequado dos recursos didáticos, pois além do laboratório de informática, há na escola também salas de vídeo e sala com lousa digital à disposição dos professores que não são utilizadas por todos os professores para suas aulas. Destaca-se que a lousa digital nunca foi usada pelos professores da escola.

Considerando os obstáculos que se formam quando os alunos sabem usar melhor os computadores do que os professores e quando, na maioria das vezes, os computadores não estão funcionando, Rodrigo, no Exemplo 11, já enxerga um fim para a situação: as máquinas ficarão obsoletas sem serem devidamente aproveitadas para a aprendizagem dos alunos.

Exemplo 11

Nas duas escolas [em que eu trabalho], tem laboratório. Lá também tem computadores que são **lindos, maravilhosos** e tão ali e vão ficar que nem aquelas outras máquinas velhas que tão lá. (Rodrigo – 4/12 – Apreciação)

Essa percepção que os professores têm é corroborada por Garcia (2013, p. 57) quando argumenta que a simples presença de recursos estruturais e tecnológicos não garante que eles estejam sendo bem utilizados e contribuindo para a melhoria do ensino. Conforme aponta a autora, de nada adiantam materiais e insumos físicos se professor e escola não estão preparados para promover inovações pedagógicas.

Exemplo 12

(...) qual é a visão dos professores de escola pública, né? Nós temos 20 horas; 20 horas na verdade são, se eu trabalho no turno da manhã, eu teria que tá na escola todas as manhãs. Claro, aí o professor dá 16 horas de aula e tem quatro horas-atividade. Nessas quatro horas-atividade seria o horário, né [de realizar o planejamento das aulas]? Na hora que tu for chamar um professor pra trabalhar assim, no seu dia de folga, quantos vêm na escola? É o que todo mundo quer, mas infelizmente a nossa realidade é muito diferente dessa aí. Essa é a escola que nós queremos, mas a escola, o corpo de professores que nós temos é **muito diferente**. E eu noto que isso também acontece quando um professor às vezes não vai no conselho de classe porque ele achou melhor ficar com os amigos em outro lugar. (Bibiana – 3/12 – Julgamento)

Bibiana, no Exemplo 12, avalia os demais professores, atribuindo um Julgamento com valor negativo, pois relata que o corpo docente atual da escola é “muito diferente” daquele que formaria a “escola que queremos”. Na avaliação da participante em relação a seus colegas, percebemos dois momentos distintos. O primeiro está relacionado ao não cumprimento das horas-atividade dos professores nas dependências da escola. A hora-atividade é o termo que representa o tempo escolar destinado para o planejamento das aulas, dentro da carga horária de 20 horas semanais de trabalho.

O segundo momento que podemos destacar no discurso de Bibiana é quando ela relata que “um professor às vezes não vai no conselho de classe, porque ele achou melhor ficar com os amigos em outro lugar.” Essa situação parece mais grave do que não estar na escola durante sua hora-atividade, porque o professor não está cumprindo uma etapa da avaliação de seus alunos e desperdiçando um dos raros momentos de interação com seus colegas para o fim específico de conversar sobre a situação individual de cada aluno. As condições de vida levam as pessoas a estar permanentemente envolvidas com seus interesses pessoais mais imediatos, o que muitas vezes é conflitante com os interesses presentes nas relações que se dão no espaço escolar (PARO, 2002, p.21). Para o autor, há uma multiplicidade de interesses imediatos relativos a todos os grupos que se relacionam no interior da escola, logo é importante procurar superar esses interesses particularistas, a fim de atingir objetivos coletivos, como melhorar a educação e estabelecer relações democráticas na escola, por exemplo.

A participante dá a solução para a situação expondo que se o professor trabalhasse apenas 20 horas, ou seja, apenas um turno por dia, teria tempo suficiente para preparar cuidadosamente suas aulas e também para fazer atualizações na sua área disciplinar. Agindo desse modo, o professor poderia fazer aulas “mais interessantes” para seus alunos.

Exemplo 13

O interessante é nós trabalharmos 20 horas e ficarmos tranquilas, organizando nossa aula, pensando como seria uma aula **mais interessante** pros alunos. (Bibiana – 3/12 – Apreciação)

A falta de tempo para a preparação das aulas é dificuldade recorrente, como já referido, e pode também gerar indisciplina, já que o professor vai para a sala de aula sem objetivos traçados, como aponta Luzia no Exemplo 14.

Exemplo 14

Então eu acho que, por vezes, nós, por falta de intencionalidade realmente quando a gente entra na sala, a gente tem alguns pecados e aí nós acabamos tumultuando a questão do contexto de sala de aula. (Luzia – 3/12 – Julgamento)

A professora Luzia chama de “alguns pecados” os problemas causados pela falta de tempo para a preparação das aulas e ainda põe sob a responsabilidade dos professores, dentre os quais ela mesma, a indisciplina de sua própria sala de aula. Isto significa que o professor causa o problema e sofre as consequências desse mesmo problema. Outra questão ressaltada, dessa vez por Rodrigo, é quanto aos professores mais experientes em relação aos mais novos.

O professor relata a dificuldade que percebe com os professores mais experientes na carreira em relação às novidades pedagógicas, nas quais incluímos o uso das tecnologias.

Exemplo 15

Eu vejo que é tão complicado. Como as professoras, digamos mais experientes, são (+) têm vergonha de enxergar e perguntar as coisas. Não sabem e pedem pra outra perguntar e fazer pra ela. (Rodrigo -2/12- Julgamento)

No Exemplo 15, Rodrigo expõe uma dificuldade no trabalho com os colegas que é a preocupação em não demonstrar a falta de conhecimento sobre algum assunto. Pode-se denotar aqui a ideia de que o professor deve ser “detentor” do saber, a partir de uma visão tradicional de ensino e aprendizagem que ainda é vigente na escola, em especial para aqueles que têm mais tempo de serviço na profissão e, conseqüentemente, cursaram sua graduação há mais tempo.

As consequências de os professores não conseguirem se adaptar às novidades, nem terem tempo para a preparação das aulas é uma sequência de aulas repetitivas nas diversas disciplinas, podendo gerar indisciplina, repetência e evasão dos alunos, como é evidenciado no Exemplo 16.

Exemplo 16

(...) os alunos são contaminados também (+) porque tu não faz uma coisa diferente. Tu segue aquilo que vem pronto. Então o aluno já sabe. Então, por exemplo, tem que passar no vestibular, porque aquilo aparece, fica bonito (+) entende? Aí tu faz aquilo bonitinho no papel (Rodrigo – 4/12 – Julgamento)

Rodrigo avalia seus alunos usando a metáfora “contaminados” para se referir a relação dos alunos com a sequência de ações repetitivas realizadas pelos professores. Assim, o uso da metáfora relacionada ao campo semântico da doença ilustra um resultado de caráter negativo do trabalho do professor em relação a seus alunos.

Fazer “uma coisa diferente” seria o contraponto, a “descontaminação”, ou seja, ações não repetitivas que propõem a construção do conhecimento aos alunos, em vez de seguir o que já está determinado pelo livro didático ou nos projetos propostos pela supervisão escolar sem uma participação real do professor.

O participante ainda faz referência aos índices de avaliação da sociedade em relação aos egressos da escola. A escola que aprova mais alunos no vestibular (atualmente mais restrito a universidades particulares) e atualmente aquela em que há mais alunos com notas suficientes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingressar nas universidades públicas possui maior prestígio na comunidade, uma vez que “aquilo aparece, fica bonito”.

Além da avaliação que o professor faz de si, de seus colegas e alunos no trabalho diário na escola, ressaltamos também a avaliação que faz do livro didático, que é um dos recursos didáticos que mais utiliza na escola e que será avaliado também por Luzia no Exemplo 17.

Exemplo 17

Bom, como conclusão dessas atividades propostas nos livros de Geografia: elas têm atividades inovadoras, elas aparecem. Diversas formas de linguagem a gente encontra aí, mas tudo ainda é bastante limitado. As orientações, como fazer o uso, como a gente vai fazer?(Luzia – 5/12 – Apreciação)

A análise realizada pelos professores para a seleção do livro didático aparece no discurso de Luzia (Exemplo 17). A avaliação dos livros, com critérios claros e compartilhados entre todos os professores da mesma disciplina, é muito importante, na medida em que conhecendo o material, suas peculiaridades e suas falhas, podem planejar suas aulas de modo que o livro se torne mais um recurso e não apenas o único recurso didático.

Como afirma Soares (2002, p. 2), “o ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele.” A autora afirma que este uso do livro como “roteiro” se deve às condições de trabalho do professor, sem tempo para preparar suas aulas devido à carga de trabalho de 40 horas semanais e muitos até de 60 horas semanais. Desse modo, com essa estrutura de trabalho, não há tempo para preparar as aulas e o livro acaba sendo não apenas o suporte, mas a diretriz básica do professor para desenvolver suas aulas.

Essa visão de livro como roteiro para o desenvolvimento das aulas é percebido no discurso de Luzia, quando analisa um dos livros de sua disciplina e entende que seja limitado, pois não traz as orientações de como realizar as atividades que propõe. Entretanto os livros didáticos, assim como outros materiais que circulam na escola, incorporam um conjunto de suposições a respeito do mundo, de um determinado assunto, e de um conjunto de interesses (GIROUX, 1997, p. 35). Uma crítica nesse sentido é feita pelo autor quando afirma que os materiais didáticos, bem como os programas curriculares, quando não são elaborados pelos professores promovem uma incapacitação desses professores ao separar concepção de execução e ao reduzir o papel que os professores desempenham na real criação e ensino destes materiais. Giroux (Ibid.) considera que esses materiais controlam as decisões dos professores, e, desse modo, eles não precisam exercitar seu julgamento lógico.

O autor ainda reforça que o que importa é compreender, por meio de uma análise crítica, os interesses embutidos em tais materiais e como tais interesses estruturam as experiências em sala de aula (Ibid, p. 37).

5.1.3 A profissão docente na perspectiva do professor

Nesta seção pretendemos indicar como os participantes avaliam a categoria de profissionais do magistério público estadual. Identificamos que há predominância dos termos “acomodados” e “acomodação” nos discursos dos professores, quando se referem a sua categoria profissional, indicando que percebem nos professores como categoria uma dificuldade em agir e transformar sua prática. Eles avaliam que os professores não usam a teoria conectada à prática e ainda estão distanciados do mundo digital.

Essa interpretação é possível pelas escolhas léxico-gramaticais desses professores relacionadas às categorias de Julgamento e Afeto. Nas avaliações destaca-se novamente a polaridade negativa em 68,75% das ocorrências identificadas nos discursos.

Destacamos três participantes cujos discursos podem indicar o consenso e ilustrar esta seção: Henriqueta, Eulália e Bibiana.

Exemplo 18

É, eu acho que o professor não pode só repetir, só repassar.(...) Ele não pode ser um mero microfone do outro.(...) Ele tem que criar.(Eulália – 1/12 – Afeto/Insatisfação)

A experiência de Eulália como professora faz com que ela perceba que repetir os conteúdos que estão no livro didático ou em outros materiais sem a reflexão e elaboração para novas turmas a cada ano não são suficientes para atingir os objetivos de uma educação de qualidade. Um momento importante da prática docente é o planejamento dos conteúdos em consonância com os alunos a quem se destina o ensino daquele conteúdo. Reduzir a prática docente ao puro ensino de conteúdos é não se comprometer ao testemunho ético ao ensiná-lo, conforme acentua Freire (2001, p.116). Ensinar os conteúdos, considerando o conhecimento

que o aluno já dispõe, é respeitar o aluno e buscar a superação por meio de sua aprendizagem. Para o autor, “tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.”(FREIRE, 2001, p.116)

Mesmo entendendo a necessidade de criar, a organização no trabalho e essa avaliação inicial de cada turma são difíceis para esses professores. Como já referido, a carga horária alta na escola e o excessivo número de turmas (como os professores de língua estrangeira, por exemplo, que têm oito turmas de 30 alunos aproximadamente a cada turno de trabalho) impossibilita esse planejamento que visa ao aluno de forma mais particular.

O excesso de trabalho advindo de diversos motivos, faz com que haja o desgaste emocional dos professores, como é demonstrado com o uso da circunstância “aos pedaços” (Exemplo C).

Exemplo C – Eulália/3

A gente, professor	chega	<u>aos pedaços</u>	no colégio	Realização evocada
PARTICIPANTE	PROCESSO	CIRCUNSTÂNCIA	CIRCUNSTÂNCIA	AFETO/ Insegurança

Chegar “aos pedaços” caracteriza o estado emocional contínuo desse professor. Antes mesmo de dar aulas, ele já está cansado, sem forças para enfrentar a sala de aula.

Exemplo 19

(...) a gente, professor, assim, às vezes a gente chega aos pedaços no colégio, porque até o colégio (+) porque às vezes a gente recebe agressões dos alunos ou tem um problema na família. Cada professor é um mundo, né? Assim como cada aluno é um mundo, né? (Eulália – 3/12 – Afeto/Insegurança)

Embora a escola não registre índices de violência física e raríssimos casos considerados de violência verbal entre alunos e professores, a participante relata

que, em alguns momentos, os professores recebem essas agressões dos alunos, o que significa que os professores também têm que administrar essas questões em salas de aula cheias e heterogêneas.

Ressaltamos que a experiência pedagógica colabora para que o professor administre esses dois “mundos”, aos quais Eulália se refere. A experiência pedagógica desperta, estimula e desenvolve no professor o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido, como Freire destaca. Para o autor, essa “força misteriosa” que orienta à experiência pedagógica explica a quase devoção com que os professores não só permanecem no magistério, mas cumprem seus deveres de educadores, “apesar da imoralidade dos salários”(FREIRE, 2001, p.90).

Esse contexto de conteúdos repetitivos e desconectados e de professores desgastados pelo excesso de trabalho forma o professor reprodutor de conteúdos, como nos mostra o Exemplo 20.

Eulália declara que “estamos enclausurados” dentro da ideia de que somos meros reprodutores de conteúdo. Essa constatação da participante é importante na medida em que, após a reflexão e a compreensão do que vivencia, poderá agir a partir dessa reflexão. Entretanto, o próprio discurso, como uma construção social, já é percebido como uma forma de ação no mundo (MOITA LOPES, 2002, p.31), assim é importante a desnaturalização do uso desses termos e, principalmente, da situação que os gera a fim de modificar essa realidade e a si mesmos.

Exemplo 20

Nós estamos enclausurados dentro de uma ideia que nós somos meros reprodutores de conteúdo. As nossas ações, enquanto professores, elas não são alicerçadas e elas não são condicionadas a nossa condição de cidadão. (Henriqueta – 4/12 –Julgamento)

A condição de cidadão, referida no Exemplo 20, se relaciona com a afirmação de Celani (2008, p. 35) quando se refere ao perfil de professor que precisamos em nosso país. A autora reporta especificamente a formação de professor para o ensino de língua estrangeira, mas esse perfil pode ser relacionado à formação nas demais licenciaturas das diversas áreas que formam o currículo do Ensino Médio brasileiro.

Celani argumenta que o perfil profissional necessário não é o do “robô orgânico”, que seria o reprodutor de conhecimento, operado por um gerente, que poderia ser o supervisor da escola ou as normas impostas pelo MEC e até pelas editoras dos livros disponibilizados pelo Plano Nacional do livro Didático (PNLD). O profissional que precisamos, segundo a autora é aquele que tenha uma base sólida da sua disciplina, mas com uma visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo e comprometido com a realidade do mundo.

Assim, mesmo que na escola existam ações isoladas, com essa perspectiva de trabalho para a cidadania, os discursos que circulam sobre os professores na sociedade e, como parte dela, na própria escola, parecem perpetuar essa identidade do professor como aquele que não reflete sobre sua prática e apenas reproduz conteúdos e práticas de outros contextos. Essas características parecem ser consideradas intrínsecas à identidade social de professor e não uma construção discursiva que é reforçada diariamente no contexto escolar e extraescolar.

Henriqueta, no Exemplo 21, avalia os professores como “inertes” diante dessa situação descrita. A participante considera que a mídia, que neste caso entendemos que seja todo e qualquer discurso sobre os professores e não somente aqueles publicados pelas agências de publicidade, é responsável por impor esse discurso negativo sobre os professores. Os professores, para a participante, não reagem e, dessa forma, o discurso como está naturalizado, continua sendo reproduzido há anos.

Exemplo 21

“Hoje a gente vive de mídia, né? E a gente vai aceitando tudo e vai ficando sem poder de reação. É a banalização das coisas. A gente tá ficando sem poder de reação. Nós estamos inertes. E essa situação passa pra gente dentro da escola.” (Henriqueta – 5/12 – Julgamento)

Apesar de Henriqueta identificar uma banalização da situação atual dos professores e da perpetuação de ações repetitivas, pode-se perceber no seu discurso, exposto no Exemplo 21, que há uma percepção da necessidade de se enxergar as possibilidades de ação que estão disponíveis ao professor, mesmo aquele que tem um número excessivo de horas-aula e uma quantidade grande e

diversa de alunos. Já Bibiana, conforme Exemplo 22, usa o processo mental desiderativo “querer” para demonstrar sua resistência ao que “os governos” querem, que seriam resultados positivos quanto à manutenção e ordem nas escolas e não quanto ao aprendizado dos alunos. Ela se refere as orientações gerais que são dadas pelas Coordenadorias de Educação que se limitam a organizar o período letivo, o número de professores e funcionários da escola e a carga horária que deverá ser cumprida, sem a preocupação com a qualidade de ensino que cada escola da rede estadual oferece. Nesse sentido, há um padrão de ação a ser seguido, não sendo respeitadas as peculiaridades da realidade de cada escola e dos segmentos da comunidade escolar.

Exemplo 22

Hoje o que os governos querem, o que a Educação quer é o resultado. Aconteceu isso, eu ajo assim. Não. Aconteceu isso, quais são as possibilidades que eu tenho pra resolver isso, né? Na verdade a gente **quer uma escola crítica**, a gente quer ensinar o nosso aluno a ler o mundo, as possibilidades. (Bibiana – 3/12 – Afeto/Satisfação)

A própria Bibiana expõe o que seria a solução para a situação que está posta: a organização da categoria de professores para a formação de uma “voz coletiva”.

Exemplo 23

[Se organizar e estabelecer uma voz coletiva] que eu acho que é o que não acontece. Muito pelo contrário. A gente se **sente fraco** e cada vez **fica mais fraco** e se desmotiva. (Bibiana-4/12 – Afeto/Insatisfação)

O que podemos depreender do discurso de Bibiana é que falta um fortalecimento da categoria de professores no sentido de organizar uma militância intelectual para reverter essa situação. A busca por uma escola pública de qualidade e de valorização do profissional que nela trabalha fica somente a cargo dos professores que atuam pelo sindicato, neste caso específico pelo Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS/Sindicato). Não há militância

intelectual nas escolas, com trabalhos de pesquisa organizados pelos professores a fim de subsidiar o pensamento político explorado pelo sindicato.

Na seção seguinte, procuramos trazer o relato dos professores em relação a como a sociedade enxerga os professores de escola pública.

5.1.4 A profissão docente na perspectiva da sociedade, segundo os professores

O objetivo desta seção é mostrar a avaliação sobre a categoria de professor feita pela sociedade e relatada pelos participantes do curso.

As avaliações da sociedade sobre os professores são predominantemente negativas e são realizadas pela categoria de Julgamento, como no Exemplo D.

Exemplo D – Rosa/1

[Ah], esse	não conseguiu ser	<u>nada melhor</u>	na vida	Realização inscrita
PARTICIPANTE	PROCESSO	PARTICIPANTE	CIRCUNSTÂNCIA	JULGAMENTO/ Estima social

Destacamos os discursos de Rosa e Henriqueta no intuito de esclarecer a maneira como o professor percebe a forma que a sociedade os identifica. Esses discursos estão em consonância com os demais participantes.

Exemplo 24

E na sociedade (+) muitos dizem: “Ah, esse não conseguiu ser nada melhor na vida e foi ser professor.” Ou, então alguém entrou na (+) na universidade: “o que que tu tá fazendo?” “É licenciatura.” “Ah, o menino não conseguiu fazer outro vestibular.”(Rosa – 1/12 – Julgamento)

Exemplo 25

É, mas ele [o professor] já está acreditando [que não vale muito] em função da sociedade julgar tanto, porque hoje a sociedade valoriza o professor ou qualquer profissão pelo o

que ele ganha. O valor da profissão está no seu salário. Se o professor ganha mal, é **péssimo**.(Rosa – 1/12-Julgamento)

Em ambos os excertos dos discursos de Rosa, ela destaca a visão que percebe da sociedade sobre a profissão de professor: é a profissão daqueles que não conseguiram ser nada melhor na vida e têm salário baixo, logo são péssimos profissionais. Para Freire (2001, p.74) a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte.

Exemplo 26

Eu acho que aí tem uma diferença entre as metas das políticas governamentais e a política governamental (+) política (+) a proposta dos governos, enquanto ideologias estabelecidas no poder, que sempre tem uma proposta velada, um interesse velado em que eles passam pra nós e.. Começa pela desvalorização salarial que levou a desvalorização profissional e toda essa circunstância. É muito mais que isso (+) só isso (+) Porque isso tá sendo passado pra toda a sociedade. Então é um desrespeito total com a família, é um desrespeito total com as instituições. Então eu vejo assim (+) que a coisa é muito maior e aí se torna mais grave a nossa abdicação do papel de intelectuais dentro da educação, desse papel de intelectual, sabe? Porque nós estamos totalmente **dissociados da percepção do que é ser um professor**.(Henriqueta – 4/12 – Julgamento)

Henriqueta realiza um Julgamento tendo como alvo os governos do estado, responsáveis pela gestão da educação pública a qual pertence o quadro de professores.

Quando afirma que nós, os professores, estamos “totalmente dissociados da percepção do que é ser um professor”, Henriqueta utiliza o intensificador totalmente. Este termo serve para reforçar a ideia de que os professores não são capazes de entender quais as exigências de ser um professor na atualidade. Para Henriqueta, a classe de professores não é capaz de caracterizar sua própria profissão.

Ainda com valor negativo, podemos destacar a realizada por meio de nominalização, em que o processo *abdicar, como em* “Nós abdicamos do papel de intelectuais” é substituído pelo sintagma nominal “a nossa abdicação”.

Outro ponto que é destacado nos discursos sobre a avaliação da sociedade é representado no discurso de Rosa quando reforça a acomodação da classe e a aceitação das circunstâncias adversas à profissão (Exemplos 27 e 28).

Exemplo 27

Eu cheguei ao ponto, não sei se eu comentei na outra vez. Passou um aluno: “Oi, professora!” Meu marido disse: “Tu não tem vergonha quando te chamam de professora?” Eu digo: não, não tenho vergonha. Eu sou professora. Eu estou e sou. Mas é o ponto de que ele fez esse comentário pra mim. Ele, né? Imagina o resto da sociedade. Nós não somos nada. (Rosa – 4/12 – Julgamento)

Exemplo 28

Eu acredito que a maior dificuldade que a nossa classe passa é justamente isso: nós não conseguimos nos organizar em ter uma voz coletiva, não tem isso aqui (+) não existe(+)por isso que a gente tá assim. Por isso a gente tá perdendo espaço, porque é natural do ser humano se acomodar, e a nossa classe se acomodou e aceitou todo o desprezo, porque nós, no momento, nós somos desprezados socialmente.(Rosa – 4/12 – Julgamento)

Rosa avalia os professores como profissionais sem forças para lutar contra essa situação que os pressiona e atribui esse fato à falta de organização da classe que deveria reivindicar seus direitos e seu lugar na sociedade como legítimos

profissionais responsáveis pelo ensino na educação básica. Rosa justifica o desprezo pelo fato de os professores estarem “acomodados”. Pelo que podemos depreender desse discurso, a lógica seria o professor se acomoda, logo é desprezado e perde espaço. Não são consideradas todas as questões políticas e ideológicas que talvez tenham gerado essa acomodação e consequente desprezo.

Conforme Fairclough (1992, p.100), ao produzirem seu mundo, as práticas discursivas dos participantes são moldadas, de forma inconsciente, por estas estruturas sociais, pelas relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, neste caso um desprestígio crescente e constante da classe dos professores públicos estaduais do RS que tem ocorrido já há aproximadamente 40 anos.

Considerando a forma negativa como o professor avalia sua profissão, seu local de trabalho e a si mesmo como profissional, é necessário que, além dos professores em formação, também o professor em serviço reflita sobre suas práticas de letramento e o seu acesso à cultura letrada. Para tanto, torna-se muito importante a renegociação de sentidos e saberes por meio de projetos de formação continuada, nos quais o professor poderá tanto socializar seu trabalho com a universidade, quanto receber a atualização necessária para a sua prática pedagógica.

5.1.5 Os efeitos da intervenção colaborativa

Na presente seção pretendemos apresentar uma síntese da avaliação que os participantes realizaram no decorrer do Projeto *Letramento e interdisciplinaridade: o discurso nas práticas sociais letradas*.

Todas as avaliações relativas ao curso e aos seus colegas participantes do curso tendem a ser positivas, ressaltando a importância da atualização para o professor, como no Exemplo E.

Exemplo E – Luzia/10

O nosso grupo	É	<u>privilegiado</u>	Realização inscrita JULGAMENTO/ Estima social
PARTICIPANTE	PROCESSO	PARTICIPANTE	

No Exemplo E, podemos entender que o discurso de Luzia é característico da ideia do grupo, que avalia o curso como um espaço privilegiado, onde os professores crescem como pessoa ao pensarem junto com seus colegas, o que irá se refletir não só na sua disciplina, mas também na sua relação com as outras áreas do currículo.

As avaliações foram realizadas com elementos da léxico-gramática ligados às categorias de Apreciação para o curso e Afeto e Julgamento em relação aos participantes.

Para demonstrar o uníssono das vozes desses professores em relação ao curso e a si mesmos como participantes do curso, destacamos nos exemplos, além dos discursos de Luzia, também os de Henriqueta e Eulália.

Inicialmente, colocamos o foco de nossa interpretação na avaliação que os professores fizeram de si mesmos como participantes do curso de formação continuada. Por meio da análise dos dados identificados nesta seção, percebemos que as expressões positivas da categoria de Afeto usadas por Eulália, tais como “me gratifica” (Exemplo 29) e “tô me sentindo o máximo” (Exemplo 30) para avaliar sua participação no curso, são consideravelmente diferentes das expressões relativas a sua avaliação quanto à categoria profissional.

Exemplo 29

Estar aqui me **gratifica** muito, muito mesmo. Eu não tenho palavras assim, ó (+) porque não é só na minha atuação, é como pessoa, né? Pensar assim em conjunto, pra mim, não é só: “Ah, a professora Eulália vai melhorar. Tá lá em Santa Maria fazendo curso na Universidade Federal de Santa Maria. É toda a minha vida, assim ó (+) de conhecimento. Esse pensamento vai se refletir assim (+) não é só lá na Matemática. Tudo vai ser alinhado. (Eulália-1/12- Afeto)

Eulália relata no Exemplo 19 que, às vezes, chega “aos pedaços no colégio” e que a escola é um lugar em que pode sofrer agressões dos alunos, podendo se tornar, portanto, um ambiente hostil. Ao contrário do ambiente descrito naquele exemplo, está o espaço de formação continuada, que por meio das leituras e

discussões a faz se identificar como intelectual. Esse espaço de formação, como sugerido por Damiani (2008, p.22) constitui-se para o professor um excelente espaço de aprendizagem, permitindo a identificação das forças, fraquezas, dúvidas, bem como a socialização de conhecimentos, a formação de identidade grupal e a transformação de suas práticas pedagógicas.

Exemplo 30

Outra coisa importante pra mim que eu tô me **sentindo o máximo** assim, é que a Angela diz que nós professores somos intelectuais e eu disse: Nossa, realmente era uma vez, agora a gente não é muito. Não é considerado tanto, né? Não tem toda essa consideração da sociedade como um intelectual, né? Mas, na verdade, **a gente é [intelectual]**. (Eulália – 1/12 – Afeto/Segurança)

No decorrer das sessões reflexivas, os participantes se percebem em situação cada vez mais diferente dos demais professores. Henriqueta (ver Exemplo 31), por exemplo, que expunha que “nós somos meros reprodutores de conteúdo”, entende que os participantes da pesquisa já não podem ser chamados de reprodutores de conteúdo, pois, no momento, buscam a condição de intelectuais e, portanto, procuram pertencer a uma categoria que possui uma forma de trabalho na qual o pensamento e a atuação estão fortemente ligados, não havendo divisão entre concepção e execução (GIROUX, 1997, p.136).

Exemplo 31

Nós [participantes da pesquisa], **não [somos meros reprodutores de conteúdo]** na verdade, eu acho que a gente busca um (+) conhecimento maior e a condição de intelectuais. (Henriqueta – 4/12 – Julgamento)

Assim como Henriqueta avalia os participantes do curso como diferentes dos demais professores, também destacamos, no Exemplo 32, o discurso de Luzia que se associa ao de Henriqueta, pois considera os professores que participam da

pesquisa como um grupo privilegiado que estão em uma “caminhada diferente” dos demais professores da escola.

Exemplo 32

O nosso grupo é **privilegiado**. Nós estamos numa caminhada diferente e estudando e já participando e buscando e estamos dentro da sala. E os outros colegas que estão totalmente **por fora de tudo isso**? Coitados! Chegam e dão aula e tá. Uns porque querem, outros porque não querem. Não sei, mas cada um tem sua vida, né, gurias? Quem somos nós pra julgar a vida de cada um. (Luzia – 10/12 – Julgamento/Julgamento)

Luzia, na décima sessão reflexiva e, portanto, no final do curso, atribui ao grupo de professores participantes do curso o atributo “privilegiado” e faz a comparação com os demais colegas, para os quais ela dá o atributo de “coitados”, aqueles que “estão totalmente por fora de tudo isso”. “Tudo isso”, para a professora seria, então, o conhecimento compartilhado por meio da teoria e as atividades individuais e interdisciplinares realizadas no curso de formação continuada.

Conforme aponta Freire (1997, p. 56), o professor que não leve a sério sua formação e que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Para ele, a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 1997, p. 56). Assim, cada vez mais se torna essencial que seja proporcionado a esses professores de escola pública, cursos de formação em serviço que venham ao encontro de suas necessidades.

Além dos cursos de formação proporcionados pela entidade mantenedora das escolas, no caso o Governo do Estado via Coordenadorias Regionais de Educação, também as licenças para qualificação profissional deveriam ser facilitadas aos professores, já que é um direito do servidor e consta no Estatuto do Magistério, documento que regulamenta a carreira de professor no Estado do Rio Grande do Sul.

A dificuldade de acesso à formação continuada é um dos fatores que também tem contribuído para a formação da identidade do professor público de Educação Básica, tão diferente da identidade dos professores públicos do Ensino Superior ou

das escolas e universidades privadas. A profissão é a mesma, porém, o discurso sobre esses professores e a construção de suas identidades são diferentes.

Por experiência em prática pedagógica escolar, observamos que a pesquisa científica proporciona ao educador um melhor contato com as teorias e práticas pedagógicas atualizadas. Esse contato contribui para uma reflexão sobre sua prática docente diária, atividade bastante necessária, pois faz o professor repensar sobre a eficácia de sua prática pedagógica e a necessidade de transformá-la.

É importante destacar, também, que a formação do professor exige um trabalho de natureza interdisciplinar, já que não se pode construir um posicionamento crítico a partir de uma única perspectiva. Desse modo, talvez seja possível que o professor se reconheça e seja reconhecido como um profissional capaz de transformar a sua prática e levar os seus alunos a agirem como cidadãos críticos em seu entorno. Isso poderá ser possível porque, conforme Fairclough, as pessoas não estão somente predispostas a participar de eventos sociais e textos estabelecidos, eles também são agentes sociais que fazem, criam e modificam coisas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 160).

5.2 AS IDENTIDADES DE PROFESSOR CONSTITUÍDAS DISCURSIVAMENTE

Nesta seção, procuramos discutir a formação das identidades profissionais dos professores durante o curso de formação continuada. Moita Lopes (2002, p.13) afirma que, se situarmos os sujeitos em suas práticas discursivas, ficam claros tanto a relevância do processo socio-histórico de construção de sua conduta social como também os sentidos e crenças em relação a eles que comparecem no momento da interação. Na presente pesquisa, portanto, ao analisarmos criticamente as variáveis na seção 5.1, considerando tanto as avaliações do tempo e do espaço do professor, realizadas pelos participantes do projeto, como também a avaliação da sociedade sobre a profissão docente, identificamos diferentes percepções da performance identitária do professor.

Assim, a análise crítica dos pequenos segmentos narrativos identificados nesses discursos nos permitiu organizar essas identidades profissionais dos professores participantes no projeto em dois grupos para fins de apresentação, que são as seções seguintes: 5.2.1 Professor com perfil operacional e 5.2.2 Professor reflexivo.

É importante destacar que, segundo Moita Lopes (2006, p.32), é a presença do outro com o qual estamos engajados no discurso que molda o que dizemos, logo, as identidades dos participantes são fragmentadas e construídas no contexto. Desse modo, dentre as diversas performances identitárias identificadas nos discursos, destacamos a predominância de duas: aquelas que podem ser percebidas a partir de um princípio operacional e aquelas que se constroem a partir de um princípio crítico-reflexivo.

5.2.1 Performance identitária a partir de um princípio operacional

Nesta seção são identificados os discursos daqueles professores que entendem que é ação individual de cada professor que irá modificar a sua prática pedagógica e o seu prestígio na sociedade.

Os professores identificados nesse grupo são Ana, Eulália, Anita, Luiza e Bibiana. Esses professores tendem a atribuir a si, sem se referir aos gestores de educação, tais como a CRE ou a SEDUC, a necessidade de agir e transformar a atual situação do ensino, de maneira geral e também específico em sua escola, como nos exemplos 33 e 34.

Exemplo 33

Eu tinha dificuldade também em transmitir o conteúdo e eu vi de uma maneira mais prática.(Ana)

Exemplo 34

Ele [professor] não pode ser um mero microfone do outro. Ele tem que criar. (Eulália)

Ana é a professora que possui mais tempo de serviço dentre os participantes da pesquisa, o que permitiu que já estivesse aposentada. Entretanto, após sua aposentadoria, Ana fez novamente concurso para a mesma rede de ensino estadual, pois “ainda tem muita coisa pra aprender”. Seu discurso revela uma preocupação constante em agir individualmente para suprir todas as necessidades identificadas em sua prática e atribui à força de vontade do professor a realização das mudanças (Exemplos 35 e 37).

Também Bibiana atribui ao professor o papel de buscar a sua qualificação e não a obrigação da mantenedora da rede escolar de proporcionar esses cursos aos seus professores, como identificamos no Exemplo 36.

Exemplo 35

Nunca nós vamos encontrar tudo num livro só, a gente tem que ir em busca. (Ana)

Exemplo 36

A gente não pode desistir. A gente faz um curso e faz outro curso e faz outro curso e faz outro e vai fazendo. A gente tá buscando. Muitas vezes não é esse curso aqui que vai me ajudar lá, mas é esse mais aquele outro mais aquele outro que vai expandir a minha maneira de ver.(Bibiana)

Exemplo 37

a gente tem que se dedicar muito, tem que estudar muito pra transformar alguma coisa. A gente tem que ter muita força de vontade pra transformar alguma coisa. A gente tem que sacudir. Sacudir a gente mesmo e sacudir os alunos também. (Ana)

A participante Luzia também atribui ao professor individualmente a tarefa de realizar a transformação de sua prática, ao entender que a nova proposta para o Ensino Médio proposto pela SEDUC deve partir dos professores e que eles são encarregados de relacioná-la às suas diferentes realidades escolares. Entretanto, a proposta já estava elaborada e restava aos professores apenas a sua aplicação, sem direito à reflexão, logo sendo difícil a adaptação às realidades locais.

Exemplo 38

O projeto tem que partir realmente dos professores. (Luzia)

Exemplo 39

Então assim (+) entendo que é uma proposta muito bem pensada. É um material maravilhoso, uma bibliografia muito (+) Tem assim a bibliografia com todos os textos, né? É tudo muito bem fundamentado. É realmente o ideal, agora entre o ideal e o real, nós teremos que percorrer esse caminho, né? (Luzia)

Nos discursos identificados nesse grupo, não há referência à necessidade de espaços para reflexão dentro do cotidiano da escola. A atribuição à capacidade individual e à força de vontade de cada professor impõe a ele uma carga de responsabilidade ainda maior do que aquela já posta pelas condições precárias de trabalho, salário e prestígio social. Esse grupo de professores parece não realizar uma reflexão a fim de perceber que as mudanças não dependem somente de sua ação individual e sim de uma ação coletiva maior, pois a resistência que eles sentem em seu trabalho é uma estrutura de formação ideológica, necessitando que se compreenda o processo para combatê-la.

Na seção seguinte, dispomos o grupo de professores que parece demonstrar um entendimento diferente de seu papel como realizador individual da tarefa de educar, apresentando mais participantes do processo de educação, tais como a sociedade e o governo.

5.2.2 Performance identitária a partir de um princípio crítico-reflexivo

Nesta seção, organizamos os professores que percebem que além de seu papel individual e sua prática com os alunos em sala de aula, ainda há outros participantes presentes nesse processo de educação. Os professores identificados nesse grupo são Rosa, Henriqueta e Rodrigo.

Os outros participantes no processo de educação seriam forças externas ao ambiente físico escolar, mas não aos segmentos da sua comunidade, que interferem preponderantemente sobre a forma de agir do professor e que comprometem a qualidade do ensino na escola.

A primeira força seria a da má qualidade de alguns cursos de graduação em licenciatura, que não oferecem ao aluno a participação em laboratórios em que é

fomentada a pesquisa. O aluno de graduação que participa de projetos de pesquisa é ensinado a não somente buscar conhecimento, mas também elaborar novos conhecimentos a partir do já conhecido. Essa forma de aprendizagem faz com que o aluno seja capaz de produzir seu próprio material didático e também contribuir em discussões sobre sua futura prática pedagógica, como é percebido por Rosa no Exemplo 40.

Exemplo 40

(...) na universidade a gente não tem esse preparo, então tem que ir buscar complementar pra tu ir pra dentro da sala de aula. Isso no meu ver é o intelectual. É aquele que aprendeu a pensar e aprendeu a buscar. Então se eu for colocar somente aquilo que eu fui treinada lá, que é o mínimo, eu não dou aula, né?(Rosa)

A segunda força destacada nos discursos dos professores é a do governo e da sociedade. No Exemplo 41, Henriqueta se refere à nova proposta para o Ensino Médio como bem elaborada pelo governo para se tornar obrigatória no estado. Essa proposta não foi discutida com os professores, logo não traz a voz do professor de escola, mas apenas as dos especialistas, que, muitas vezes, têm pouco ou até nenhum contato com a realidade escolar do RS.

Exemplo 41

Não pensem que quem faz isso aí, não conhece o perfil das escolas, do professorado. Conhece. Então nada é por acaso. Este é o provisório que vem pra ficar. Ele é provisório, mas ele vem. Tu vai ter que trabalhar com ele, tu vai ser obrigada a trabalhar com ele.(Henriqueta)

Também Rodrigo reflete sobre as imposições do governo em relação às avaliações externas nas escolas e ao Enem (Exemplo 42). Com isso, entende que as metas de formação para um sujeito consciente de seu lugar no mundo e capaz de transformar a realidade não são compatíveis com as metas de educação dos

governos federal e estadual que visam apenas ao aumento de índices de sucesso na média da educação nacional (no caso da Secretaria de Estado da Educação) e na média de educação em relação aos outros países (no caso do Ministério da Educação).

Exemplo 42

Tem que passar no vestibular, tem que fazer o Enem, tem que subir as notas, fazer isso e fazer aquilo. Essas são as metas, mas não bate com a proposta de formação do sujeito, de reflexão, de profissionais intelectuais que é a nossa parte. Não bate os dois juntos. As metas do governo é passar no vestibular, é aumentar as notas do Enem, daí eles mostram o livrinho pronto, tem que estudar aquilo ali, não é isto? Ou eu tô errado? Pode me corrigir.(Rodrigo)

Rodrigo traz um exemplo da diferença percebida nos discursos desse grupo de professores em relação ao anterior: a consciência da necessidade do trabalho coletivo. No grupo anterior, destacava-se nos discursos o professor realizador, o que busca individualmente modificar sua prática e que, provavelmente, não considere às questões impostas pelo governo, tais como má gestão da educação, sucateamento das escolas, falta de cursos de formação continuada, dentre outros. No Exemplo 43, o participante propõe um trabalho conjunto, no sentido de demonstrar a reação do professor de sala de aula a essas imposições que descaracterizam o trabalho do professor, tornando-o apenas um repetidor de fórmulas já desgastadas de ensino ou um aplicador de novas fórmulas que ele mesmo não foi preparado para usá-las.

Exemplo 43

A gente pode tentar mostrar que é uma indignação nossa, da gente querer fazer alguma coisa, mas todos juntos, não uns pingados.(Rodrigo)

Por fim, destacamos um discurso de Henriqueta em que ela reflete sobre os objetivos da educação e a quem ela deve servir: à comunidade escolar.

Exemplo 44

Gurias, eu penso assim, ó (+) que a gente não faz(+) eu penso que a educação, ela tem que ser (+) ela tem que ter um propósito pra comunidade. Ela tem que ter uma função que ela (+) que tu veja claramente ela inserida na comunidade. (Henriqueta)

Para Kleiman (2007, p. 417), “o sujeito pode se posicionar como um agente, a fim de causar transformação numa dimensão social ou coletiva, ou pode posicionar-se subalternamente, num jogo de conformidade ou submissão”, quando em interação social. Assim, cabe desvelar todos os integrantes dessa dimensão social do universo de professor de escola, em que professores realizadores e professores reflexivos não se excluem, mas se complementam e, muitas vezes fazem parte de um mesmo ser.

A educação voltada ao entorno social da escola, à realidade de seus alunos, parece estar mais próxima do sucesso esperado pelos governos. Entretanto, para isso, é necessário que os professores de cada escola, como agentes nesse processo, sejam ouvidos e recebam as condições essenciais de trabalho para conduzir o processo de educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, avaliamos os resultados obtidos com este estudo. O objetivo geral que nos propomos a atingir com este trabalho era analisar, à luz da ACD, os discursos que docentes participantes de uma prática de intervenção colaborativa produziam sobre si mesmos. Com este objetivo queríamos identificar como as práticas identitárias profissionais desses professores eram constituídas.

Os conceitos fundamentais para entender o contexto desses professores foram os da ACD, como hegemonia, ideologia, por exemplo e as questões relativas à identidade, que se mostraram produtivos, pois por meio da análise conseguimos entender o modo como esses professores se veem (sua trajetória profissional e seu trabalho diário na escola), como eles veem a sua profissão e como eles percebem que a sociedade os vê profissionalmente.

Pelos procedimentos de análise já descritos, chegamos a algumas conclusões centrais quanto à performance de identidade dos professores participantes da pesquisa de intervenção colaborativa. Foram identificadas cinco categorias, descritas como variáveis de performance de identidade dos participantes: a trajetória profissional, o trabalho atual na escola, a profissão docente na perspectiva do professor, a profissão docente na perspectiva da sociedade e, por fim, os efeitos da intervenção colaborativa.

No sentido defender a tese explicitada na Introdução de que uma ação de intervenção colaborativa pode causar efeitos positivos importantes na questão da identidade profissional do professor, em especial daqueles que trabalham no ensino público, apesar do processo de vitimização e desempoderamento histórico da profissão de professor que os interpela, identificamos quatro efeitos. Identificamos que o discurso de desempoderamento do professor, advindo da sociedade, encontra resistência no discurso dos participantes, o que é reforçado pela prática de intervenção colaborativa.

O primeiro efeito positivo da prática de intervenção colaborativa para os professores participantes foi a abertura de um espaço para reflexão no tempo escolar desses professores, já que, quando foi realizada a pesquisa, ainda não havia a formação realizada pelo Pacto. Esse espaço de reflexão proporcionou uma interação entre os participantes maior do que havia anteriormente, quando eram “apenas” colegas de trabalho.

A participação nesse processo de formação levou esses professores a uma identificação como pertencentes não somente a uma categoria profissional ou como segmento de uma escola, mas como integrantes de um grupo coeso que tinha um objetivo em comum: a busca pela atualização em sua profissão e consequente desacomodação em relação a uma situação que não lhes era favorável. Como participaram do grupo também a diretora e a supervisora da escola, o processo também favoreceu a diluição do nível hierárquico escolar, pois a identificação desses professores no grupo era como participante e não como direção da escola.

Em relação à mudança da temática inicial proposta pela formação, letramentos e multiletramentos, entendemos que, apesar de serem realizados trabalhos interdisciplinares sobre o tema entre professores de diferentes áreas de conhecimento, ela foi gerada pela urgência dos participantes em estabelecer um diálogo crítico-reflexivo sobre sua trajetória profissional, seu trabalho atual na escola e sua profissão, vista pela sociedade e por eles mesmos. Esse diálogo nos deu pistas da identificação desses professores com sua profissão e dos efeitos da intervenção colaborativa nesses sujeitos.

Outro efeito positivo da pesquisa é que, devido à reflexão e discussão no grupo, houve uma conscientização de que há uma desvalorização crescente da profissão de professor público, não só aquele da educação básica do RS. Essa identificação com a categoria de professores, dentre os quais se incluem também aqueles que trabalham nas universidades públicas, diminuiu a resistência que poderia haver da comunidade escolar em relação à universitária, considerando as críticas que aqueles recebem em relação à sua prática pedagógica, quando, por vezes, abrem suas escolas para receber pesquisadores.

Também foi positivo o processo de intervenção colaborativa quando proporcionou a consciência e a autocrítica em relação à necessidade de atualização constante dos professores, a fim de que eles compreendessem que seu contexto de atuação é dinâmico e exige uma prática docente crítica e com teoria e métodos específicos para cada turma de alunos, como destacado no Exemplo 45. A relação conflituosa entre teoria e prática na escola, com tendência à valorização da prática, perpassou os discursos e, após discussão de conceitos que não faziam parte do universo dos professores, gerou uma consciência crítica sobre sua prática pedagógica, que se manteve até o final do processo.

Exemplo 45

Participar desse projeto foi decisivo para despertar um sonho que foi por muito tempo esquecido: o Mestrado. Acreditava que o que fazia em sala de aula era um trabalho interdisciplinar, pois buscava, na medida do possível, mesclar os conteúdos de outras disciplinas com o meu, o que não é suficiente.

Por fim, entendemos que a intervenção gerou a autovalorização dos participantes como profissionais empenhados em refazer constantemente sua prática profissional. Em seus discursos sobre sua experiência no curso de formação continuada identificaram a si mesmos como profissionais privilegiados, por estarem em um espaço de estudo e reflexão, o que é raro no contexto escolar, e também por terem oportunidade de formarem uma identidade com um grupo que busca transformar suas práticas de ensino.

Como limitação desse estudo, destacamos a dificuldade relativa à interpretação dos dados, uma vez que não conseguimos alcançar plenamente nosso propósito com a teoria adotada para o parcelamento dos dados linguísticos.

Consideramos também que seria necessário dar prosseguimento as sessões reflexivas, como era a proposta inicial, aproveitando a disponibilidade do grupo de participantes, o que não foi possível devido às atividades pertinentes não somente ao Curso de Doutorado, mas também à escola, tendo em vista que não foi dada a licença para qualificação profissional requerida no início do curso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. A. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR. O; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Orgs.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmicos-funcionais com base no sistema da avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

ARAÚJO, A. D. Computadores e ensino de línguas estrangeiras: uma análise de sites instrucionais. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 441-461, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 30 out.2011.

ASSIS-BRASIL, A. M. “**Tem que escrever?! Para quê?**”: Representações sociais sobre escrita em uma comunidade escolar. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. (Orgs.) **Reestruturação do ensino médio : pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12 ed., São Paulo: HUCITEC, 2006.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 23 set. 2009.

BRASIL/SEMTEC. **PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002.

CARVALHO, G. de. A prosódia atitudinal: apreciação e julgamento em críticas de cinema. In: VIAN JR. O; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Orgs.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmicos-funcionais com base no sistema da avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Discurso e Identidade: (des)construindo subjetividades**. Campinas, Chapecó, Ed.da Unicamp e Argos, 2003.

CUNHA, M. A; SOUZA, M. M. de. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DAMIANI, M.F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, 2008.

EEEM XV DE NOVEMBRO. Supervisão Escolar. **Regimento escolar**. São Gabriel, 2012.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman, 1989.

_____. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. **Discurso e mudança social**. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London/New York: Routledge, 2003.

_____. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In: **Methods of critical discourse analysis**, organizada por Wodak e Meyer, 2. ed. Londres: Sage, 2005. p. 121-138.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia. In: FARACO, C. A.; CASTRO, G. de; TEZZA, C. (Orgs.) **Diálogos com Bakhtin**. 3.ed. Curitiba: Ed.da UFPR, 2001.

FERREIRA, V. M. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas. In: AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. (Orgs.) **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. — São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GALARZA, D.K. Leitura de texto/leitura de mundo: professores e alunos, autores do seu fazer. In: PEREIRA, N.M.; SCHÄFFER, N.O.; BELLO, S.E.L.; TRAVERSINI, C.S.; TORRES, M.C.A.; SZEWCZYK, S. (Orgs.) **Ler e escrever: compromisso no ensino médio**. Porto Alegre, Ed. da UFRGS, 2008. p. 225-237.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, K. B. ; NOGUEIRA, S. M. de A. Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 583-596, out./dez. 2008.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a06.pdf>. Acesso em: 30 out.2011.

GONÇALVES, H. A. O conceito de letramento matemático: algumas aproximações. **Virtú**. Juiz de Fora, MG. 2.ed. 2.sem. 2005.

Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a14.pdf>. Acesso em 30 out. 2011.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma Introdução à Linguística Sistêmico-funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun. 2009

GRÍGOLI, J. A. G. *et. al.* A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem retoques. **Revista Lusófona de Educação**, v.10, 2007.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

_____, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3. ed., revised by Christian M.I.M Matthiessen. London: Arnold, 2004.

HARTMANN, A. M.; ZIMMERMANN, E. O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: a reaproximação das “Duas Culturas”. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. vol. 7 n. 2, 2007. Disponível em:

<http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/68/61>. Acesso em: 30 out.2011.

HILGARTNER, S. The dominant view of popularization: conceptual problems, political uses. **Social Studies of Science**, vol. 20, n. 3, pp. 519-539, 1990.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, 2007. Disponível em:

<<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>> Acesso em: 18 set. 2010.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna.

Linguagem em (Dis) curso, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008. Disponível em:

<<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/080304.pdf>> Acesso em: 25 set. 2010.

_____. **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KRESS; G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2nd ed. London: Routledge, 2006.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. 179 f.

Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao ensino de línguas) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Lingua Portuguesa/Fernanda.pdf> Último acesso em: 16 jun. 2013

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The ESPECIALIST**. vol. 17 n. 1, p.19-37, São Paulo, 1996.

LIBERALI, F. C. Getting ready to conduct a reflective session. **The ESpecialist**, vol. 25, n. especial, p.23-38, São Paulo, 2004 .

LIBERALI, F. C; FUGA,V.P. Argumentação e formação/gestão de educadores no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 8, n. 2, p. 131-151, jul./dez. 2012

LIBERALI, F.C.; LESSA, A. C.; FIDALGO, S. S.; MAGALHÃES, M. C. PAC: um programa para a formação crítica de educadores. **Signum- Estudos da Linguagem**, v.10(1) jul. 2007.

LIBERALI, F.C.; MAGALHÃES, M. C.; LESSA, A. C.; FIDALGO, S. S. Educando para a cidadania em contextos de transformação. **The ESpecialist**. V.27, n.2, 2006.

MAGALHÃES, M.C.C. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. **The ESpecialist**, São Paulo, vol. 17 n. 1, p.01-18, 1996.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on meditational tools. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

MAGALHÃES, M.C. C.; LIBERALI, F.C. O Interacionismo Sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores, **Calidoscópio**, v.2,n.2, jul/dez 2004.

MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. **Delta**, 21, especial, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTIN, J.R.;WHITE, P.R.R. **The language of evaluation**: appraisal in English, Palgrave Macmillan, 2005.

MARTIN, J.R.Beyond exchange: Appraisal systems in English. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (Eds.) **Evaluation in text**: authorial stance and the construction of discourse. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. Analysing genre: functional parameters. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J.R (Eds.). **Genres and institutions**: social processes in the workplace and school. London: Cassell, 1997.

MELO, S. H. D. de. Atividades de leitura e de escrita no livro didático de Geografia. In: 17º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL.17. 2009, Campinas. **Anais do 17º COLE**, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COL E_1708.pdf. Acesso em: 30 out.2011.

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MEURER, J. L.; BALOCCO, A. E. A Linguística Sistêmico-Funcional no Brasil: interfaces, agenda e desafios. **Anais do SILEL**. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 81-106.

MOITA LOPES, L. P. da . **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da . Linguagem / Interação e Formação do Professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 3, n.179-181, p. 355-366, 1995.

MOITA LOPES, L. P. da ; FABRÍCIO, B. F. . Discurso como Arma de Guerra: um Posicionamento Ocidentalista na Construção da Alteridade. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), São Paulo, v. 21, n.Especial, p. 239-285, 2005.

MOITA LOPES, L. P. da ; FABRÍCIO, B. F. Discursos e Vertigens: Identidades em Xequê em Narrativas Contemporâneas. **Veredas (Rio de Janeiro)**, Juiz de Fora, v. 11, n.2, p. 11-30, 2004.

MOITA LOPES, L. P. da . Co-construcción del discurso en el aula: alineamento con contextos mentales generados por el profesor. **Revista Discurso Teoría y Análisis**, Cidade do México (UNAM), p. 13-32, 2001.

MOITA LOPES, L. P. da ; FREIRE, A. Looking back into an Action Research Project: Teaching/Learning to Reflect on the Language Classroom. **The ESpecialist**, v. 19, n.1, p. 145-168, 1998.

MOTTA-ROTH, D. A popularização da ciência como prática social e discursiva. In: Désirée Motta-Roth; Maria Eduarda Giering (Orgs.). **Discursos de popularização da ciência**. Santa Maria, RS: PPGL Editores, 2009. p. 130-195 (Coleção HiperS@beres, 1). Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumel/>>. Acesso em: 15 set. 2013.

_____. **Análise crítica de gêneros discursivos em práticas sociais de popularização da ciência**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2010. Projeto de Produtividade em Pesquisa PQ/CNPq (nº 479830/2012-6).

_____. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA [online]**. vol.24, n.2, p. 341-383, 2008.

_____. (Coord.) **Representações sociais sobre a área de Letras**, 2008.

_____. Letramento científico: sentidos e valores. *Revista Notas de Pesquisa*. v. 1, n. 0, 2011. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/nope/article/view/3983/2352>. Acesso em: 30 out.2012.

_____. (Coord.). *Letramento e interdisciplinaridade: o discurso nas práticas sociais letradas*. Santa Maria: UFSM, 2011.

MOTTA-ROTH, D.; H. V. SELBACH; J. A. FLORÊNCIO. **Conversações indisciplinadas na Linguística Aplicada brasileira entre 2005-2015**. No prelo.

NASCIMENTO, T. G.; ALVETTI, M. A. S. Temas científicos contemporâneos no ensino de Biologia e Física. **Ciência & Ensino**, vol. 1, n. 1, dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/36/95>. Acesso em: 30 out.2012.

NININ, M. O. G. **Pesquisa colaborativa**: das práticas de pesquisa à resignificação das práticas dos pesquisandos ou Ressignificando a direção escolar. 2006. 320 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3915 > Último acesso em: 16 jun. 2013

POSSAMAI, D. **Filosofia no Ensino Médio**: o gênero história em quadrinhos numa perspectiva de Letramento. 2006.107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão – SC, 2006. Disponível em: http://busca.unisul.br/pdf/87034_Darlei.pdf. Acesso em: 30 out.2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica– a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 581-612, 2008. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/080308.pdf> Acesso em: 10 set. 2010.

SANTOS, C. F. Letramento e ensino de história: os gêneros textuais no livro didático de história. 4º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS. 4. 2007, Tubarão, SC. **Anais...**, Tubarão, SC: UNISUL, 2007. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/33.pdf>. Acesso em: 30 out.2012.

SANTOS, W. L. P dos. Letramento em química, educação planetária e inclusão social. **Quim. Nova**, Universidade de Brasília, Brasília, DF, vol. 29, n. 3, 611-620, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/qn/v29n3/29295.pdf>. Acesso em: 30out.2011.

SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2002.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, p. 267-300, 1992.

SOARES, M. Letramento em verbete. In: **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> Acesso em 20 ago.2010

SOUZA, A. A. de. Gradação: força e foco. In: VIAN JR. O; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Orgs.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmicos-funcionais com base no sistema da avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. Comlumbia: Teachers College, Columbia University, vol. 5 (2). p. 77-91, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>> Acesso em: 08 dez. 2009.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf>. Acesso em: 09 mai.2009.

TEIXEIRA, J. N.; MURAMATSU, M. Categorização dos níveis de Letramento Científico no Ensino Médio. In: X ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA. 10. 2006, Londrina, PR. **Trabalhos...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2007.
Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epf/x/atas/resumos/T0106-1.pdf> . Acesso em: 30 out.2012.

TEZZA, C. Sobre a autoridade poética. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Orgs.). **Vinte ensaios sobre Bakhtin**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TICKS, L. K. **(Re) construção de concepções, práticas pedagógicas e identidades por professoras de inglês pré e em serviço**. 2008. 328 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

VIAN JR. O; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Orgs.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmicos-funcionais com base no sistema da avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

_____. Engajamento: monoglossia e heteroglossia. In: VIAN JR. O; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Orgs.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmicos-funcionais com base no sistema da avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011a.

_____. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR. O; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Orgs.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmicos-funcionais com base no sistema da avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011b.

WHITE, P. Valoração – a linguagem da avaliação e da perspectiva. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD: Tubarão, 2004. p. 178-205.

WHITE, P. **Beyond modality and hedging**: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, v. 23, n.2, 2003.p.259-284.

VYGOTSKY, L.S . **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto e colaboradores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: José Cipolla Neto e colaboradores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: Letramento e interdisciplinaridade: o discurso nas práticas sociais letradas

Pesquisador responsável: Désirée Motta-Roth

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de Letras Estrangeiras Modernas

Telefone para contato: (55) 3220 8089 r. 31/ (55) 3220 8480

Local da coleta de dados: Escola Estadual de Ensino Médio XV de Novembro – São Gabriel, RS

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar deste projeto de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- O pesquisador deverá responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar.
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Ampliar os espaços de reflexão sobre letramento científico por meio da análise das contribuições de uma ação de intervenção colaborativa para a reformulação da concepção sobre o papel do letramento na elaboração do conhecimento em professores de escola pública estadual.

Procedimento: Sua participação nesta pesquisa consistirá em realizar as atividades previstas no projeto, as quais serão gravadas em áudio e vídeo.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem outro benefício direto para você.

Riscos: A participação neste projeto não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você, entretanto, eventualmente, você poderá se sentir desconfortável em responder alguma pergunta.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, 2 de junho de 2012.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Nº de identidade

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do responsável pelo estudo

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM

Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário

97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

APÊNDICE B – EXCERTO DO CORPUS RELATIVO À ETAPA DE IDENTIFICAÇÃO DOS ÍNDICES DE ATITUDE

Data: 2 de junho – 1ª sessão reflexiva

Proposta: Leitura do Texto-base 1 e reflexão sobre a prática pedagógica de cada participante.

Temas tratados: Prática pedagógica; identidade profissional do professor; contexto escolar; livro didático, projeto interdisciplinar.

Participantes: Eulália, Anita, Ana e Rosa.

Excerto 1: Eulália

Eulália – (...) Então, eu me formei em Direito também... enquanto professora ,né?... Fiz especialização em Direito, e em Matemática eu parei na licenciatura. Então... assim, ó... eu sempre tive uma dificuldade em transmitir o que eu tava pensando em palavras, né? E isso é uma coisa que a gente tem que buscar os recursos pra conseguir aos poucos evoluir. (...) Então, assim, ó...partindo dessa parte ali da gente conseguir expressar, que nem a Arminda tava falando, o que a gente entende de uma maneira que as pessoas entendam da maneira que a gente falou, porque, às vezes, tu pensa que as pessoas te entenderam e se tu não esclarece bem o que é, se tu não diz com todas as letrinhas tudo, fica dúvidas e dá confusão, né? No normal, né? Imagina numa sala de aula com quarenta alunos, né? Outra coisa importante pra mim, que eu tô me sentindo o máximo assim, é que a Angela diz que nós professores somos intelectuais e eu disse: Nossa!! Realmente era uma vez, agora a gente não é muito. Não é considerado tanto, né? Não tem toda essa consideração da sociedade como um intelectual, né? Mas, na verdade, a gente é. Então, eu quero aproveitar o momento aqui, com as colegas, com esse nível que aqui tem da professora Désirée, de todas as nossas professoras maravilhosas, né, pra refletir, que é uma coisa que a gente quase não faz é refletir.

Désirée – Mas não tem tempo, né? Não tem tempo. Mas este é um dos objetivos, Eulália, reflexão.

Eulália – Refletir, pensar.

Désirée – Ok.

Eulália

			PARTIC.	PROCESSO	PARTICIP.	CIRCUNSTÂNC	JULGAMENTO
01	Então,		eu	me formei	em Direito	também... enquanto professora ,né?...	
				P.MATERIAL			
02			(Eu)	Fiz	especialização em Direito,		
				P.MATERIAL			
03	E	em Matemática	eu	parei	na licenciatura		
				P.MATERIAL			
04	Então..	...	eu	tive	uma dificuldade	Sempre	<i>Pessoal, negativo,</i>

	assim, ó				em transmitir o que eu tava pensando em palavras, né?		<i>explícito, de crítica (Estima social-capacidade)</i>
				RELACIONAL			
05	E		isso	é	uma coisa que a gente tem que buscar os recursos pra conseguir aos poucos evoluir.		
				RELACIONAL			
06	Então, assim, ó...			partindo	dessa parte ali		
				P.MATERIAL			
07			da gente	conseguir expressar	o que a gente entende	de uma maneira que as pessoas entendam da maneira que a gente falou,	
				P.VERBAL			
08	que nem		a Arminda	tava falando,			
				P.VERBAL			
09	porque	às vezes,	tu	pensa	que as pessoas te entenderam		<i>Pessoal, negativo, implícito, de crítica (Estima social-capacidade)</i>
				P.MENTAL			
10	e se		Tu	não esclarece	bem o que é,		
				P.MENTAL			
11	Se		tu	não diz	Tudo	com todas as letrinhas	
				P.VERBAL			
12				fica	dúvidas		
				RELACIONAL			
13	E			dá	Confusão	,né? No normal, né?	
				P.MATERIAL			
14				Imagina	(a confusão)	numa sala de aula com quarenta alunos, né?	<i>Pessoal, negativo, implícito, de crítica (Estima social-capacidade)</i>
				P.MENTAL			
15			Outra coisa	é	importante	pra mim,	

				RELACIONAL			
16	que		eu	tô me sentindo	o máximo	Assim	<i>Pessoal, positivo, explícito, de admiração (Estima social-capacidade)</i>
				P.MENTAL			
17	que		a Angela	diz	que nós professores somos intelectuais		
				P.VERBAL	O. PROJETA DA		
17.1	que		Nós, professores	somos	Intelectuais		
				RELACIONAL			
18	e		eu	disse:	Nossa!		
				P.VERBAL			
19		Realmente	(o professor)	era	(<i>intelectual</i>)	uma vez	<i>Pessoal, negativo, explícito, de crítica (Estima social-capacidade)</i>
				RELACIONAL			
20		agora	a gente	não é	(<i>intelectual</i>)	Muito	<i>Pessoal, negativo, implícito, de crítica (Estima social-capacidade)</i>
				RELACIONAL			
21			(a gente)	Não é considerado	(<i>pela sociedade</i>) <i>Apagamento do agente</i>	tanto, né?	<i>Pessoal, negativo, explícito de crítica (Estima social-capacidade)</i>
				P.MENTAL			
22			(A gente)	Não tem	toda essa consideração da sociedade como um intelectual, né?		<i>Pessoal, negativo, implícito, de crítica (Estima social-capacidade)</i>
				RELACIONAL			
23	Mas, na verdade,		a gente	é.	(<i>intelectual</i>)		<i>Pessoal, positivo, explícito, de admiração (Estima social-capacidade)</i>
				RELACIONAL			
24	Então,		eu	quero aproveitar	o momento	aqui, com as colegas, com	<i>Pessoal, positivo,</i>

						esse nível que aqui tem da professora Désirée, de todas as nossas professoras maravilhosas, né?	<i>explícito, de admiração (Estima social-capacidade)</i>
				P.MENTAL			
25	Pra		(Eu)	Refletir			
				P.MENTAL			
26	(Por) Que		uma coisa que a gente quase não faz	é	Refletir		<i>Moral, negativo, implícito, de condenação (Sanção social-veracidade)</i>
				RELACIONAL			
27				Refletir,			
				P.MENTAL			
28				pensar			
				P.MENTAL			

Tipos	MATERIAL	MENTAL	RELACIONAL	VERBAL	EXISTENCIAL	COMPORTAMENTAL
Quantidade	05	09	09+01 (O.P.)	05	0	0