

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

**IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES CONSTITUÍDA EM UM  
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Laura Bagnara**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2015**



**IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES CONSTITUÍDA EM UM  
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

**por**

**Laura Bagnara**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Letras.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Luciane Kirchhof Ticks**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2015**

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

Bagnara, Laura

Identificação Profissional de Professores Constituída em um Programa de Formação Continuada / Laura Bagnara.- 2015.

140 p.; 30cm

Orientadora: Luciane Kirchhof Ticks

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2015

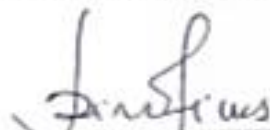
1. Formação Continuada de Professores 2. Pesquisa Colaborativa 3. Identificação Profissional 4. Sessão Reflexiva 5. Linguística Sistemico Funcional I. Kirchhof Ticks, Luciane II. Título.

Laura Bagnara

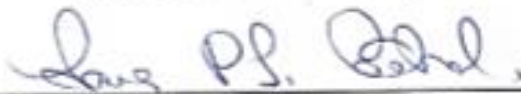
**IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES CONSTITUÍDA EM UM  
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

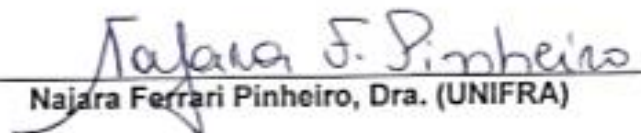
Aprovado em 14 de dezembro de 2015:



\_\_\_\_\_  
**Luciane Kirchhof Ticks, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)



\_\_\_\_\_  
**Sara Regina Scotta Cabral, Dra. (UFSM)**



\_\_\_\_\_  
**Najara Ferrari Pinheiro, Dra. (UNIFRA)**



Dedico essa dissertação a todos os professores que, apesar das inúmeras adversidades exaustivas, tentam incansavelmente pensar criticamente sua prática para melhorar a próxima prática (Paulo Freire, 2002, p. 39) a fim de construir uma escola pública de qualidade.





## AGRADECIMENTOS

Pois bem, é o fim de mais uma travessia e essa é a seção dedicada exclusivamente a homília de reconhecimento as inúmeras e imensuráveis contribuições intelectuais e afetivas ao longo do árduo processo de dissertar que por muitos momentos pareceu impossível diante das realidades impostas pela vida. Brevemente, então, agradeço...

*...a DEUS,*

pela luz, força, sabedoria e perseverança durante os momentos mais difíceis desse processo de construção do conhecimento.

*...à minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Luciane Kirchhof Ticks,*

pela dedicação à minha formação acadêmica e profissional, pela paciência, compreensão e seriedade em me guiar durante este processo tortuoso de construção do conhecimento. Por ter me lembrado nos momentos mais difíceis que podemos fazer que seja possível, desde que sejamos essa mudança.

*...à Professora Dra. Sara Regina Scotta Cabral,*

pelas valiosas contribuições feitas no Exame de Qualificação que redimensionaram a pesquisa.

*...à Professora Dra. Najara Ferrari Pinheiro,*

pelas “dolorosas” contribuições feitas na banca de defesa que ajudaram a colocar o texto dentro da Análise Crítica do Discurso.

*...ao Programa de Pós-graduação em Letras,*

pela oportunidade de realizar essa pesquisa e estudar com o auxílio de professores competentes.

*...ao Labler,*

pela inspiração intelectual, discussões e produção de conhecimento na área de ciência da linguagem.

*...à equipe da escola CELL,*

pela parceria e por ceder o lugar físico para a realização dessa pesquisa.

*...aos meus pais e irmãos-amigos-compadres Carla e Cleberson,*

pelas orações, amor intenso, incentivo incondicional, apoio constante e paciência inesgotável sem os quais essa etapa seria apenas um sonho.

*...ao meu amado Matias,*

pela presença na minha ausência, por sempre lembrar-me de fazer o que precisava ser feito, por reerguer-me sempre que o cansaço insistia em me desabar e por estar junto, sofrendo as minhas dores, aliviando o peso da finalização. Por ter renunciado parte de si mesmo para ser muito mais comigo, “precioso és para Deus e para mim”.

*...à minha amiga-secretária Mariana Oliveira,*

pelas longas terapias nos meus momentos de crise que me fizeram retomar o sentido. Pelo carinho, ouvido, ombro e mão sempre presentes mesmo longe.

*...à equipe-família For You Idiomas,*

por acreditar na vitória que eu estou trabalhando para conquistar, pelo apoio e incentivo durante todo o processo de dissertar. Em especial agradeço à Tami pela compreensão inesgotável de minha ausência.

*...aos meus companheiros de lutas e glórias da  
Escola Municipal Dr. Jairo Brum,*  
pela amizade, compreensão e palavras de motivação.

*...à professora Renata Valiatti,*

por me indicar o caminho das Letras e por alimentar  
minha busca pela construção do conhecimento, sempre  
me incentivando a voar alto.

Obrigada por tudo! Vocês sustentaram-me nesta longa caminhada e, juntos,  
chegamos ao final! Obrigada pela compreensão inesgotável, pelo apoio incondicional  
pelas palavras de motivação a mim direcionadas!

Vamos firme!



## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Federal de Santa Maria

### **IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES CONSTITUÍDA EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

AUTOR: LAURA BAGNARA

ORIENTADORA: LUCIANE KIRCHHOF TICKS

Data e Local de Defesa: Santa Maria, 14 de Dezembro de 2015

Este trabalho integra o projeto guarda-chuva “Atividades colaborativo-educacionais em contextos escolares” – A.C.E.C.E. (TICKS, 2012), o qual se constitui em uma proposta de formação continuada colaborativa na medida em que, como perspectiva teórico-metodológica, permite, no contexto do grupo investigado (uma escola pública de Santa Maria, RS), construir um espaço de reflexão, de crítica e de negociação sobre as práticas discursivas desenvolvidas, bem como sua relação com os objetivos previamente definidos pelos atores sociais em questão (professoras em serviço atuando no referido contexto escolar e pesquisadores da UFSM) (MAGALHÃES & FIDALGO, 2008, p. 114; MAGALHÃES, 2002, p. 48). Como parte desta investigação, a presente pesquisa analisa o processo reflexivo desencadeado durante as discussões teórico-práticas (sessões reflexivas) desenvolvidas ao longo do curso de formação continuada A.C.E.C.E, no ano de 2012, procurando desvelar os papéis docentes assumidos pelas professoras participantes e como estes se configuram léxico-gramaticalmente. O *corpus* foi constituído por transcrições de três (3) sessões reflexivas desenvolvidas ao longo de 2012, a fim de problematizar o conceito de letramento e desenvolver atividades pedagógicas socialmente situadas. Para a análise, levamos em consideração duas características textuais: a modalidade e a avaliação (FAIRCLOUGH, 2003, p. 159), uma vez que estas dão indicação do comprometimento das participantes com seus textos. Essas categorias foram organizadas por Fairclough (2003), com base nas contribuições oferecidas pela Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994). Os resultados da análise da primeira sessão revelam um alinhamento inicial das participantes a duas posições identitárias específicas: de engajamento (60%) e não engajamento (40%) ao processo reflexivo desenvolvido no programa de formação continuada. Esse alinhamento inicial continua evidente na metade do processo reflexivo, mas com expansão do engajamento das participantes (71% de ocorrência). Identificamos, no discurso das participantes que assumiram uma atitude de engajamento ao processo reflexivo constituído pelo programa de formação continuada, dois papéis docentes. Especificamente, esses dois papéis estão relacionados a duas imagens; de professora centralizadora do processo de aprendizagem e de professora reflexiva. Ao final da caminhada reflexiva, a análise revelou um alinhamento das professoras a uma única posição identitária: de engajamento ao processo reflexivo desenvolvido no curso de formação continuada. Assim e em síntese, por meio do Terceiro Espaço de reflexão (PASSIONI, 2012, p.180), as professoras promoveram espaços de desenvolvimento do pensamento reflexivo que resultou na (des/re)construção da identificação profissional das professoras participantes que, no discurso, mostram assumir o papel de professoras reflexivas. Por fim, esperamos que as ações desenvolvidas na escola possam subsidiar outros estudos que se concentrem na investigação do contexto escolar e que possam fomentar novas iniciativas de formação continuada de professores (SILVA, 2014, p. 130).

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Pesquisa Colaborativa. Identificação Profissional. Sessão reflexiva.



## ABSTRACT

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Federal de Santa Maria

### TEACHERS PROFESSIONAL IDENTIFICATION CONSTITUTED IN A CONTINUING TEACHER EDUCATION

AUTHOR: LAURA BAGNARA

ADVISOR: LUCIANE KIRCHHOF TICKS

Date and place of defense: Santa Maria, December 14th, 2015.

This work is part of the umbrella project collaborative educational activities in school settings - ACECE (TICKS 2012), which constitutes a proposal for collaborative continuing education in such, as a theoretical and methodological perspective, allows, in the context of the investigated group (a public school in Santa Maria, RS), build a space for reflection, critique and negotiation, about the developed discursive practices, as well as the relation to the objectives previously defined by the social actors involved (in-service teachers in that school context and researchers from UFSM) (MAGALHÃES & GENTLEMAN, 2008, p. 114; MAGALHÃES, 2002, p 48). As part of this research, the present study investigates the reflection process developed during the theoretical and practical discussions (reflective sessions) developed over the continuing education program ACECE, in 2012, seeking to understand assumed teachers roles by the teachers and how these roles are configured lexicon grammatically. The *corpus* is consisted of transcripts of three (3) reflective sessions developed throughout 2012 in order to discuss the concept of literacy and to develop socially situated educational activities. For the analysis, we considered two textual characteristics: modality and evaluation (FAIRCLOUGH, 2003, p. 159), as these give an indication of the commitment of the participants with their texts. These categories were organized by Fairclough (2003), based on the contributions of Systemic Functional Grammar (HALLIDAY, 1994). The results in the analysis of the first section show an initial alignment of participants to two specific identity positions: engagement (60%) and non-engagement (40%) to the reflective process developed in the continuing education program. This initial alignment remains evident in the mid-reflective process, but with an engagement expansion of participants (71% of occurrence). We have identified, in the discourse of participants who took an engagement attitude to the reflective process throughout the continuing education program, two teachers' roles. Specifically, these two roles are related to two images: as a centralizing teacher position in the learning process and a reflective teacher position. At the end of the reflective process, the analysis revealed an alignment of teachers to a single identity position: engagement to the reflective process developed in the continuing education program. Thus, in summary, through the Third reflection space (PASSIONI, 2012, p.180), the teachers promoted the development of reflective thinking spaces that resulted in (de/re) construction of their professional identity to assume discursively the role of reflective teachers. Finally, we hope that the actions developed at school can support other studies that focus on school context research and practices that may foster new initiatives of teachers' continuing education (SILVA, 2014, p. 130).

Keywords: Continuing teacher education. Collaborative research. Professional identification. Reflective session.





## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Estrutura do Sistema de Atividade Humana (ENGESTRÖM, 1987, p. 78).....	56
<b>Figura 2</b> - Sistema de atividade do N.E.C.C.E(adaptado de BRUM, 2015, p. 41).....	57
<b>Figura 3</b> - Sistema de atividades da CELL (BRUM, 2015, p. 43).....	59
<b>Figura 4</b> -Terceiro Espaço – intervenção (PASSIONI, 2012 adaptada por BRUM, 2014, p.44).....	60
<b>Figura 5</b> - O sistema colaborativo entre CELL e N.E.C.C.E. (adaptado de BRUM, 2015,p. 45).....	61
<b>Figura 6</b> - Representação visual do posicionamento docente inicial das participantes constituído pelo/no discurso.....	68
<b>Figura 7</b> - Representação da configuração identitária na SR#1.....	88
<b>Figura 8</b> - Representação visual do posicionamento docente das participantes constituído pelo/no discurso ao longo da SR#8.....	90
<b>Figura 9</b> -Representação da configuração identitária na SR#8.....	105
<b>Figura 10</b> - Representação visual do posicionamento docente das participantes constituído pelo/no discurso ao longo da SR#14.....	107
<b>Figura 11</b> -Representação da configuração identitária na SR#14.....	120
<b>Figura 12</b> -Representação da configuração identitária ao longo do processo reflexivo na CELL.....	123
<b>Figura 13</b> - Terceiro Espaço – intervenção (PASSIONI, 2012 adaptada por BRUM, 2014, p. 44).....	126



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Identificação, data, duração e ações adotadas nas sessões reflexivas que compõem o <i>corpus</i> desta pesquisa.....	63
<b>Quadro 2</b> – Identificação dos participantes e dos parâmetros de transcrição das sessões reflexivas, adaptada de Silva e Trivisoli (2013) .....	64



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Categorias de Modalidade (com base em FAIRCLOUGH, 2003, p. 170-173).....	65
<b>Tabela 2</b> - Categorias de Avaliação (com base em FAIRCLOUGH, 2003, p. 171-173).....	66
<b>Tabela 3</b> - Recorrência das categorias de análise (papéis assumidos pelas professoras) na SR#1.....	69
<b>Tabela 4</b> - Recorrência das categorias de análise (papéis assumidos pelas professoras) na SR#8.....	91
<b>Tabela 5</b> - Recorrência das categorias de análise (papéis assumidos pelas professoras) na SR#14.....	108



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**A.C.E.C.E.** - Atividades colaborativo-educacionais em contextos escolares

**N.E.C.C.E.** - Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares

**CELL** - Nome fictício para o contexto escolar investigado

**EJA** - Educação de Jovens e Adultos

**TASCH** - Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, doravante

**SR** - Sessão reflexiva





## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>27</b>
1.1 Estudos prévios do Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares (NECCE).....	29
1.2 Questões norteadoras da pesquisa.....	32
1.3 Estrutura da dissertação.....	33
<b>CAPÍTULO 1 - PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>35</b>
1.1 A formação contínua de professores: um processo reflexivo-crítico ininterrupto.....	35
1.1.1 A colaboração e a reflexão crítica como proposta metodológica na formação de professores.....	39
1.2 O conceito de identificação.....	43
1.2.1 A constituição identitária via processos colaborativos: as sessões reflexivas.....	47
1.3 A Linguística Sistêmico-Funcional.....	48
<b>CAPÍTULO 2 - PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>53</b>
2.1 Universo no qual este estudo se insere: contexto de pesquisa e participantes.....	53
<b>2.1.1 Sistemas de atividades identificados durante o processo colaborativo.....</b>	<b>55</b>
2.2. Procedimentos de coleta dos dados.....	61
2.3 Os procedimentos e as categorias de análise.....	62
<b>CAPÍTULO 3 - ANÁLISE PRELIMINAR E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>67</b>
3.1 O processo de identificação na SR#1: a constância do engajamento.....	67
3.1.1 O engajamento ao processo reflexivo na SR#1: papéis assumidos de professora reflexiva e professora centralizadora.....	69
3.1.1.1 O papel de Professora Reflexiva na SR#1.....	70
3.1.1.2 O papel de Professora Centralizadora na SR#1.....	76

3.1.2 O não engajamento ao processo reflexivo na SR#1.....	81
3.2 O processo de identificação na SR#8: a expansão do engajamento.....	89
3.2.1 O engajamento ao processo reflexivo na SR#8: papéis assumidos de professora reflexiva e professora centralizadora.....	91
3.2.1.1 O papel de Professora Reflexiva na SR#8.....	92
3.2.1.2 O papel de Professora Centralizadora na SR#8.....	98
3.2.2 O não engajamento ao processo reflexivo na SR#8.....	100
3.3 O processo de identificação na SR#14: engajamento em destaque.....	106
3.3.1 O engajamento ao processo reflexivo na SR#14: papéis assumidos de professora reflexiva.....	108
<b>CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINIAS.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>





## INTRODUÇÃO

[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (...). A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as críticas e da construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

A partir da década de 90, programas de formação continuada de professores, iniciativas governamentais ou propostas por instituições de ensino superior, têm se tornado mais e mais recorrentes, passando a ser amplamente discutidos e consolidados como prática relevante na trajetória profissional. Consequentemente, a formação docente tem estado no centro de muitas discussões e pesquisas na área de Linguística Aplicada (CELANI e MAGALHÃES, 2002; GIMENEZ, 2005; CASTRO, 2007; MAGALHÃES e FIDALGO, 2008) com ênfase na redução, ou melhor, na extinção da distância entre a pesquisa em educação e a prática pedagógica escolar, bem como na preocupação em entender os processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada, como problematiza Nóvoa na citação de abertura deste capítulo.

No Brasil, a prática de formação continuada de professores foi oficializada em 2003, com a criação do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, uma iniciativa do poder público, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Na área da Linguística Aplicada, muitas linhas teóricas e grupos de pesquisas surgiram com o propósito de embasar teoricamente essa formação de professores. Para exemplificar, podemos citar as pesquisas, realizadas pelo sub-GT de Formação de Educadores, desenvolvidas no Grupo de Trabalho de Linguística Aplicada (GT de LA) da Associação Nacional de

Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), sob uma perspectiva vygotskiana de construção do conhecimento. Grande parte dos estudos desse sub-GT concentram-se na importância da formação continuada reflexiva e crítica de professores (MAGALHÃES e FIDALGO, 2008; LIBERALI, 2008; CASTRO, 2007; MAGALHÃES, 2004).

Dentro dessa perspectiva, estão os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa/CNPq “Linguagem no Contexto Social”, vinculado à área de concentração *Estudos Linguísticos* do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. As pesquisas dessa linha desenvolvem uma investigação em Linguística Aplicada, reunindo estudos que se concentram na descrição, análise e interpretação da linguagem em uso nos vários contextos sociais/institucionais específicos, produzindo conhecimento sobre linguagem, práticas discursivas e letramento. Nos estudos prévios da linha de pesquisa Linguagem no Contexto Social, a preocupação com a formação de professores em pré/em serviço tem sido uma constante (MOTTA-ROTH e MARAFIGA (1991), TICKS (2005), MOTTA-ROTH (2008) e MOTTA-ROTH, SCHERER e SILVA (2008)).

Ao problematizarmos práticas de formação continuada, um aspecto que requer atenção é o processo de construção da identidade desse profissional durante sua participação nesse programa formativo. De acordo com Kleiman (2005, p. 204), “a formação de professores envolve transformações identitárias decorrentes do processo de socialização profissional, que é realizado discursivamente”. Para Celani e Magalhães (2002, p. 323), estudos que envolvem a formação continuada de professores buscam construir processos reflexivo-colaborativos que provoquem mudanças no modo como esses participantes agem e percebem suas ações em sala de aula como uma tentativa de possível transformação do contexto educacional atual.

Nesse sentido, entender/reconhecer a identidade do profissional docente e o processo de (re)construção dessa identidade é relevante em pesquisas que envolvem a formação continuada de professores, pois a identificação<sup>1</sup> profissional docente pode

---

<sup>1</sup>Fairclough (2003, p.159-160) enfatiza o uso da nominalização “identificação” ao invés do substantivo “identidade” uma vez que, segundo o autor, o primeiro termo sugere a ideia de processo. Nas palavras do autor, “process of identifying, how people identify themselves and are identified by others” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 159).

indicar papéis assumidos pelos professores em sala de aula, os quais também refletem sua prática pedagógica.

### **1.1 Estudos prévios do Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares (NECCE)**

Nessa dinâmica, o presente estudo integra o projeto guarda-chuva *Atividades colaborativo-educacionais em contextos escolares – A.C.E.C.E.* (TICKS, 2012)<sup>2</sup>, o qual se constitui em uma proposta de formação continuada colaborativa e crítica de professores, que procurou, no contexto do grupo investigado (uma escola pública de Santa Maria, RS (doravante CELL)), construir um espaço de reflexão e negociação das práticas discursivas desenvolvidas, bem como sua relação com os objetivos previamente definidos pelos atores sociais em questão (professoras em serviço e pesquisadores da UFSM) (MAGALHÃES e FIDALGO, 2008, p. 114; MAGALHÃES, 2002, p. 48).

Em outras palavras, o projeto *A.C.E.C.E.* buscou proporcionar aos professores participantes a construção de um processo reflexivo, dialógico e socialmente situado, visando à discussão e à (re)construção de suas práticas sociais e de suas identidades, e o desenvolvimento de uma metacsciência do que, como e porque fazem por meio da solução de um problema (VYGOTSKY, 2001).

Dentro deste enfoque, a investigação dos discursos, das práticas sociais e do processo de identificação das participantes que compõem o universo escolar investigado pelo projeto acontece por meio de diferentes ações de pesquisa: aplicação e análise de questionários, entrevistas, discussões teóricas, sessões reflexivas e produção de autobiografias.

O projeto *A.C.E.C.E.* foi desenvolvido pelos participantes do Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares (N.E.C.C.E), criado em 2010. O NECCE está

---

<sup>2</sup>Projeto de Pesquisa – Registro GAP/CAL n. 030502, 2012. Registro CAAE n. 0333.0.243.000-110

vinculado ao Grupo de Trabalho do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (GT-LABLER/UFSM) e seus pesquisadores desenvolvem investigações que têm buscado descrever, observar, compreender e intervir colaborativamente em contextos escolares da rede pública de ensino da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS).

No biênio 2010-2012 do N.E.C.C.E, no âmbito do projeto “Representações sociais em contextos escolares” (TICKS, 2010-2012), foram desenvolvidos trabalhos que discutiram concepções de ensino-aprendizagem, identidade docente, produção de material didático e colaboração entre professores pré/em serviço (FONSECA, 2011; BRUM e TICKS, 2011; GIZERIA e TICKS, 2011; e BRUM, 2012).

O trabalho de Fonseca (2011), por exemplo, analisou os relatos autobiográficos de professores de uma escola pública de Santa Maria, RS, para identificar os fatores que motivaram esses profissionais na escolha da profissão. Já o estudo de Brum & Ticks (2011) problematizou as concepções de ensino e de aprendizagem, bem como os conceitos de erro e avaliação de professores do mesmo contexto escolar da pesquisa de Fonseca (2011). Em Gizéria & Ticks (2011), temos a investigação da constituição identitária dos professores, a qual buscou entender as representações dos papéis de docente e discente e do material didático nas ações e práticas de sala de aula (Ibidem). Brum (2012) investigou o processo colaborativo de interação em sala de aula entre uma professora de inglês em formação e uma professora de inglês em serviço. O processo reflexivo construído durante o programa de formação continuada desenvolvido dentro do projeto “Representações sociais em contextos escolares” foi discutido por Ticks, Silva e Brum (2013). A pesquisa buscou problematizar a interferência colaborativa no contexto em questão e, também, discutiu as concepções de aprendizagem e leitura crítica por parte dos professores participantes.

No âmbito do projeto A.C.E.C.E, biênio de 2013-2015, a pesquisa de Silva (2014) procurou investigar as representações de letramentos produzidas por professoras (todas as participantes eram do sexo feminino) da CELL, ao mesmo tempo em que propunha uma discussão crítico-reflexiva sobre o conceito “de maneira a construir em colaboração um conceito de letramento socialmente situado” (SILVA, 2014, p. 16). Já Brum (2015) analisou as representações de interdisciplinaridade construídas ao longo de 2014,



durante o desenvolvimento de um projeto pedagógico interdisciplinar por professoras da escola CELL e pesquisadores do N.E.C.C.E, propondo igualmente reflexões sobre a prática docente e procurando subsidiar a elaboração de propostas pedagógicas interdisciplinares para o referido contexto escolar.

Por sua vez, a minha pesquisa final de graduação (BAGNARA, 2013) buscou desvelar o processo de identificação das professoras da CELL com a profissão, a partir da produção e análise de autobiografias, durante o programa de formação continuada desenvolvido no referido contexto escolar, ao longo de 2012. Nesse estudo, analisei as autobiografias produzidas no início da formação continuada e, ao final do processo formativo, as professoras participantes releeram seus textos, produzindo uma nova versão autobiográfica.

Minha análise revelou duas imagens metafóricas que materializam os papéis que as participantes assumem como professoras. Essas imagens metafóricas mudam significativamente da primeira para a segunda coleta do *corpus*. Em relação às imagens metafóricas recorrentes nas autobiografias produzidas no início da formação continuada, houve um equilíbrio entre professores como missionários e professores como pesquisadores. Entretanto, a recorrência das imagens metafóricas nas autobiografias produzidas ao final da formação continuada demonstra uma alteração na identificação profissional das participantes, resultado que também pode indicar uma mudança nos papéis que as participantes assumem como professoras. Apenas duas professoras (22,2%), entre um total de nove autobiografias, continuaram com a imagem do Missionária, enquanto 77,8% das participantes demonstraram, discursivamente, assumir o papel de Pesquisadora.

Embora a imagem do pesquisador ocorra ao longo de um percentual de 77,8% das autobiografias produzidas durante o segundo momento (final) da formação continuada, nossa análise ainda revelou duas (22%) professoras identificando-se com a imagem de Missionária. Além disso, os ecos de afinidade emocional - um dos aspectos que constituem a imagem metafórica do missionário nesta pesquisa - foram observados ao longo de 55,57% dos 77,8% das autobiografias em que a imagem metafórica do pesquisador ocorre com maior recorrência.

Durante a formação continuada, sessões reflexivas foram desenvolvidas para ajudar as professoras participantes a (re)definir suas identidades, crenças, bem como papéis como profissionais docentes. A produção de autobiografias é um exemplo dessa tentativa. No entanto, criar um contexto de discussão objetivando a desconstrução e reconstrução da constituição dos profissionais do ensino através de formação continuada é um processo complexo, um princípio que tem sido discutido desde os anos noventa (MAGALHÃES, 1990). Assim, produzir autobiografias, nesta pesquisa, marca o início de uma desconstrução que não tem fim em si mesma. Sendo este um longo processo de desconstrução (COLLINS, 2003), não é surpresa que ainda tenhamos ecos da imagem da missionária nas autobiografias finais. Esse resultado, de alguma forma, pode estar relacionado aos reflexos da crença legitimada de que as mulheres poderiam assumir o papel profissional de docência por sua "capacidade natural" para essa atividade (MELINIKOFF; SILVA, 2011).

Nesse sentido, a produção das autobiografias se constituiu em um processo de autorreflexão que permitiu às participantes perceber, através da linguagem, experiências que constituem suas identidades profissionais como professoras ajudando-as também no processo de (re)construção de papéis assumidos e, assim, da identificação profissional.

## **1.2 Questões norteadoras da pesquisa**

Em minha pesquisa de graduação (BAGNARA, 2013), me debrucei, portanto, sobre os textos autobiográficos produzidos nesses dois momentos do processo reflexivo. Assim, de modo a ampliar o universo de pesquisa desenvolvido em 2013, como trabalho final de graduação em Letras, e contribuir com os estudos já realizados pelo N.E.C.C.E, no presente estudo, procuramos investigar, por meio da análise das sessões reflexivas de 2012, quais papéis de professor emergem desse processo reflexivo. Em última

instância, buscamos explicar a identificação das participantes com a profissão ao longo do processo reflexivo desenvolvido pelo nosso grupo de pesquisa.

Nesse sentido, o objetivo principal se desdobra em três outros específicos que irão direcionar a análise desta pesquisa, bem como sistematizar e organizar a concretização do objetivo central:

- 1) Identificar, nas sessões reflexivas selecionadas, os papéis de professor assumidos pelas professoras ao longo do processo formativo;
- 2) Descrever, no nível léxico-gramatical, como esses papéis se constituem;
- 3) Explicar o processo de identificação profissional desses professores durante o programa de formação continuada.

Nesse contexto, a pergunta de pesquisa norteadora desse estudo é: Que papéis de professor emergem do processo reflexivo desencadeado durante as discussões teórico-práticas (sessões reflexivas) desenvolvidas ao longo do programa de formação continuada A.C.E.C.E.?

### **3. Estrutura da dissertação**

A fim de responder à questão norteadora da pesquisa, traçamos um percurso de trabalho composto pelas seguintes etapas. Nesta Introdução, descrevemos os estudos prévios do nosso grupo, N.E.C.C.E, bem como a presente pesquisa e os objetivos que a norteiam. No Capítulo 1, apontamos os princípios teóricos que norteiam esta investigação. No Capítulo 2, apresentamos a metodologia para o estudo. Por fim, no Capítulo 3, apresentamos os resultados desta investigação, referentes à análise de três sessões reflexivas: SR#1 (seção 3.1), SR#8 (seção 3.2) e SR#14 (seção 3.3).



## **CAPÍTULO 1 - PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA PESQUISA**

Apresentaremos, neste capítulo, os princípios teóricos que norteiam esta pesquisa e que contribuem para refletir sobre a constituição identitária das professoras participantes do programa de formação continuada. Para melhor compreender os pressupostos que serão aqui apresentados, dividimos este capítulo em dois momentos. Primeiramente, discutimos a formação continuada de professores (Seção 1.1), apresentando a pesquisa colaborativa como proposta metodológico-reflexiva-transformadora (Seção 1.1.1). Em um segundo momento, discutimos conceito de identificação (Seção 1.2) e como esse pode ser investigado em programas de formação continuada, via sessões reflexivas (Seção 1.2.1).

Por último, apresentamos a abordagem teórico-metodológica que utilizamos para analisar o *corpus* desta pesquisa: a Linguística Sistêmico-Funcional, a fim de situarmos o conceito de linguagem no qual esta pesquisa se apoia. Ainda, discutimos o aporte teórico oferecido pela Gramática Sistêmico-Funcional, particularmente as categorias de modalidade e avaliação, que realizam a metafunção interpessoal, propostas por Fairclough (2003) para análise dos processos de identificação constituídos no/pelo discurso. Essas categorias foram utilizadas na análise da constituição identitária das professoras participantes do processo de formação continuada na CELL (Seção 1.3).

### **1.1 A formação contínua de professores: um processo reflexivo-crítico ininterrupto**

A partir da década de 90, observa-se uma preocupação crescente com a educação continuada de professores, que privilegia o desenvolvimento profissional e não mais a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento técnico e profissional, dimensões centrais nas décadas de 70 e 80 (MAGALHÃES, 2001, p. 240). Nesse sentido, a formação continuada de professores passa a ter como característica central a evolução

e a continuidade como processos sem fim em si mesmos, destacando o caráter provisório do conhecimento humano e a importância da (des/re)construção de conceitos, crenças, práticas e posicionamentos. A formação de professores passa, então, a ser entendida como um processo contínuo decorrente da reflexão e crítica sobre a própria prática (SCHÖN, 1988).

Com base no referencial teórico de Paulo Freire (1983, 2003b) e Dewey (1974), e na proposta de ensino-aprendizagem sócio-histórico-cultural de Vygotsky (2001), pesquisas e estudos sobre formação continuada, bem como sobre os papéis docente e discente, vêm sendo repensados a partir de um viés reflexivo, crítico e socialmente situado (MOTTA-ROTH, 2006 p. 8).

Em âmbito nacional, inúmeras pesquisas têm procurado problematizar o processo de formação pré/em serviço (MAGALHÃES e FIDALGO, 2008; GIMENEZ, 2005; ROJO, 2006, CASTRO, 2001; PAIVA, 2005; CRISTÓVÃO, 2005a, 2005b; 2002; MAGALHÃES, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; CELANI, 2003a; entre outras). A razão inicial pela qual os professores aceitam fazer parte de pesquisas por meio da participação em formações continuadas é a cobrança que recai sobre eles no que diz respeito à “necessidade de atualização” (MELLO; DUTRA, 2011, p. 77).

A formação continuada de professores com a qual nos filiamos se configura em uma perspectiva de prática reflexiva, conforme proposto por Schön (1988), que seja crítica, pois acreditamos que a criticidade dos professores possa transformar a sociedade, tornando a realidade social mais justa e menos desigual. Estudos realizados em programas de pós-graduação no Brasil revelam a intensa produção de linguistas aplicados que trazem, para o cenário da formação contínua, termos como professor crítico, autonomia, reflexão, pesquisa colaborativa, professor pesquisador, transformação. Centrados na ideia desenvolvida por Schön (1988) de que o professor tem um conhecimento tácito, esses linguistas discutem a necessidade de valorização desse conhecimento e sua transformação em conhecimento cientificamente reconhecido.

Nas últimas décadas, o que se tem presenciado nas pesquisas que envolvem encontros de formação continuada de professores é que o enfoque joga luz sobre a preocupação de refletir para mudar a prática pedagógica. Refletir, de acordo com Liberali (2008, p. 42), possibilita a emancipação,

uma vez que não haveria uma simples sujeição às teorias formais, mas um entrelaçamento entre teoria e prática, confrontação com a realidade e valores éticos, para a possibilidade de uma emancipação pela chance de transformação informada da ação.

Nesse sentido, Gimenez, Arruda e Luvuzari (2004, p. 1) definem que a formação continuada de professores busca “o desenvolvimento de um profissional reflexivo, que constrói e reconstrói conhecimento sobre sua prática por meio de questionamentos” (2004, p. 1). Desse modo, a formação do professor se direciona para uma prática de construção de conhecimento que, ao mesmo tempo em que depende da fundamentação teórica, está unida à análise e questionamento persistente e rigoroso de crenças e ações pessoais.

Acreditamos que os professores que procuram participar de pesquisas e cursos de formação continuada, apesar das dificuldades vivenciadas, principalmente em contextos públicos, com destaque para os baixos salários, carga de tramas e projetos de remodelação do ensino propostos pelos governos estaduais (MAGALHÃES; FIDALGO, 2008, p. 106), estão em busca de mudanças em sua ação docente (MELLO; DUTRA, 2011, p. 81).

Por essa razão, a importância de alterar a definição que seja formação de professores para um processo contínuo e que envolva “reflexão e crítica sobre e de sua própria prática” e não se constitua apenas em “cursos de reciclagem” ou “treinamento” de professores, que subentendem processos irrefletidos de transmissão e repasse de metodologias e/ ou técnicas “que não levam a uma transformação eficaz, na prática, quando os professores voltam às suas salas de aula” (CELANI, 2002, p. 23). Nessas reciclagens, mesmo que a atualização seja o objetivo, este não seria atingido, tendo em vista que o novo material ou a nova teoria apresentada aos professores participantes, na maioria das vezes, não apresenta conexão com o cotidiano de seu trabalho, ou com as reais necessidades de seus alunos e as potenciais possibilidades de implementá-los na escola pública (CELANI, 2002, p. 20-22).

Corroborando essa visão, Nóvoa (1995) afirma que a formação do professor deve estimular o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva, que lhe forneça os meios de aprimoramento do pensamento e das práticas autônomas e facilite a dinâmica do investimento na autoformação participada, isto é, em formação construída não somente

em processos solitários, mas com base na participação colegiada. Dessa forma, reafirmamos a necessidade de formar professores que reflitam sobre sua prática e a de seus pares. Nesse processo, a reflexão representa instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Como proposto por Celani e Collins (2003), a formação continuada deve ser como uma fonte de saber/refletir inesgotável, ou como um processo sem fim. De acordo com as referidas autoras, é na e pela formação continuada que o professor tornar-se-á não apenas um profissional que transmite aquilo que aprendeu em seus cursos, mas um multiplicador do saber. As pesquisadoras também nos lembram que esse processo de formação é o lugar no qual nos deparamos com a reflexão e a ação, e é nessa formação que podemos detectar o que precisa ser mudado, como tal mudança deve acontecer e por quê.

Por fim, a formação continuada de professores, nas pesquisas contemporâneas, entende e busca a melhoria da prática docente ininterruptamente e dentro da perspectiva do professor crítico-reflexivo. O professor reflete criticamente em um processo de colaboração, isto é, com outros professores e também com seus alunos, no qual se tem a possibilidade de encontrar soluções para os desafios e obstáculos que surgem no cotidiano educacional. Nóvoa (1997, p. 26) pontua: “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

O processo de reflexão crítica é compartilhado no coletivo, onde as contribuições aparecem e são aplicadas na prática docente. Depois de compartilhado, o processo reflexivo passa a ser internalizado, aos poucos, pelo participante da formação continuada. Nesse caso específico, Nóvoa (1997) refere-se à prática colaborativa que envolve a perspectiva do professor crítico-reflexivo, conceitos que discutiremos com maior ênfase a seguir.



### 1.1.1 A colaboração e a reflexão crítica como proposta metodológica na formação de professores

Pesquisas realizadas por professores de língua estrangeira (VIEIRA ABRAHÃO, 2002; GIMENEZ, 2002; MATEUS, 2002; MAGALHÃES, 2002; LIBERALI e ZYNGIER, 2003; OLIVEIRA, 2006; LIBERALI, MAGALHÃES e ROMERO, 2003; LIBERALI, 2004; MAGALHÃES, 2011; MAGALHÃES e FIDALGO, 2008) revelam que a formação continuada edificada na prática reflexivo-crítica pode ser configurada a partir de uma perspectiva colaborativa. Essas pesquisas enfeixam a formação de professores como construção consciente da prática com base no mapear, informar, contestar, avaliar e agir (FREIRE, 1987; BARTLETT, 1990), enfatizando o fato de os professores participantes sempre trazerem consigo um conhecimento prévio (WALLACE, 1992), principalmente quando o assunto é sua própria prática docente.

Para a realização desta pesquisa, adotamos a abordagem de pesquisa qualitativa, que busca o entendimento dos significados particulares construídos pelos participantes ao vivenciarem as ações investigativas em um determinado contexto sócio-histórico e cultural (TICKS, 2010, p. 7 com base em HOLLIDAY, 2002, p. 10). Desta maneira, este estudo inscreve-se como uma investigação colaborativa (MAGALHÃES, 2002), uma vez que focaliza o processo de reflexão e não unicamente os resultados (MAGALHÃES e FIDALGO, 2008, p. 109). Em outras palavras, o objetivo da pesquisa colaborativa no espaço escolar é provocar mudanças na prática educacional dos participantes em questão (professores e pesquisadores), valorizando particularmente o processo investigativo e de construção de conhecimento, de reflexão, de crítica e de negociação sobre as práticas discursivas desenvolvidas nas sessões reflexivas e suas implicações para a formação daqueles que o vivenciam.

Neste estudo, a concepção de colaboração baseia-se no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) (VYGOTSKY, 1934/2003) repensado por Magalhães (2009). A autora considera o conceito de ZPD como questão central para a criação de espaços colaborativos de reflexão crítica no contexto escolar, uma vez que entende o conceito de ZPD como lócus de construção colaborativo-crítica, isto é, como uma zona

em que todos os participantes colaboram na discussão da relação teoria e prática, no questionamento e no levantamento de dúvidas e no esclarecimentos sobre sentidos e na criação de novos significados no grupo e na escola. Nesse sentido, o conceito de ZPD torna-se um espaço de construção de novos significados e o conceito de colaboração alinhado a esse conceito visa à construção de um espaço reflexivo, dialógico e socialmente situado, que permita aos participantes desenvolver uma metaconsciência acerca do que fazem, como e porque o fazem daquela maneira por meio da solução de problema (VYGOSTSKY, 2001).

Nessa perspectiva, Magalhães (2009) define a ZPD como um espaço dialético de formação coletiva, permeado por tensões e contradições que geram conflitos, movidos por ações colaborativas, isto é, por meio de questionamentos e compartilhamentos. Portanto, não podemos resumir uma pesquisa que aborde uma metodologia colaborativa a uma simples simetria de ideias, valores e interesses (CELANI, 2003, p. 28). Alinhar-se aos preceitos da colaboração significa enfrentar tensões e conflitos nos momentos de negociação entre os participantes do contexto (professores da escola) e entre os professores participantes e pesquisador(es). Tais momentos são importantes, porque são eles que podem materializar e promover as possibilidades de reflexão, construção, mudança de atitude e as transformações do conhecimento (MAGALHÃES, 2002, p. 51-52).

Magalhães e Liberali (2009, p. 45) apontam que colaborar significa “criar contextos para produção conjunta, entre os participantes, negociações sobre sentidos relacionados a teorias e práticas”. As autoras acrescentam ainda que colaborar “envolveria o fato de que as vozes sociais, sócio-histórica e culturalmente constituídas, seriam ouvidas, em uma participação intensa e aberta entre o eu e o outro, voltadas ao questionamento de si” (MAGALHÃES; LIBERALI, 2009, p. 45). Nesse processo, conforme apontam as autoras, os questionamentos assumem um papel importante, uma vez que é por meio deles, durante o processo colaborativo, que os participantes podem esclarecer suas dúvidas e demonstrar sua compreensão.

Em última instância, a pesquisa colaborativa busca transformar os professores em pesquisadores de sua própria ação (CELANI, 2003b, p. 28), ou seja, ao se tornarem profissionais reflexivo-críticos, os professores devem ser compreendidos também como

pesquisadores de suas ações docentes (MAGALHÃES, 2002, p. 42). Magalhães (Ibidem) ainda reforça que um professor pesquisador é aquele que conhece as teorias de ensino-aprendizagem, que conhece o contexto particular em que atua, que conhece as necessidades de seus alunos e que toma decisões sobre escolhas a serem feitas com base nesses conhecimentos.

Nesse sentido, como discute Liberali (2002), a pesquisa colaborativa assume uma perspectiva crítico-reflexiva de descrição e compreensão das transformações do contexto em que os eventos e as práticas cotidianas, as histórias e as condições sociais dos participantes desempenham papel fundamental para a transformação de ideologias, práticas, crenças, posicionamentos e, em última instância, solução de problemas.

Segundo Liberali (2006b), a formação crítico-reflexiva pode propiciar que todos os envolvidos questionem, pensem, assumam compromissos e que se submetam às críticas de seus valores, normas e direitos, inclusive aqueles tidos como democráticos e justos. Nesse processo, a formação crítico-reflexiva de educadores pressupõe que os envolvidos sejam capazes de estabelecer transformações constantes e profundas em seu contexto e na sociedade como um todo. Assim, a visão de transformação é essencial a essa perspectiva teórica que pressupõe que cada ação é assumida não como uma simples reação às condições de vida, mas como medidas por agentes com poder para mudar as condições que medeiam suas atividades. A transformação, segundo Liberali (2008, p. 38), não é apriorística, ela deve ser construída por meio de questionamentos, escolhas, comprometimento, responsabilidade, reflexão, posicionamento. Para que se chegue à transformação, é preciso passar pelo processo colaborativo-reflexivo-crítico. Nesse sentido, a reflexão crítica é o cerne condutor da transformação, isso é, implica a transformação da ação (LIBERALI, 2008, p. 38), pois é por meio da reflexão que mudamos a prática pedagógica. Já dizia Paulo Freire, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2002, p. 39). A transformação é o ponto central nessa perspectiva teórica que considera que cada ação é assumida não como uma simples reação às condições de vida, mas como mediada por agentes com poder para mudar as condições que medeiam as suas atividades (ROTH; TOBIN, 2002, *apud* LIBERALI, 2006).

Acreditamos que a formação do profissional da educação pode ser qualificada por meio da reflexão que, por meio da problematização e processo de autoconsciência, (re)constitui concepções de ensinar e aprender, práticas pedagógicas e identidades profissionais tornando os professores participantes do processo de formação contínua “agentes de transformação do contexto profissional” (CELANI, 2002, p. 24) e, conseqüentemente, multiplicadores de ações transformadoras (SILVA, 2014, p. 20). Dessa maneira, as investigações desenvolvidas pelo grupo N.E.C.C.E., baseadas em uma proposta colaborativa e crítica, permitem, no contexto escolar investigado, construir um espaço colaborativo de discussão e reflexão, de crítica e de negociação sobre as práticas discursivas desenvolvidas em sala de aula.

Desde o início do *A.C.E.C.E.*, as professoras participantes organizaram-se na tentativa de pensar possibilidades de transformação da própria prática, através de encontros quinzenais, que priorizavam oferecer um espaço de reflexão crítica da prática pedagógica no contexto educacional particular da CELL. Desse modo, juntos, procuramos nos perceber como pesquisadores de nossas próprias práticas (MAGALHÃES, 2002, p. 42), a fim de atuarmos como agentes de transformação em nosso contexto profissional (CELANI, 2002, p. 24). Por meio da reflexão, os professores participantes passaram a reler a própria prática pedagógica, bem como constituir possibilidades de reconstrução de ações pedagógicas na medida em que enxergávamos juntos crenças e valores subjacentes a elas e passávamos, assim, a entender as escolhas e o agir docente.

Desse modo, o processo de formação reflexivo-transformadora de professores oferecido pelo N.E.C.C.E. através do *A.C.E.C.E.*, à escola CELL criou para as participantes possibilidades de análise de sua realidade situacional e o desenvolvimento de uma metaconsciência acerca dos significados políticos dessa realidade. Desse modo, a formação proposta pelo *A.C.E.C.E.* não se constituiu por acumulação, mas por um processo de autoconsciência que implicou reflexão crítica condutora à reconstrução e reconfiguração colaborativa de teorias socialmente situadas, colaborando para a mudança da prática futura dos professores participantes e de suas identidades. A seguir discutimos o conceito de identificação que subsidia esta investigação.

## 1.2 O conceito de identificação

De acordo com o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa – Aurélio* (FERREIRA, 2004) o termo “identidade” é definido como um conjunto de características próprias e únicas de uma pessoa e/ou um grupo de pessoas. Essa definição sugere uma espécie de singularidade em relação ao que se entende por identidade. Essa singularidade está relacionada ao conceito de identidade, durante o período pré-modernidade, como atribuição. Não havia opção, ou mesmo um esforço que poderia mudar esse fato. Esses são os moldes essencialistas de identidade que compreendem os indivíduos como coesos, homogêneos e lineares. Indivíduos que são, pessoal e profissionalmente, completos. No entanto, nos dias atuais, em que se fala de pós-modernidade, questionamentos de valores e de verdades absolutas e universais, diferentes autores (BAUMAN, 2005; RAJAGOPALAN, 2002; HALL, 2005) questionam esse conceito de identidade estática, pronta e acabada.

A crise de identidade que constitui o sujeito pós-moderno resulta da visão do descentramento do sujeito cartesiano que passa a ser visto não de forma homogênea, unificada e identitária do Iluminismo, mas fragmentado, com múltiplas identidades contraditórias e em contínuo processo de formação. Para Hall (2005), essa crise faz parte de um processo maior de mudança que desloca as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abala os quadros de referência que costumavam dar às pessoas uma ancoragem estável no mundo social. Segundo ele, talvez, ao invés de pensarmos em identidade como um fato já concluído, representado pelas novas práticas culturais, devemos pensar a identidade como uma “produção”, a qual nunca se completa, mas está sempre em processo, e sempre constituída dentro, e não fora, da representação (HALL, 2005, p. 222, tradução nossa). Sendo assim, as reflexões feitas nas últimas décadas pelo quadro teórico dos Estudos Culturais apontam para a percepção de um sujeito heterogêneo, cindido, portador de várias identidades contraditórias e conflitantes.

Bauman (2005) argumenta que as identidades, durante a modernidade, tratavam de uma questão de esforço individual e construção. No entanto, tornam-se, em nosso mundo líquido-moderno, mais ambivalentes e líquidas. Nesse sentido, identidades são

construídas e constituídas sócio-historicamente e, portanto, carregam o traço característico da heterogeneidade, da inconstância e da constante reconstrução. Em outras palavras, as identidades estão, no mundo pós-moderno, sempre em processo de mudança. Desse modo, a identidade pode ser entendida como uma

[...] construção, como um processo nunca completado – como algo sempre “em processo” (grifo do autor). Ela não é, nunca, completamente determinada – no sentido de que se pode sempre, ganhá-la ou perdê-la no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada. (HALL, 2005, p. 106) [...]

Hall (2005, p. 111) define ainda a identidade como um conceito posicional, uma vez que se constitui por posições sociais que os indivíduos precisam tomar em situações discursivas sociais diferentes. Assim, Hall entende que as identidades são pontos de apego temporário às posições-de-sujeito, construídas pelas práticas discursivas (HALL, 2005, p. 112). Nesse sentido, o que permite a formação de identidade é o fato de que cada sujeito é, acima de tudo, um ser social, que usa a linguagem para interagir com o ambiente ao seu redor. A formação da identidade, então, é baseada na construção linguística e os indivíduos são inseridos socialmente e conscientes de sua individualidade através dessa construção. Segundo Rajagopalan (2002, p. 344), esse processo se constitui na e pela linguagem que, à semelhança dos indivíduos, está constantemente mudando e evoluindo.

Então, uma vez que a formação de identidade está dentro e não fora do discurso (HALL, 2005, p. 113), o processo de identificação ocorre inicialmente pelo reconhecimento de que os indivíduos são social e historicamente constituídos e, como tal, podem e devem interferir na realidade ao seu redor. Em outras palavras, os indivíduos transformam a realidade e, ao mesmo tempo, são transformados por ela.

Em função dos argumentos previamente apontados, Fairclough (2003, p. 160) enfatiza o uso do termo "identificação", ao invés de "identidade". Para o autor (FAIRCLOUGH, 2003, p. 159), o termo identificação está associado à ideia de "processo de identificação, como as pessoas se identificam e são identificados por outros". Assim, para esse teórico, ao pesquisarmos sobre identificação, por meio da análise textual, estaremos focalizando a dialética entre identidade pessoal e social, o modo de ser do

indivíduo social e como os indivíduos se posicionam textualmente. Nesse sentido, o modo como as pessoas se comprometem com seus textos contribui para o processo de identificação de si mesmas, ou seja, para o processo de texturização identitária (FAIRCLOUGH, 2003, p. 161).

No conceito de identidade social e individual proposto por Fairclough (2003, p. 223), parte do que o autor (2003, p. 223) chama de identidade social está intrinsecamente relacionada às circunstâncias sociais nas quais o indivíduo nasce e sofre a primeira socialização. A outra parte é adquirida quando o indivíduo assume papéis sociais, como, no caso deste estudo, a profissão de professor. Fairclough igualmente reconhece a relação dialética existente entre esses dois aspectos da identidade (2003, p. 223). Segundo o autor (2003, p. 160-61), precisamos ser capazes de assumir papéis sociais e personificá-los, caracterizando-os com traços da nossa própria personalidade (individual), se desejamos desenvolver a identidade social no seu sentido mais completo. Seguindo essa dialética, o desenvolvimento do indivíduo enquanto agente social está dialeticamente interconectado ao desenvolvimento da sua personalidade.

Por essa razão, o foco na Identificação – como as pessoas se identificam e são identificadas por outros, através da análise textual – joga luz sobre essa dialética entre identidade pessoal e social: o modo de ser do indivíduo social, ou ainda, sua identidade no aspecto discursivo da linguagem, que Fairclough chama de “Estilos”. Nesse sentido, o modo como os indivíduos se comprometem com seus textos contribui para o processo de identificação de si mesmos, ou seja, para o processo de texturização identitária. O sujeito é evocado pela atividade da palavra (FOUCAULT, 2004, p. 68). Por essa razão, levamos em consideração que as escolhas que o professor faz ao desenvolver sua prática pedagógica constituem sua identidade.

Desse modo, a identidade é um construto social, constituída pelas práticas discursivas vivenciadas pelas participantes, e não como uma visão individual, como parte da natureza da pessoa (MOITA LOPES, 2003, p. 20).

Fairclough (2003, p. 03) argumenta que a análise textual é fundamental para entendermos os efeitos sociais do discurso. Ainda, com base em Halliday (1994), esse autor destaca a “Modalidade” e “Avaliação” como duas características textuais relevantes para investigar o processo de identificação. Essas marcas textuais dão

indicações do comprometimento dos participantes (com a verdade, a moral, as obrigações e os valores) em seus textos que, em última instância, contribuem para a construção de suas identidades sociais (2003, p. 164) como professores. Essas categorias serão exemplificadas na Seção 1.3, quando apresentamos as contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional para a análise do processo de identificação das participantes.

Neste sentido, a identidade é entendida neste estudo como mais do que apenas uma atribuição. Entende-se identidade como uma construção social, constituída por práticas discursivas vivenciadas pelos seres humanos. Portanto, a identidade não é parte intrínseca de uma pessoa ou uma questão de um esforço individual e de construção. A identidade não é, portanto, definitiva, sólida, mas negociável, líquida, flexível (BAUMAN, 2005); seu processo de formação depende das decisões e posições tomadas pelos indivíduos no discurso. Em outras palavras, as identidades são, no mundo pós-moderno, fraturadas e, assim, estão sempre em processo de mudança (HALL, 2005).

Assim, trata-se de um fenômeno relacional. De acordo com Reichmann (2010, p. 49), a identidade social é dual, uma vez que implica uma negociação de identidade - marcada por um processo de socialização que envolve rupturas e transformações - entre os "processos biográficos (como alguém se vê) e processos relacionais (como os outros veem esse alguém)". Essa negociação identitária envolve um processo de socialização nas diferentes instituições sociais em que estamos envolvidos, como a família, a escola, o trabalho. Identidade profissional é a construção resultante desse processo de socialização. Portanto, ser professor significa ser visto por si mesmo e, também, por outros como um professor. Em outras palavras, ser professor envolve os processos de aquisição e de ação que redefinem, posteriormente, uma identidade que é socialmente legitimada (COLDRON; SMITH, 1999, p. 712). Dentro dessa perspectiva, a identidade não é algo que o professor tem, mas algo que usa para fazer sentido como professor (1999, p. 712).

Assim, a identidade profissional não é algo intrínseco ao professor, mas se trata de um processo de identificação, isto é, um processo de (re)construção de posicionamentos situado socialmente. A constituição da identidade profissional do professor envolve tomar posições no contexto social em que se desenvolve a prática



pedagógica (COLDRON; SMITH, 1999, p. 713). Ou seja, a identidade profissional, no caso específico da construção identitária desenvolvida no decorrer do processo de docência, é constituída por experiências sociais, positivas e/ou negativas, que orientam e influenciam a prática docente. A identidade, portanto, não é fixa, mas um fenômeno relacional (BEIJAARD et al., 2004, p. 108).

Tendo em vista que consideramos a identidade como um fenômeno em curso, a seguir discutimos como esse processo pode ser analisado via processos colaborativos organizados por meio de sessões reflexivas.

### 1.2.1 A constituição identitária via processos colaborativos: as sessões reflexivas

Programas de formação continuada de professores configuram uma prática social do contexto escolar que cria espaços de reflexão crítica com o objetivo de discutir a (re)construção de práticas docentes e desenvolver uma metacsciência acerca de um determinado questionamento. Essa prática social envolve diferentes gêneros discursivos nos quais as pessoas nela envolvidas participam (DEVITT, 2004). A sessão reflexiva é um gênero amplamente utilizado como instrumento de investigação em pesquisas que envolvem o contexto escolar (formação de professores).

Segundo Gitlin, Osawa e Rose (1984), as sessões reflexivas têm como objetivo auxiliar os professores a analisarem a relação entre seus objetivos e suas práticas para depois poderem repensar e modificar seus objetivos de forma particular e situada. Pesquisadores como Magalhães (1996, 2001, 2002), Celani (2000), e Celani e Magalhães (2002) sugerem que os participantes de um contexto colaborativo de formação continuada façam parte de sessões reflexivas, ou seja, de sessões de discussão em que as práticas de sala de aula sejam tematizadas e problematizadas, a fim de oportunizarem processos reflexivos que conduzam à discussão e à construção de conhecimento.

Nessa linha de pensamento, Magalhães (2002), Liberali (2004), Oliveira (2006), entre outros, acreditam que, nas sessões reflexivas, as práticas discursivas da sala de aula são tematizadas, e o discurso em torno dessas práticas é problematizado. A

problematização é entendida, aqui, como o apontamento do que, de fato, ocorre na sala de aula para que, juntos, professores e pesquisadores em formação continuada possam buscar novas maneiras de agir pedagogicamente. Assim, nas sessões reflexivas, é dada a oportunidade de os professores explicitarem, problematizarem e, quiçá, modificarem as formas como compreendem suas práticas, seus alunos, a si mesmos e aos colegas por meio da colaboração, um processo de diálogo, em que todos os participantes se tornam pesquisadores de sua própria ação.

Desse modo, a sessão reflexiva é “uma ferramenta para o empoderamento de professores” (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 135) uma vez que seu desenvolvimento permite que o professor veja, julgue e reflita acerca de conceitos, crenças e ações, tornando-o agente do próprio desenvolvimento identitário durante o processo colaborativo-crítico-reflexivo contínuo de formação. Ainda, segundo Abrahão (2006, p. 228), a sessão reflexiva oferece, além da possibilidade de reflexão crítica, negociação, descrição e confrontação de crenças e práticas pedagógicas, a proposição de novos olhares e, quiçá, reconstruções colaborativas (SANTOS, 2011; SILVA, 2013).

Ademais, compreendemos que a linguagem age como mediadora dessas práticas colaborativas e do processo de texturização identitária (FAIRCLOUGH, 2003). Por essa razão, na seção 1.3, discutimos o conceito de linguagem e a perspectiva de análise desses processos identitários oferecida pela Linguística Sistêmico-Funcional.

### **1.3 A Linguística Sistêmico-Funcional**

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), teorizada por Michael Halliday (1989), é uma teoria que concebe a linguagem como uma prática social, partindo, portanto, da situação de uso do contexto em que é utilizada. Nesse sentido, a língua deve ser entendida em suas relações com a estrutura social (HALLIDAY, 1989), ou seja, não podemos compreender o discurso de um grupo social sem levarmos em consideração o contexto no qual este está inserido. O contexto pode ser descrito a partir de um modelo

conceitual formado pelo campo, relações e modo (HALLIDAY, 1989). O campo remete à atividade que está acontecendo, à natureza da ação social que está ocorrendo, no qual os participantes estão envolvidos; as relações tratam dos participantes, da natureza dos papéis que desempenham, a relação entre eles (hierárquica ou não) e a distância social ou o grau de formalidade (mínima ou máxima, dependendo de quão frequentemente interagem); o modo, refere-se à função que a linguagem exerce e o veículo utilizado naquela situação, ou ainda, o que os participantes esperam que a linguagem faça por eles em determinada situação. Assim, trata do papel da linguagem (constitutivo ou auxiliar/suplementar), do compartilhamento entre os participantes (dialógico ou monológico), do canal (gráfico ou fônico) e do meio (falado – com ou sem contato visual, ou escrito).

O termo sistêmico se justifica porque a LSF concebe a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, usados para construir significados. Já o termo funcional é usado para explicar as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha dentro dos textos falados ou escritos (FUZER; CABRAL, 2010).

Na LSF, o nível paradigmático, isto é, as potencialidades do sistema da língua, e não o nível sintagmático, ou seja, estrutural, constituído por padrões (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 22) é priorizado, pois se olha para as escolhas dos locutores dentre as tantas possibilidades que estão à disposição no sistema da língua – cada escolha implica um significado que não é possibilitado por outra escolha. Por essa razão, observa-se, então, a LSF como uma teoria funcionalista que dá ênfase ao sentido e as escolhas, instanciadas pelo falante a partir do conjunto de sistemas da língua em um texto, para LSF, visto como unidade de sentido. Consequentemente, o texto é a forma linguística da interação social. É uma progressão contínua de significados, escolhidos pelo falante, em combinação simultânea e em sucessão (HALLIDAY, 1978, p. 122).

Segundo a concepção epistemológica da LSF, a linguagem é organizada em três estratos: a semântica, a léxico-gramática e a fonologia (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). A semântica, ou o sistema de significados, é transformada em fraseado (estruturas gramaticais e itens lexicais), ou seja, a semântica é realizada pela léxico-gramática. A léxico-gramática, por sua vez, é realizada pela fonologia, pela organização dos sons em

estruturas formais e sistemas (Ibidem, p. 25). Todos esses sistemas interdependentes realizam o contexto (FUZER, CABRAL; OLIONI, 2011, p. 188). Sendo a linguagem organizada funcionalmente, podemos perceber que tal organização se dá “em torno de redes relativamente independentes de escolhas” (GOUVEIA, 2009, p. 15) realizadas pelo falante. Essas escolhas materializam-se em três funções básicas da linguagem denominadas por Halliday e Matthiessen (2004, p. 29) de metafunções, que medeiam e constituem nossas experiências e relações com o mundo. De acordo com Fuzer e Cabral (2010, p. 21), as metafunções

são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua: compreender o meio (metafunção ideacional), relacionar-se com os outros (metafunção interpessoal) e organizar a informação (metafunção textual).

Dessa maneira, a análise apresentada a seguir, permeada pelos pressupostos da LSF e em especial pelo sistema de modalidade, busca observar e discutir, no nível léxico-gramatical, quais papéis de professor emergem do processo reflexivo desencadeado durante a formação continuada realizada com as professoras da CELL. A fim de descrever como esses papéis se constituem no nível léxico-gramatical e explicar o processo de identificação profissional, conduzimos uma análise linguística com base nas categorias de Modalidade e Avaliação, propostas por Fairclough (2003, p. 170-173), com base em Halliday (1994).

De acordo com Fairclough (2003, p. 171-173), a categoria de Avaliação destaca o comprometimento que os participantes estabelecem com seus discursos e valores assumidos. Em outras palavras, a avaliação diz respeito a, de um modo geral e considerando essa análise, qualquer afirmação explícita ou implícita que compromete os participantes com o seu discurso e seus valores relacionados com a profissão docente. Neste sentido, ela pode ser encontrada através de comentários que expressam desejos, vontades, ou seja, o que se quer em contrapartida ao que não se quer; o que é bom em oposição ao que não é (FAIRCLOUGH, 2003, p. 172).

A segunda categoria textual discutida por Fairclough (2003, p. 164-171) é a Modalidade. De acordo com Halliday (1994, p. 89), a modalidade significa o julgamento

das probabilidades e obrigações subjacentes ao discurso. Diz respeito àquilo que os participantes se comprometem em relação ao que é verdadeiro e necessário para eles. Fairclough (2003) argumenta que existem diferentes formas de comprometimento com o discurso, dependendo de como a pessoa entende que a "verdade" deva ser contada em cada situação. Dessa forma, a modalidade epistêmica é usada para troca de conhecimento/informação através de declarações e/ou questões que podem ser positivas ou negativas, modalizadas ou não, expressando diferenças em termos de frequência e probabilidade. Por outro lado, a modalidade deôntica envolve a troca de bens e/ou serviços expressando ofertas e/ou propósitos (por alguém para fazer alguma coisa) e a obrigação ou necessidade (uma ordem para alguém fazer alguma coisa).

No Capítulo 2, a seguir, descrevemos como essas categorias são linguisticamente constituídas pelo/no discurso das participantes. Além disso, delineamos o universo de investigação, o *corpus* desta pesquisa e os procedimentos utilizados na análise do processo de identificação das participantes com a profissão.



## CAPÍTULO 2 – PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos, inicialmente, o universo de estudo no qual a nossa pesquisa insere-se (seção 2.1). A seguir, apresentamos os procedimentos investigativos adotados na coleta dos dados (seção 2.2), e por fim, descrevemos os procedimentos e as categorias de análise dos dados (seção 2.3). Conforme já indicado na introdução, este estudo procura encontrar resposta para o questionamento a seguir:

- Quais papéis de professor emergem do processo reflexivo desencadeado durante as discussões teórico-práticas (sessões reflexivas) desenvolvidas ao longo do programa de formação continuada A.C.E.C.E.?

### 2.1 Universo no qual este estudo se insere: contexto de pesquisa e participantes

O contexto no qual as participantes dessa investigação estão envolvidas é o educacional, no âmbito de uma escola pública de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (doravante CELL). A CELL está localizada em uma comunidade de baixa renda no município de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul, atendendo aproximadamente 350 alunos distribuídos em três turnos, sendo as turmas de 2º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos no turno da manhã, as turmas de 1º, 3º e 4º anos no turno da tarde e EJA (Educação de Jovens e Adultos) no turno da noite (SILVA, 2014, p. 53).

Os professores da CELL participaram do programa de formação continuada oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria, que teve duração de fevereiro/2012 a novembro/2013. Ao longo do ano de 2012, a formação envolveu discussões sobre o tema *letramentos* e possibilitou a construção de atividades didáticas. Os encontros aconteciam periodicamente, a cada 15 dias, pelo período vespertino, com duração de duas horas. No ano de 2013, a formação envolveu discussões acerca da concepção de

interdisciplinaridade e construiu um projeto interdisciplinar na escola. A sessão reflexiva foi instrumento de pesquisa utilizado ao longo de todos os encontros do programa de formação continuada.

Os participantes envolvidos são tanto os professores da CELL, quanto os pesquisadores da UFSM, responsáveis pelo programa de formação. Os professores da CELL desempenham o papel de debatedores na sessão reflexiva, enquanto os pesquisadores da UFSM exercem o papel de mediadores desse instrumento de pesquisa. A relação hierárquica entre os participantes não é totalmente máxima, dado que o programa de formação tem caráter colaborativo.

É importante salientar que, ao iniciarmos a formação continuada na CELL, em fevereiro de 2012, contávamos com a participação de 11 professoras e, ao final desse ano (novembro de 2012), com 8 participantes, havendo, portanto, um percentual de desistência de 25% ao longo de 2012 (SILVA, 2014, p. 55). Quando iniciamos novamente a formação com foco na prática interdisciplinar (abril de 2013), contávamos com 15 professoras e finalizamos a formação (novembro de 2013) com 12 participantes, havendo, portanto um percentual de 18% de desistência (BRUM, 2015, p. 55).

Este estudo joga luz apenas sobre o processo de formação realizado ao longo do ano de 2012, tendo em vista que foi durante esse período que as participantes produziram as duas autobiografias analisadas em meu estudo prévio (BAGNARA, 2013), cujos resultados encontrados, apresentados na Introdução (Seção 1.1), subsidiam, agora, esta investigação. Levando isso em consideração, as participantes desta pesquisa são:

- 1 professora supervisora da escola;
- 4 professoras regentes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
- 1 professora responsável pela Sala de Recursos;
- 3 professoras regentes do EJA – Educação de Jovens e Adultos, das disciplinas de Matemática, Geografia e Língua Portuguesa;
- 2 professores mediadores da UFSM.

Todas as professoras da CELL possuem graduação na sua área de atuação, sendo, a maioria, oriunda do curso de Pedagogia. Das oito professoras regentes de classe, duas delas também exercem a função de vice-diretoras dos turnos da manhã e



da tarde na escola e três delas também atuam como regente de classe em outras escolas da região. Os professores mediadores são oriundos do curso de Letras-Inglês da UFSM. A professora orientadora desta pesquisa leciona no curso de Graduação em Letras-Inglês e no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, desde 2009. O professor mediador é licenciado em Letras/Inglês pela UFSM e professor de inglês de Ensino Médio da rede estadual de ensino. Na época, desenvolvia sua pesquisa de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFSM.

Para explicitarmos, em mais detalhes, quais práticas sociais esses participantes estavam envolvidos ao desenvolvermos a formação continuada na CELL, a seguir (Seção 2.1.1), descrevemos os sistemas de atividades da CELL, do NECCE e o sistema colaborativo instaurado a partir desse processo reflexivo.

### 2.1.1 Sistemas de atividades identificados durante o processo colaborativo

Ao chegarmos a CELL, procuramos entender a dinâmica de trabalho das professoras que atuavam naquele contexto. Para dar conta desse objetivo, Brum (2015) identificou o sistema de atividades da CELL, com base na proposta de Engeström (1987), de modo que pudéssemos compreender e explicar as práticas sociais que constituem aquele contexto.

Engeström (1987; 1999), a partir dos pensamentos de Vygotsky (1930, 1934) e Leontiev (1977; 1978), traça um panorama da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, doravante TASCH, sugerindo que o desenvolvimento dessa teoria possa ser caracterizada em três diferentes gerações. A primeira geração tem por base os trabalhos de Vygotsky, principalmente na noção de ação mediada, ou seja, as ações de um indivíduo são mediadas por artefatos, ferramentas e signos em um contexto cultural; a segunda geração, por sua vez, baseia-se em Leontiev, que considera a noção de sistema de atividade como unidade de análise. A atividade humana ocorre em um sistema

complexo, no qual as relações sociais, o contexto social e o trabalho têm papel fundamental em sua configuração, sendo consideradas formas de relação com o mundo e fomentadas por motivos e fins a serem alcançados (OLIVEIRA, 1998, p. 96); a terceira geração, a mais recente, para a qual importa, como unidade de análise, observar as relações entre sistemas de atividade que interagem entre si, compartilham um mesmo motivo específico (objeto de estudo) para uma necessidade detectada por ambos os sistemas (ENGESTRÖM, 2009; 2011) e evidenciam contradições entre os pontos de vista e as vozes que os caracterizam e que, por isso, põem-os em confronto, gerando oportunidades de transformação.

As contribuições teóricas de Engeström estão situadas na terceira geração da teoria, pois se destacou, principalmente, por sistematizar a constituição dos processos mediacionais, propondo um modelo de sistema para a atividade humana coletiva (PASSIONI, 2012, p. 177). Por meio desse sistema, Engeström (1987) explora os elementos que constroem os processos interacionais entre os indivíduos (Figura 1).

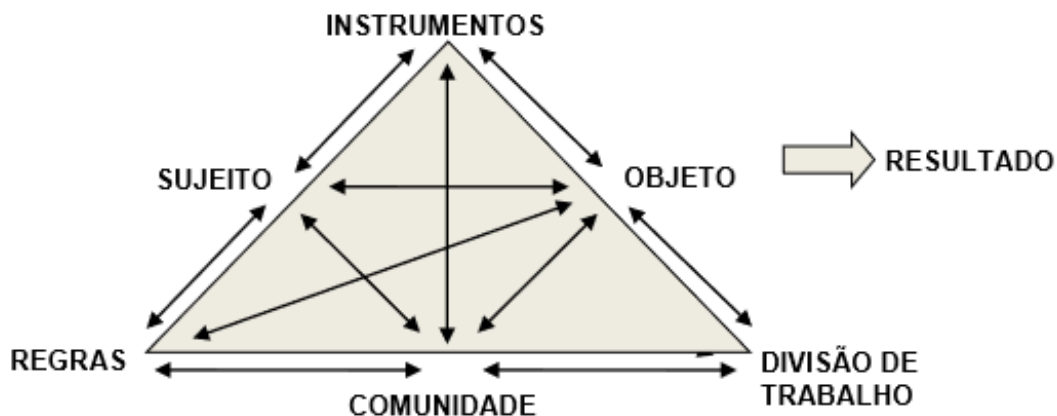


Figura 1 - Estrutura do Sistema de Atividade Humana (ENGESTRÖM, 1987, p. 78)

Na Figura 1, podemos identificar um sistema de atividade construído por 6 elementos que interagem entre si. Os sujeitos, indivíduos cuja atividade é tomada como no ponto de partida, interagem em direção a sua motivação (objeto da atividade), que tem como função direcionar a atividade para atingir um resultado. Como auxílio dos

instrumentos, artefatos mediadores da interação entre sujeito-comunidade-objeto, o objeto da atividade é moldado e transformado pela atividade em resultado. Os sujeitos são organizados e agem em favor de suas comunidades, as quais dispõem de regras, normas estabelecidas que regulam os procedimentos na interação entre seus participantes. A comunidade, por sua vez, relaciona-se com o objeto através de uma determinada divisão de trabalho, distribuição de tarefas, poderes e responsabilidades entre os participantes do sistema de atividade. Desta forma,

a atividade, sustentada por regras, divisão do trabalho e comunidade, acontece entre três polos básicos: os sujeitos, o objeto sobre o qual eles agem e os instrumentos específicos elaborados a partir de experiências de gerações precedentes que alargam as experiências possíveis (LIBERALI, 2009, p. 12).

Com base nas ideias de Engeström (1987), apoiamo-nos nos preceitos da terceira geração a fim de analisar e refletir sobre o nosso contexto de análise: as interações entre os dois sistemas de atividade que identificamos na nossa pesquisa, o do grupo N.E.C.C.E e o da escola CELL.

Conforme descreve Brum (2015), percebemos que nosso grupo de pesquisa NECCE estava constituído por um sistema próprio de atividades acadêmicas, desenvolvidas no âmbito da UFSM. A Figura 2 explicita como o nosso grupo de pesquisa estava organizado ao iniciar nosso trabalho na escola CELL.

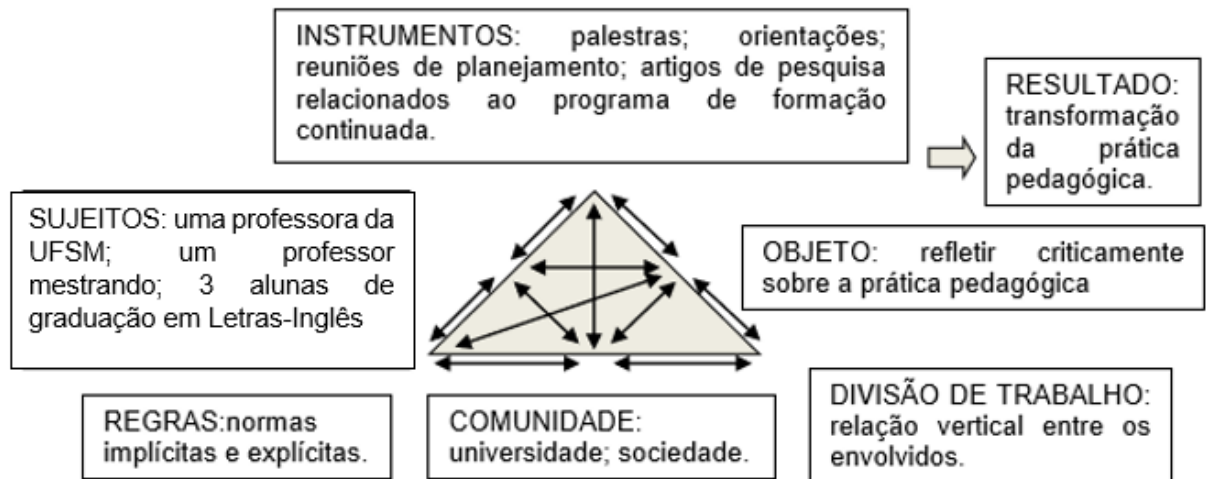


Figura 2 – Sistema de Atividade do N.E.C.C.E. (adaptado de BRUM, 2015, p. 41)

Os sujeitos responsáveis pelas ações na comunidade (universidade), em nosso sistema de atividades, somos nós, os participantes do grupo N.E.C.C.E. Ao planejar o trabalho colaborativo com a escola CELL, tivemos como objetivo refletir criticamente sobre a prática pedagógica socialmente situada por meio de discussões acerca do tema letramento instauradas a partir de um curso de formação continuada na referida escola. A fim de concretizar o nosso propósito, fizemos uso de determinados instrumentos, tais como planos de pesquisa, leituras orientadas, palestras, etc. A escolha de tais instrumentos se deu por meio da relação discursivo-argumentativa entre os participantes do grupo N.E.C.C.E. A relação entre os sujeitos de um sistema de atividades é organizada por regras e pela divisão do trabalho, por isso ao focalizarmos um mesmo propósito levamos em consideração a diversidade de conhecimento e ideias existentes entre os participantes do sistema de atividades do N.E.C.C.E. Nesse sentido, para concretizarmos e chegarmos ao nosso resultado esperado, a transformação da prática pedagógica das professoras da CELL, cada participante do grupo de pesquisa exerceu funções e tarefas, tais como a seleção de textos teóricos sobre letramento para leitura em conjunto, a organização/negociação de cronograma de encontros, o planejamento das sessões reflexivas, a mediação das discussões e dos diferentes pontos de vista, o controle de presenças, a produção de certificados da formação continuada. Todas essas tarefas contribuíram para a realização do objetivo comum do grupo, bem como para alcançar o resultado esperado. A fim de construir um sistema de atividades que envolvesse os propósitos do nosso grupo e das professoras da CELL, primeiramente identificamos o sistema de atividades que perfazem a dinâmica social (espaço-temporal) da CELL e na qual as participantes da investigação estavam envolvidas. A partir da proposta de Engeström (1987), a Figura 3 exemplifica a estrutura do sistema de atividades da CELL.

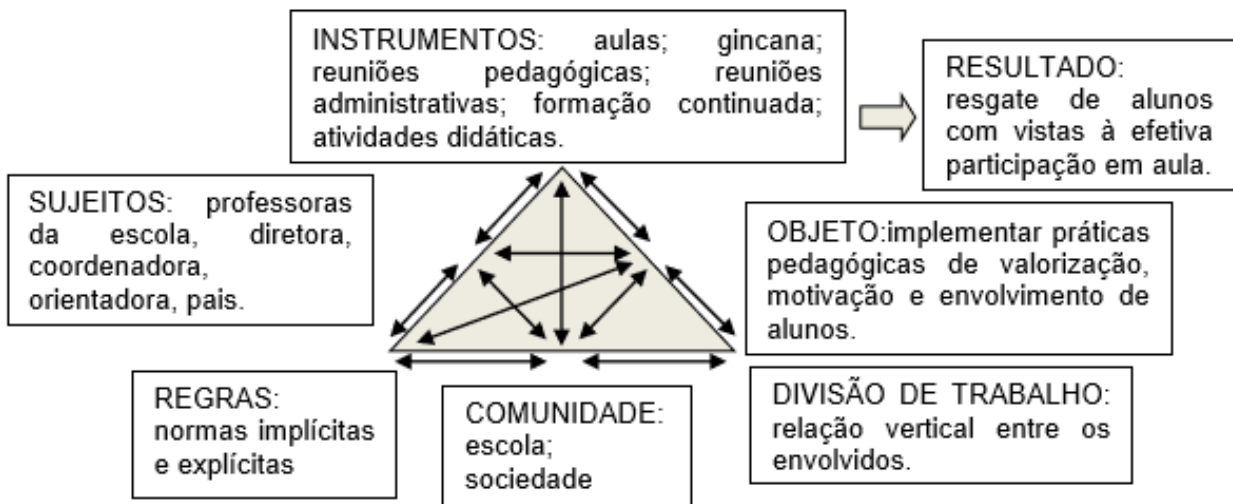


Figura 3 – Sistema de Atividades da CELL (BRUM, 2015, p. 43)

Ao se inserirem em um curso de formação continuada, as professoras da CELL debateram sobre suas necessidades e situaram como objeto desejado a elaboração de atividades pedagógicas a partir dos pressupostos teóricos discutidos nos textos lidos e nas necessidades do contexto, discussão e reconstrução colaborativa de atividades pedagógicas para uso em sala de aula.

Ao negociarem esse objetivo, as professoras levaram em consideração os diversos sujeitos participantes do sistema de atividades da CELL, especificamente os professores, alunos, bem como pais preocupados com a educação de seus filhos. Com o propósito de alcançar esse objeto, cada professora exerceu um papel específico na busca pela realização do objetivo, como a participação nos encontros, a busca por práticas pedagógicas específicas para relato e discussão, a organização do espaço no qual os encontros aconteciam, a disponibilização de multimídia para os encontros, entre outros. Todos os elementos constituintes do sistema de atividades trabalharam de forma colaborativa para atingir o resultado esperado.

Por fim, nosso objetivo era construir um sistema de atividades crítico-colaborativo na CELL, entendido aqui como um Terceiro Espaço de reflexão (PASSIONI, 2012, p.180), representado pela Figura 4.

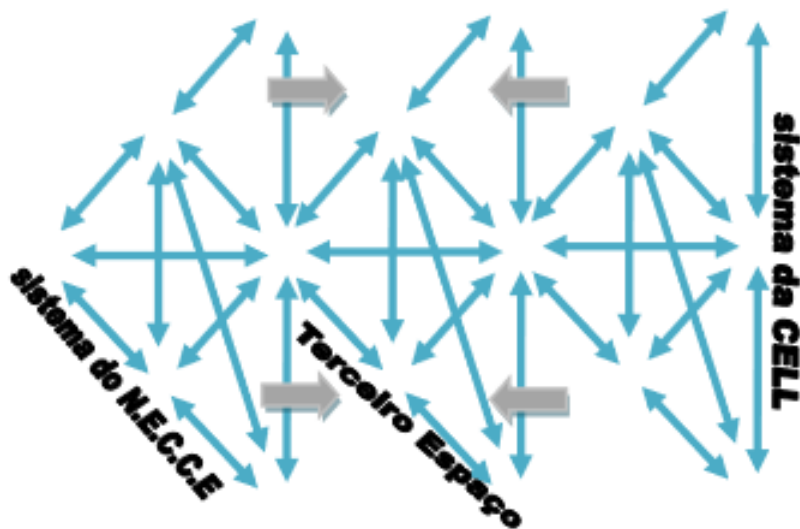


Figura 4 – Terceiro Espaço – intervenção (PASSIONI, 2012 adaptada por BRUM, 2014, p. 44)

De acordo com Passioni (2012, p. 180 com base em Engeström, 1999), a criação de um Terceiro Espaço em cursos de formação continuada pode promover a expansão da aprendizagem, pois propõe que, mesmo participando de diferentes sistemas de atividades com diferentes resultados e objetos, podemos construir uma prática de colaboração que vá ao encontro dos interesses de ambos os grupos envolvidos no processo, no caso desse estudo CELL e N.E.C.C.E, superando as contradições que atravessam o processo de aprendizagem dos participantes. Assim, o Terceiro Espaço pode propiciar, de maneira colaborativa, contínuas transformações, e possíveis reconstruções do sistema de atividades (MAGALHÃES, 2011, p. 17 com base em ENGESTRÖM, 2008), bem como a criação de novos sentidos para o processo de formação de professores (2011, p. 17). Dessa maneira, por meio do Terceiro Espaço, construímos um sistema colaborativo de atividades a partir do compartilhamento das atividades da escola e do nosso grupo de pesquisa, que incluiu as leituras teóricas sobre o conceito e a prática de letramento para discussão nos encontros de formação, a elaboração de atividades pedagógicas a partir dos pressupostos teóricos discutidos nas leituras e das necessidades do contexto em questão (Figura 5). Todas essas atividades

desenvolvidas colaborativamente foram mediadas pela linguagem, em diferentes ações discursivas.

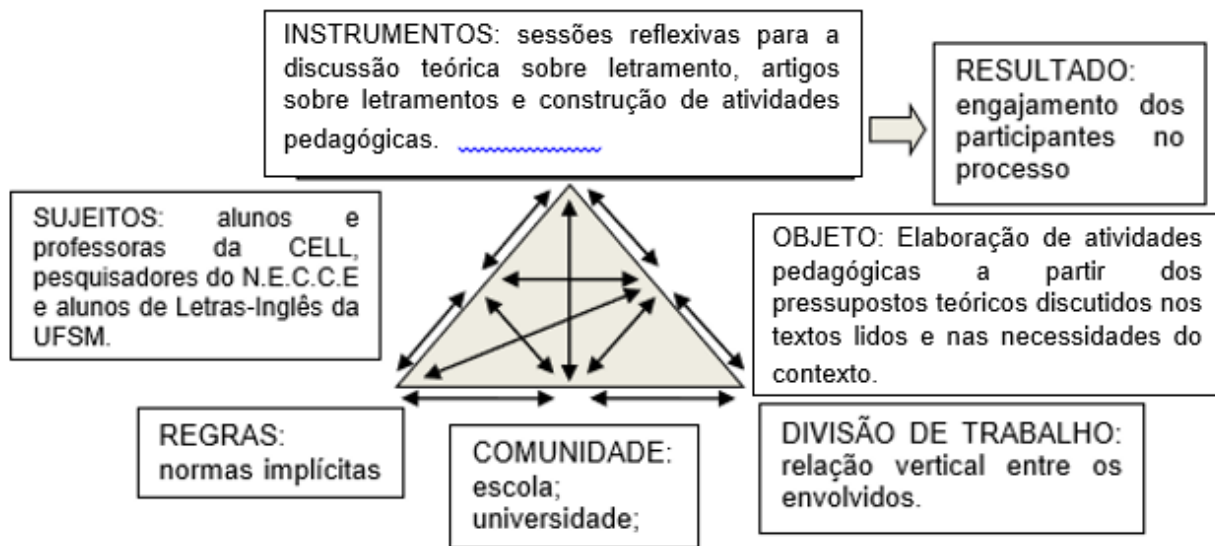


Figura 5 – O sistema colaborativo entre CELL e N.E.C.C.E. (adaptado de BRUM, 2015, p. 45)

A partir da construção desse espaço colaborativo, demos início às atividades que constituíram o programa de formação continuada propriamente dito, desenvolvido através da realização de sessões reflexivas. Essas sessões reflexivas se configuraram, portanto, no universo de nossa análise. A seguir, descrevemos os procedimentos de coleta e seleção das sessões reflexivas que constituem o *corpus* dessa investigação.

## 2.2. Procedimentos de coleta dos dados

Os procedimentos investigativos adotados nesta pesquisa consideraram o *corpus*<sup>3</sup> da nossa pesquisa como um conjunto de textos que serão analisados a partir da

<sup>3</sup> O *corpus* desta pesquisa é parte integrante do repositório de dados do grupo de pesquisa N.E.C.C.E.

perspectiva de texto como processo (HALLIDAY 1989, p. 10). Nesta seção, expomos os procedimentos de coleta das sessões reflexivas que materializam o processo reflexivo desta investigação, pois elas nos permitem analisar o movimento da rede de significados potenciais (HALLIDAY, 1989, p. 10), ou seja, as escolhas semânticas que emergem do discurso das professoras da CELL sobre as concepções de letramento das participantes no processo interativo/argumentativo desenvolvido ao longo de 2012. Por isso, nesta pesquisa, as sessões reflexivas são entendidas como espaços de reflexão, negociação e confrontação de crenças e práticas pedagógicas com vistas à constituição de novos posicionamentos e, quiçá, reconstruções colaborativas (SANTOS, 2011; SILVA, 2013) identitárias.

As sessões reflexivas aconteciam a cada quinze dias na escola CELL e nós, do grupo N.E.C.C.E, procurávamos construir um espaço de debate teórico-prático a partir de leituras prévias sobre letramento. Os professores do nosso grupo de pesquisa mediavam a discussão sobre o conceito de letramento e a prática em sala de aula.

Realizamos na CELL, ao total, 14 sessões reflexivas, as quais foram gravadas em vídeo. Cada sessão compreendeu, em média, de 1h30min a 2h de gravação audiovisual que, posteriormente, foram transcritas para análise a fim de identificar os papéis de professor assumidos pelas professoras ao longo do processo formativo. Para esta investigação, selecionamos as 3 (três) sessões reflexivas que se mostraram mais representativas do processo de construção e desenvolvimento da identificação profissional desses professores durante o programa de formação continuada.

### **2.3 Os procedimentos e as categorias de análise**

Nesta seção, descrevemos as ferramentas e os procedimentos de análise do processo da pesquisa, ou seja, definimos as sessões reflexivas utilizadas e descrevemos como estas foram analisadas. Para esta investigação, de um total de 14 sessões



reflexivas gravadas em vídeo, elegemos as 3 (três) sessões mais ilustrativas do processo de identificação profissional das professoras (Quadro 1).

<b>Identificação da Sessão</b>	<b>Data</b>	<b>Tempo de Duração</b>	<b>Atividades Reflexivas</b>
<b>SR#1</b>	28.03.2012	1h15min13seg	Discussão das representações iniciais de letramento
<b>SR#8</b>	28.07.2012	1h36min15seg	Discussão acerca das práticas e dos eventos de letramento no cotidiano escolar
<b>SR#14</b>	13.11.2012	1h19min35seg	(Re)configuração discursiva de um conceito de letramento socialmente situado

Quadro 1 - Identificação, data, duração e ações adotadas nas sessões reflexivas que compõem o *corpus* desta pesquisa

Na análise dessas três sessões, procuramos identificar os papéis docentes assumidos pelas professoras e como estes se configuram léxico-gramaticalmente.

Para a identificação dos participantes de cada sessão reflexiva (pesquisadores do N.E.C.C.E e professoras da CELL) e dos parâmetros utilizados na transcrição do discurso oral dos participantes, adotamos a codificação proposta por Silva e Trivisoli (2013) (Quadro 2):

<b>CÓDIGO</b>	<b>SIGNIFICADO</b>	
<b>M1</b>	Mediador 1 (orientador)	
<b>M2</b>	Mediador 2 (pesquisador)	
<b>P</b>	Professores da escola	P1 – coordenadora pedagógica
		P2 – professora sala de recursos e educação especial
		P3 – professora do 4º ano
		P4 – professora do 1º ano
		P5 – professora de geografia vice-diretora
		P6 – professora de inglês
		P7 – professora do 2º ano e coordenadora pedagógica
		P8 – professora de português EJA
		P9 – professora de matemática EJA e vice-diretora
		P10 – professora do 3º ano
		P11 – professora 2ºano
		P12 – professora 3º ano
<b>G</b>	Graduandos de Letras/auxiliares da pesquisa	G1
		G2
		G3
		G4
		G5
...	Pausa de qualquer extensão	
<b>[VOZES]</b>	Fala sobreposta (1 voz se sobressai às demais)	
<b>[TODAS]</b>	Falas simultâneas (várias vozes são ouvidas)	
<b>[xxx]</b>	Ruído que impede a legibilidade do discurso	
<b>[risos]</b>	Risos	
<b>[<i>itálico</i>]</b>	Interferência feita pelo analista em função do contexto imediato	
<b>[...]</b>	Indicação de trecho omitido, selecionado pelo analista, em função da relevância para a discussão proposta	
<b>[ÊNFASE]</b>	Indicação de ênfase	

Quadro 2 – Identificação dos participantes e dos parâmetros de transcrição das sessões reflexivas adaptadas de Silva e Trivisio (2013)

Para a análise do processo de identificação das participantes com a profissão, utilizamos as categorias de Modalidade e Avaliação.

Retomamos, nesta seção, a categoria textual discutida por Fairclough (2003, p. 164-171), Modalidade, com base em Halliday (1994). Nesta categoria, consideramos o julgamento das probabilidades e obrigações subjacentes ao discurso. Em outras palavras, diz respeito àquilo que os participantes se comprometem em relação ao que é verdadeiro e necessário para eles. Para Fairclough (2003), existem diferentes formas de comprometimento com o discurso, dependendo de como a pessoa entende que a "verdade" deve ser contada em cada situação. Na Tabela 1, apresentamos as evidências léxico-gramaticais consideradas na constituição da Modalidade, com exemplos retirados do estudo prévio de Bagnara (2013).

Categorias	Exemplo
VERBOS MODAIS	“Escolhi essa carreira por opção, <b>poderia</b> ter ido para outras áreas onde o financeiro seria mais compensatório...”.
ADJUNTOS DE FREQUÊNCIA	“ <b>Sempre</b> amei, por isso já tenho 28 anos de profissão”.
PROCESSOS MENTAIS AFETIVOS/ E/OU COGNITIVOS	“ <b>Curto</b> poder entrar nas salas de aula”.
PROJEÇÃO/RELATO	“E quando o senhor chegou na sala disse <b>que pensava</b> que eu fosse uma aluna”.
PARTÍCIO COM FUNÇÃO DE ADJETIVO	“Hoje me sinto feliz e <b>realizada</b> ”.

Tabela 1 – Categorias de Modalidade (FAIRCLOUGH, 2003, p. 170-173).

Lembramos, ainda, que a categoria de Avaliação procura jogar luz sobre o comprometimento que os participantes estabelecem com seus discursos e valores assumidos. Nesse sentido, consideramos as afirmações explícitas ou implícitas que comprometem os participantes com o seu discurso e seus valores relacionados com a profissão docente. Essa categoria se materializa por meio de comentários que expressam desejos, vontades, ou seja, o que se quer em contrapartida ao que não se quer; o que é bom em oposição ao que não é (FAIRCLOUGH, 2003, p. 172). Na Tabela 2,

apresentamos as evidências léxico-gramaticais consideradas na constituição da Modalidade, com exemplos retirados do estudo prévio de Bagnara (2013).

Categorias	Exemplos
ADJETIVOS AVALIATIVOS	“Hoje me sinto <b>feliz e realizada</b> , vou levar grandes lembranças onde nem esse sistema falho mexeu com minhas aspirações e motivação”.
AVALIAÇÕES AFETIVAS A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DE PROCESSOS RELACIONAIS. (O ATRIBUTO É AFETIVO)	“Para mim, <b>ser professor é algo especial</b> ”.
ADVÉRBIOS AVALIATIVOS	“Quando fazemos o que gostamos tudo flui <b>naturalmente</b> ”.
VERBOS AVALIATIVOS	“ <b>amo</b> o que faço, sempre <b>amei</b> por isso já tenho 28 anos de profissão”.
DECLARAÇÕES COM MODALIDADE DEÔNTICA	“Curto <b>poder</b> entrar nas salas de aula”.
MARCAS EXPLÍCITAS DA AVALIAÇÃO DO AUTOR	“ <b>Para mim</b> ser professor mais que profissão é uma missão”.
SUBSTANTIVOS AFETIVOS AVALIATIVOS	“[...] a cada novo ano <b>a paixão</b> de educar se renova. São alunos novos, situações desafiadoras e, é aí que reside o <b>encantamento de ser professor.</b> ”

Tabela 2 – Categorias de Avaliação (FAIRCLOUGH, 2003, p. 171-173).

No Capítulo 3, discutimos os resultados encontrados na análise preliminar do discurso das participantes, em relação a suas identidades docentes, construídas nas discussões instauradas na primeira sessão reflexiva do *corpus* desta investigação.

## **CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, apresentamos os resultados encontrados na análise da configuração léxico-gramatical dos papéis de professor assumidos pelas professoras participantes do programa de formação continuada da CELL. Como já mencionamos na seção de Metodologia, o processo de formação continuada investigado nesta pesquisa, foi desenvolvido por meio de sessões reflexivas durante o ano de 2012, filmadas, selecionadas e transcritas, que se constituíram no *corpus* desta investigação.

A análise desse processo será discutida a partir do recorte de três (3) sessões reflexivas - SR#1 (seção 3.1), SR#8 (seção 3.2) e SR#14 (seção 3.3) - que se mostraram mais representativas dessa caminhada reflexivo-colaborativa das professoras da CELL e dos pesquisadores do NECCE. Essas sessões reflexivas abordaram e objetivaram discutir bem como construir um conceito de letramento socialmente situado, procurando entender sua relação com as ações pedagógicas das participantes em sala de aula.

### **3.1 O processo de identificação na SR#1: a constância do engajamento**

Na primeira sessão reflexiva (SR#1 – 28/03/2012) selecionada e aqui analisada, as professoras e os pesquisadores discutiram diferentes concepções ou definições teóricas para letramento. No início da sessão, apresentamos alguns conceitos para o termo e solicitamos às participantes que os relacionassem às definições por elas elaboradas em um questionário. Participaram desse momento de discussão crítico-colaborativo dez professoras (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10). A análise evidenciou um alinhamento inicial das participantes a duas posições identitárias específicas: de engajamento (60%) e não engajamento (40%) ao processo reflexivo desenvolvido no programa de formação continuada (Figura 6). Em outras palavras, 40% das professoras fizeram contribuições verbais que permitiram evidenciar um

posicionamento identitário que as colocava sempre em situação de tangenciamento das temáticas discutidas nas sessões reflexivas, assumindo uma atitude não reflexiva. A análise do discurso das outras 6 participantes evidenciou um posicionamento de engajamento reflexivo nas discussões organizadas no programa de formação continuada.

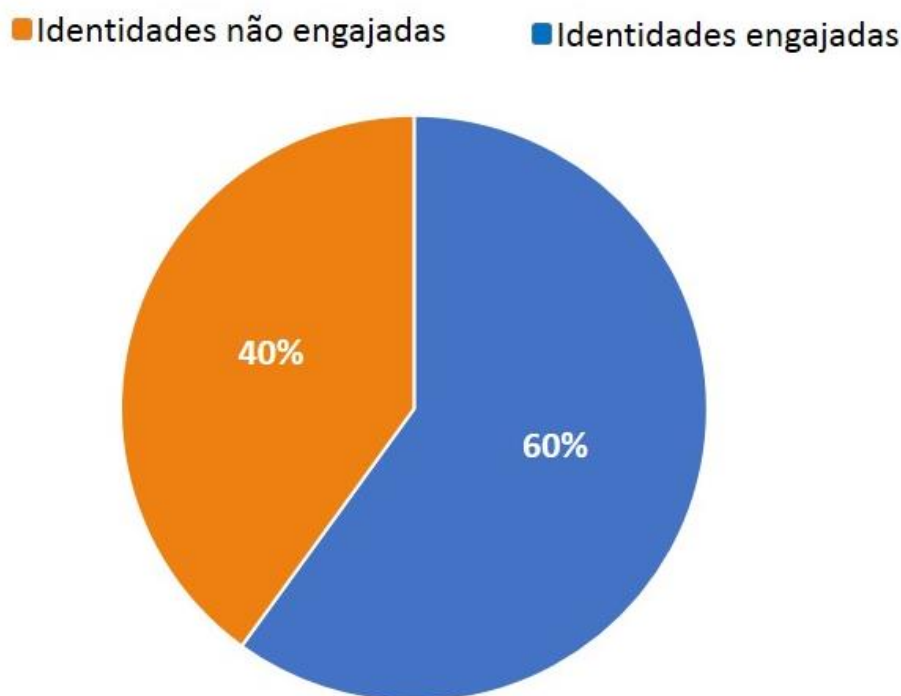


Figura 6 – Representação visual do posicionamento docente inicial das participantes constituído pelo/no discurso da SR#1

Assim, nesta seção (3.1), analisamos e discutimos, em um primeiro momento, os alinhamentos de engajamento ao processo reflexivo de 6 participantes (60%) (seção 3.1.1). Em um segundo momento, analisamos as evidências linguísticas que nos levam a afirmar que 40% das participantes não se engajaram ao processo reflexivo na primeira sessão reflexiva analisada (seção 3.1.2), discutindo possíveis explicações para tal posicionamento.

### 3.1.1 O engajamento ao processo reflexivo em SR#1: papéis assumidos de professora reflexiva e professora centralizadora

Na análise da primeira sessão reflexiva (SR#1 – 28/03/2012), identificamos, no discurso das seis participantes que assumiram uma atitude de engajamento ao processo reflexivo constituído pelo programa de formação continuada, dois papéis docentes. Especificamente, esses dois papéis estão relacionados a duas imagens: de professora centralizadora do processo de aprendizagem e de professora reflexiva. Nas palavras de Fairclough (2003), a constituição discursiva de dois “estilos” identitários. Considerando esses alinhamentos, primeiramente identificamos a recorrência desses papéis, encontrados ao longo da análise da primeira sessão reflexiva do processo de formação continuada (Tabela 3).

Categorias de Análise		Recorrência no <i>Corpus</i>	
		Número	%
1.	Professora reflexiva	4	40%
2.	Professora centralizadora	2	20%
	Total	6	60%

Tabela 3 – Recorrência das categorias de análise (papéis assumidos pelas professoras) na SR#1

A seguir, discutimos como esses papéis de professora reflexiva (Seção 3.1.1.1) e professora centralizadora (Seção 3.1.1.2) são identificados no processo colaborativo, mostrando as evidências léxico-gramaticais que os constituem.

### 3.1.1.1 O papel de Professora Reflexiva em SR#1

Pensar é começar a mudar. Todo ser é passível de mudança, de aperfeiçoamento. E isso é possível a partir de uma reflexão sobre si mesmo e sobre suas ações. A reflexão é elemento impulsionador da prática docente, pois leva a descobrir falhas e possibilidades de melhoria dessas falhas. Por isso, quem não reflete sobre o que faz acomoda-se. No caso do professor, isso adquire uma conotação grave, pois o professor lida com pessoas, mentes que podem ser afetadas por essa conduta que beira a “zona de conforto”.

Nesta pesquisa, entendemos o professor reflexivo como aquele que nunca se satisfaz com sua prática docente. Ele está sempre em busca de possibilidades de aperfeiçoamento (MOITA LOPES, 1996, FREIRE, 2002, CELANI, 2002, LIBERALI, 2008). Dessa maneira, o papel do professor reflexivo coloca o professor como disposto a observar, analisar, (re)pensar e discutir o que acontece em seu contexto de trabalho, com seus alunos e na sua prática relacionando com conceito(s) teórico(s) para assim atender sempre melhor o aluno contribuindo para a construção do conhecimento.

De acordo com a porcentagem total (Tabela 3), 4 (quatro) professoras participantes da SR#1 (40%) demonstraram, discursivamente, alinhar-se ao papel de professora reflexiva. A análise evidenciou um desdobramento nesse papel de professora reflexiva: como papel assumido (3 participantes, 30%) e como papel atribuído (1 participante, 10%). Vale destacar que entendemos papel assumido como aquele constituído por evidências linguísticas que posicionam discursivamente o produtor do texto como agente das ações por ele descritas. Por outro lado, definimos o papel atribuído como aquele constituído por evidências linguísticas que não posicionam discursivamente o produtor do texto como agente das práticas por ele descritas (MARTIN e WHITE, 2005, p. 111)<sup>4</sup>. Filiamo-nos a esse termo – atribuição – com base em Martin e White (2005, p. 113), que entendem atribuição como reconhecimento e distanciamento, sendo esse o nosso caso, uma vez que as professoras alinhadas a esse papel distanciam-se das práticas descritas atribuindo a agência dessas ações a uma voz externa.

---

<sup>4</sup> Agradecemos à Prof<sup>a</sup>. Dra. Sara Regina Scotta Cabral por esse valioso e relevante *insight* que gerou mais sentido a análise.



No excerto #1, percebemos que P4 faz menção a uma atitude que tem em sala de aula quando apresenta o “*zero posicional*” aos seus alunos, bem como posiciona-se ao final de sua fala. P4 faz menção a essa atitude pedagógica ao relatar sua explicação a um outro profissional docente a respeito da sua própria prática. Ao final de seu relato, P4 apresenta seu posicionamento diante da reação confusa em que ficou o professor com quem ela compartilhou sua prática docente de explicação do “*zero posicional*” (“*assim em dez minutinhos ele ficou doido, como é que vocês vão explicar essas coisas*”).

### Excerto #1

P4 – É, mas sabe que essa tua preocupação é interessante por que, ontem aconteceu um troço parecido, eu ganhei de uma colega minha na outra escola que eu trabalho, ela é professora de sociologia no ensino médio, mas é professora do primeiro ano de tarde, porque ela tem formação em pedagogia, magistério e ciências humanas, e ela fez uma centopeia dos números pra ela e me deu uma de presente pra bota, a Patrícia, me deu uma de presente, e quando ela abriu me mostrou, claro, é do zero ao nove, e o Avil, que é o vice diretor e é da filosofia nunca alfabetizou ninguém, tá e cadê o dez? Como dez, nosso sistema decimal é de zero ao nove, a dezena é construída, a ideia de dezena é construída com as crianças, tá, mas como assim? Não tu vai usar o ala com material dourado que é a transposição, têm novas oportunidades, daí ele olhou e disse, mas como é que vocês explicam o zero? Ainda mais ele da filosofia, já pensou, ele fez uma volta ao mundo pra questão do zero, eu digo não, o zero pra criança tem que explicar que é a ausência de elemento, no caso é um conjunto vazio, do início assim, a não codificação, depois conforme eles vão crescendo tu vai trabalhando a questão do zero posicional, e assim por diante, e termos de valor, o contrário tu tem que construir, ele ficou louco, mas não dá pra alfabetizar crianças, isso aí é coisa pra doido, mas ele é justamente, essa experiência é esse sofrimento, assim em dez minutinhos ele ficou doido, como é que vocês vão explicar essas coisas, mas tu vai aprendendo com os anos também, todo mundo aqui vai aprendendo.

Em P4, percebemos o uso do processo mental cognitivo “vai aprendendo”, cujo tempo verbal expressa continuidade (não termina). Em outras palavras, o tempo verbal empregado nesse posicionamento discursivo é que dá a ideia de continuidade. Assim, o processo de aprendizagem pelo qual a professora passa não tem um ponto final, é constante. As circunstâncias de acompanhamento (“com os alunos”) e de tempo (“com os anos também”) esclarecem que esse aprendizado constante se dá a cada ano, em cada turma com que se trabalha. Ou seja, sempre há “algo” para se aprender com a prática docente a partir da reflexão sobre ela. Nesse sentido, no discurso de P4, observamos um alinhamento assumido ao papel de professora reflexiva, uma vez que seu discurso a posiciona como uma professora ‘aberta’ a, ou seja, que compreende o

processo de aprender com “os alunos” e “com os anos” “algo” novo e/ou aprimorado constantemente e continuamente. Temos, assim, a ideia de professor não estanque, de um profissional em eterna aprendizagem, aspectos constituintes do professor reflexivo. Ainda, o elemento interpessoal deôntico “*ter que*” (2 ocorrências) compromete P4 ao dever do professor de explicar para que a construção do conhecimento inicie e ocorra.

No excerto #2, P1 relata uma experiência dos alunos do EJA (noturno) durante a festa de comemoração do aniversário da escola. Nessa ocasião, eles teriam sido expostos a um contexto diferente daquele ao qual estariam acostumados. Ao comentar sobre a reação de choque dos alunos perante o ambiente da festa da escola, P1 traz para a discussão da sessão reflexiva sua experiência ao “achar” que a reação de choque dos alunos demonstra “letramento”. Ou seja, percebe-se que P1 relaciona duas entidades: a discussão sobre o conceito de letramento com uma experiência que teve como professora no contexto escolar (“*Isso [os alunos terem participado da festa e não sentirem-se inserido no contexto no início da festa] também é letramento gente*”). E isso indica um processo de reflexão, uma vez que, para chegar a essa conclusão e se posicionar diante da situação discutida, P1 precisou avaliar e (re)pensar a situação discutida na sessão reflexiva, bem como sua concepção de letramento.

## Excerto #2

P1 – Isso [os alunos terem participado da festa e não sentirem-se inserido no contexto no início da festa] também é letramento gente, é uma vivência social lá na comunidade que vai te dar a possibilidade de perceber que mesmo que eu viva neste mundo precário cheio de necessidades das mais amargas amais supremas, ali no outro lado existe um mundo possível pra gente.

M1 – Eles se sentiram socialmente deslocados no início?

P1 – No primeiro momento sim.

M1 – Eu só queria saber o que incomodou, acharam muito chique?

[...]

P1 – Não, eu acho que a outra situação que mexeu muito, muito, muito com eles foi o fato deles serem servidos, coisa que normalmente não tem ninguém que os sirva. Então eu acho que esse choque cultural é algo que eu quero estudar muito bem, porque se realmente isso possibilita a inserção deles no mundo social diferente daquele que eles estão acostumados, a gente vai ter que se programar para fazer coisas que levem eles a isso. Se tornarem cidadãos autônomos e capazes de perceber a diferença entre o bom e o mal.

M1 – E a outra coisa, se sentirem pertencentes, sentir a possibilidade de pertença, eu posso pertencer ao barzinho lá da esquina que tem minha parceria meus amigos e também posso pertencer ao contexto universitário. Eu tenho uma aluna que já não é mais minha aluna mas ela se sentiu deslocada

um dia que ela foi a um shopping e ela entrou em uma loja e a pessoa olhou ela de alto a baixo e disse, eu não tenho nada pra ti aqui, ela no primeiro momento pensou eu vou juntar meu rabo entre as pernas e vou me embora, mas ela disse só um pouquinho, eu tenho esse direito de, daí ela respirou fundo e disse, não eu quero olhar algumas coisas na loja, então é esse sentimento de tu pensar, eu estou sendo discriminada mas não vou levar, não vou deixar barato exatamente, eu acho que essa é uma sensação quem vem, que tem uma origem mais humilde, vivencia mas ele também tem direito de viver a outros contextos.

P5 – E até fazendo algumas escolhas.

M1 – E até escolher é eu que não comprar mais na tua loja agora.

P1 – Nas minhas falas com eles a Mara sabe muito bem, eu nunca tenho sido agressiva muito menos rude, tenho sempre levado a reflexão a tal ponto que eu digo agora você tem a escolha, você quer ou você não quer, a escolha é sua, a gente sabe que a tática vai dando certo porque no momento que eles fazem a escolha, também tenho direito de cobrar, aquelas escolhas.

No Excerto#2, P1 pontua seu hábito de inserir a reflexão em sua prática pedagógica. Ao fazer uso do processo “tenho levado”, acompanhado do adjunto de frequência “sempre”, o professor tem criado as possibilidades para alcançar uma meta, a reflexão. Levar os alunos a refletir sobre o que está sendo ensinado exige que o professor, primeiramente, tenha pesquisado e refletido sobre o tópico em questão na aula. Assim, P1 posiciona-se como iniciadora plena do processo de refletir em sua sala de aula, ou seja, ela provoca, propicia que os alunos reflitam. Essa é uma atitude, um papel assumido de professor reflexivo, uma vez que como coloca o professor como mediador, aquele que não é centralizador, aquele que abre o espaço para a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Essa participação ativa pode ser evidenciada pelo uso do substantivo “escolha” (“*agora você tem a escolha, você quer ou você não quer, a escolha é sua*”).

Outra evidência do alinhamento da P1 ao papel assumido de professora reflexiva é que, no Excerto #2, P1 faz uso do processo “programar” que, nesse contexto de uso, indica reflexão, isto é, uma ação cognitiva (mundo mental) que sugere o ato de pensar sobre algo (estratégia pedagógica) relacionado a alguém (alunos) e a algum contexto específico (contexto escolar). O elemento interpessoal deôntico “ter que” usado por P1

no Excerto #2, sugere comprometimento em relação ao que é necessário enquanto professor, nesse sentido, bem antes de “fazer coisas” no mundo físico, o professor tem a obrigação de refletir, pensar, (re)pensar, “se programar”, dever que constitui o, bem como posiciona P1 no, papel assumido do professor reflexivo. Ainda esse posicionamento de P1 ao papel de professor reflexivo é linguisticamente evidenciado pela declaração avaliativa “*esse choque cultural é algo que eu quero estudar muito bem*” que expressa o desejo da professora de entender o “choque cultural” vivenciado pelos alunos da EJA, situação sendo discutida na SR#1, com foco no advérbio avaliativo “bem” intensificado pelo advérbio “muito” e pela marca explícita da avaliação de P1, “eu” que deixam claro o que P1 quer em contrapartida ao que não quer.

No excerto #3, percebemos que P8 apresenta interação reflexiva a respeito do assunto discutido, tentando responder às questões lançadas por M2 para discussão por meio de exemplificação.

### Excerto #3

M2 – Vocês concordaram ou discordaram dessa ideia de letramento de decodificação.

P8 – Eu pensei, assim como uma associação a transferência assim, eu sinto o símbolo linguístico, eu já fui a palavra imagem.

M2 – O que a senhora quis dizer, o que traz essa ideia de transposição do símbolo linguístico?

P8 – Eu entendi como sendo no momento que, por exemplo, casa, então a imagem da casa ou o que é o significado dela.

Ao responder às questões de M2, no Excerto #3, observamos que P8 engaja-se à discussão alinhando-se ao papel de professora reflexiva. Linguisticamente esse alinhamento é evidenciado pelo uso dos processos mentais cognitivos “pensei” e “entendi” que sugerem o ato de reflexão. Essa evidência é intensificada pelo uso dos processos na primeira pessoa, explicitando a opinião da participante e o comprometimento com o que está sendo afirmado.

Ao posicionar-se diante da questão do como avaliar diferentes processos de expressão escrita das crianças, no Excerto #4, observamos que P2 apresenta atitude de professor reflexivo na medida em que a participante procura encontrar possíveis

explicações para a dificuldade evidenciada no aluno, olhando particularmente para o processo de aprendizagem e dialogando com o aluno (*“tu te dispors a perguntar e ele te responder”*) e não apenas para o produto dessa aprendizagem. Isso pode ser evidenciado também pelo uso do processo relacional identificador “não está” com foco no valor que se constitui por uma ação do mundo material que é pontualmente qualificada pelo uso do advérbio avaliativo “exatamente” e pelo adjetivo avaliativo “consistente” em *“fazendo uma avaliação exatamente consistente”*.

#### Excerto #4

**P2** – É e as vezes até tu fazendo assim, a forma de tu avaliar um aluno por exemplo, que não tem, não desenvolveu a escrita, ou aqueles que por anos e anos persistem e nesse caso seja uma questão de dislexia ou enfim, então tu avaliar ele como alguém que não sabe que não conseguiu, expressar aquilo de forma escrita, tu não tá fazendo uma avaliação exatamente, consistente, de repente tu te dispors a perguntar e ele te responder, então, existiu conhecimento, e não conseguiu passar da forma que tu esperava que ele passasse.

Essa ocorrência indica, portanto, reflexão a partir da visão do todo, ou seja, do processo. No entanto, esse posicionamento encontra-se em terceira pessoa pelo uso do pronome “tu”<sup>5</sup> que evidencia que P2 alinha-se ao papel de professor reflexivo no nível discursivo. Nesse sentido, seu discurso é reflexivo, mas sua prática, talvez, não o seja totalmente, uma vez que ao se posicionar fazendo uso do pronome “tu”, nesse caso impessoal, ela não se responsabiliza, não se compromete com o que está dizendo e assim não se coloca na e não assume diretamente a posição de professor que faz tal reflexão. Esse traço identitário contraditório, destacado por Hall (2005, p. 222) ao discutir a pós-modernidade, evidencia a dificuldade dessa participante de se filiar ao “estilo” reflexivo que relata. Temos então um alinhamento a um papel de professor reflexivo que aqui estamos chamando de atribuído.

O Excerto #5 é mais uma evidência dessa contradição e de que P2 alinha-se ao papel atribuído de professora reflexiva. A professora relata uma prática pedagógica que considerou o contexto de situação dos alunos e os levou à reflexão mediando um

<sup>5</sup>Gramaticalmente, o pronome tu indica segunda pessoa do singular, entretanto, em nossa análise, o consideramos referente de terceira pessoa por indicar outrem dando, assim, caráter de impessoalidade ao discurso.

posicionamento crítico. No entanto, essa prática pedagógica reflexiva não foi uma prática da professora que a relata, não foi desenvolvida pessoalmente por P2.

### Excerto #5

**P2** – Mas ai também é claro falando das letras novas, cheguei a leva um trabalho lá da outra escola, eles gostam muito dessas vinhetas, desses blogs, daí ela pegou, a professora de geografia pegou a música do Michel Teló, Ai se eu te pego, e pegou uma música de Vinícius de Moraes, e deu as duas letras, trabalhou as duas melodias, e pediu que eles achassem adjetivos, substantivos, aí eles se deram conta da pobreza da letra do Michel Teló, a outra não sei se era Vinicius de Moraes, sei lá, mas uma letra de fundamento, que ela não precisou dizer para eles, eles por si sós que chegaram na conclusão da música.

Nesse sentido, a professora consegue refletir sobre a prática relatada, percebendo que foi eficiente por considerar o contexto dos alunos (“*que ela não precisou dizer para eles, eles por si sós que chegaram na conclusão da música*”), mas a mesma não parece ainda ter relação com a sua prática, ou seja, há um distanciamento (MARTIN e WHITE, 2005, p. 113) entre P2 e a prática sendo descrita que é atribuída a uma terceira pessoa, fato que permite afirmar que P2 alinha-se ao papel atribuído de professora reflexiva. Ou seja, P2, em seu discurso, demonstra refletir sobre práticas pedagógicas, perceber posicionamentos e papéis, mas ainda não as transpõe para a sua própria prática pedagógica, ainda não constituem seu “estilo” identitário (FAIRCLOUGH, 2003). Talvez por essa razão nenhuma menção as suas experiências tenha sido feita em seus relatos.

#### 3.1.1.2 O papel de Professora centralizadora na SR#1

De acordo com a porcentagem total (Tabela 3), duas (2) professoras participantes da SR#1 (40%) demonstraram, discursivamente, alinhar-se ao papel de professora centralizadora.

Entendemos como professora centralizadora aquela profissional que toma para si, exclusivamente, o papel de protagonista do processo de construção do conhecimento, assim, posiciona-se como um agente individual, detentora e, por isso, fonte do saber. Esse enquadramento remete a uma perspectiva moderna de identidade, constituída por indivíduos “completos”, “coesos” e que carregam o sentimento de “domínio” do conhecimento (BAUMAN, 2005). De outro modo, o sentimento de domínio intelectual de determinado conteúdo no processo de ensino, que transmitido ensina do pronto e acabado para que o aluno memorize, fixe e assim possa ter, também, o conhecimento de algo (ADAMSON, 2004, p. 607).

Ao aluno, cabe apenas receber passivamente, sem nenhum tipo de questionamento, as informações transmitidas pelo professor e repeti-las corretamente (ADAMSON, 2004, p. 607), prática que normalmente é avaliada a partir de uma testagem na qual o aluno recebe uma nota. Nesse sentido, o aprender torna-se um ato mecânico, de fixação, sem relação com o contexto situacional real.

No Excerto #6, M2 instiga as professoras a apresentarem uma definição socialmente situada para letramento a partir da discussão colaborativa instaurada na sessão reflexiva. Observamos que, nesse contexto de situação, P6 está compartilhando uma prática pedagógica vivenciada em seu contexto escolar para justificar e exemplificar. Justificar o seu não enquadramento a um conceito de letramento dentro dos apresentados e discutidos ao longo da SR#1 - (*“Eu queria dizer uma coisa, eu não me enquadrei eu acho num conceito de letramento, e nenhuma das alternativas que tu foste apresentando”*) – e exemplificar a sua maneira de entender letramento.

### **Excerto #6**

M1 – Mas isso é outro tipo de exemplo pra mim, porque é uma forma de se expressar e entender como é que funciona, como é que eu faço as coisas? Eu consigo adquirir melhor informações, também é uma forma. Agente fez um caminho até aqui e antes de passar para o próximo quadro, eu gostaria de saber de vocês com quase tudo isso que a gente falou, o que seria agora letramento? Como é que vocês poderiam criar um conceito juntos, conceito que a gente vai tomar para este curso, letramento é isso, não é (não entendido), não é assim o que seguirmos hoje vai ser até o final, tem um caminho ainda, mas agora nesse momento, o que vocês diriam que é letramento?

P6 – Eu queria dizer uma coisa, eu não me enquadrei eu acho num conceito de letramento, e nenhuma das alternativas que tu foste apresentando, eu pensei em letramento da seguinte maneira, eu penso assim, eu sou formada em letras, aí logo algumas pessoas dizem, aí ela é letrada, letrada porque, porque eu tenho conhecimento de alguma coisa. eu liquei primeiro letramento à aprendizagem. eu acho

Nesse sentido, no discurso de P6, observamos um alinhamento ao papel de professora centralizadora do processo de construção do conhecimento (ADAMSON, 2004, p. 607), uma vez que ela se posiciona como uma profissional que ordena, indica, exige algo que tem a obrigação de ser construído, pelo aluno, sem ratificar a razão do fazer, a razão da construção (“*vocês tem que me trazer imagens, tem que mostrar que é proibido por exemplo comer em sala de aula, pegar um monte de comida marcar um X e me mostrar, e escrever a regra claro em inglês*”). Dessa forma, é preciso fazer porque é preciso fazer, não há razão embasada, ou seja, um objetivo claro a ser alcançado além de fixar um ponto gramatical que está na lista de conteúdo.

O papel de professora centralizadora do processo de construção do conhecimento pode ser observado, léxico-gramaticalmente, pelo uso do elemento interpessoal deôntico “ter que” que, na declaração deôntica de P6, modula um dever a ser feito obrigatoriamente sem apresentação de razões claras que justifiquem o que “tem que” ser feito, nesse caso, mostrar o que é proibido na língua alvo por meio de imagens e frases.

Já, no Excerto #7, pela mediação de M1, a discussão organiza-se em torno dos registros da escrita e da fala, ambos como ocorrências diferentes de linguagem, cada um com suas exigências de competências (ROJO, 2006) (“*são registros diferentes que exigem competências diferentes, e só por exercício não é assim ai um dia eu acordei com essa capacidade agora eu vou escrever*”).

### **Excerto #7**

M1 – Mas a gente tem que pensar que são dois registros diferentes e exigem competências diferentes, então não é automático passar da fala para a escrita, é um exercício, eu passei sete anos com criança desenvolvendo registro oral, quer dizer, eu preciso de um tanto ou mais, pra dar conta de fazer o que eu faço oralmente no papel, a gente não pode pensar que isso é automático, só porque eu sei falar que eu sei escrever, são registros diferentes que exigem competências diferentes, e só por exercício não é assim ai um dia eu acordei com essa capacidade agora eu vou escrever.

P1 – Uma vez que foi muito criticada na década de 80, 90, era exatamente o exercício da escrita, muito, muito criticado, essa autora mesmo ela colocava que o uso do exercício de sala de aula, da escrita, do uso do lápis, da borracha, do caderno, da tesourinha, do pintar, do recortar, enfim, esse é o benefício ideal para chegar no processo de escrita, porque, ela falava isso, até chegarmos lá na escola quantos exercícios de coordenação nós fizemos, desde o fato de primeiro sentar, aprendermos sentar, pra aprender a dar primeiros passos, engatinhar, isso são exercícios, e que foi banido pela comunidade principalmente na escola a prática do exercício, coisa que a gente tem que resgatar porque, esses alunos, sete anos se passaram digamos assim, hoje entram mais cedinho na escola, mas porque eles têm que aprender a escrever e ler tudo no primeiro ano, porque tem que aprender tudo no segundo, quem disse que tem que ser.



P7 – Sem contar eu acho assim essas coisas [os processos de falar e o escrever] que são bem graves com as nossas crianças, a forma que a gente fala, e que a gente escreve, tudo é diferente, eles vão ler os livros de histórias e é importante que eles leiam muito escrever também, porque a palavra é diferente, eu não falo, eles dizem ainda nós fumo, nós vai e isso não está escrito nos livros, então não é familiar na linguagem dessa mais cultural daquela oficial, da instituída, a que a gente cobra, a que a gente fala.

M1 – Mas o exercício é justamente desnaturalizar essas diferenças, não que um seja certo e o outro errado, mas para esse contexto isso é válido para outro não é válido, então se eu quero me engajar nesse outro e a língua é diferente, tenho que aprender a utilizar, e por princípio todo mundo tem direito a receber esse conhecimento ter acesso e tomar conta dele.

P7 – Mas é dificuldade, eu penso assim, quando eu comecei, eu tive que aprender na marra a falar português e escrever português no primeiro ano, eu só falava alemão, mas eu tive que fazer esse processo, apanhar que eu digo suar, porque não era fácil...

M1 – Mas também tem muitas crianças que foram discriminadas.

P7 – Ela consegue, mas a fala da gente é outra, eu chegava em casa e era todo mundo falando alemão, eu chegava na escola e era todo mundo falando português, eu tinha que aprender as duas coisas, a ler, aprender a língua a falar e a escrever.

M1 – Tinha mais uma variável de complicação que era outra língua ainda, só o registro.

O discurso de P7 também a alinha a um papel de professora centralizadora do processo de construção do conhecimento uma vez que, ao exemplificar o uso da linguagem pelo seus alunos (“*eles dizem ainda nós fumo, nós vai e isso não está escrito nos livros*”), a professora demonstra não refletir com os alunos sobre variedades linguísticas, apenas avalia as ocorrências como inadequadas, já que a única cobrança do alunado é a norma culta e nada além dela (“*então não é familiar na linguagem dessa mais cultural daquela oficial, da instituída, a que a gente cobra, a que a gente fala*”). A preocupação da professora está na pauta do insucesso da aquisição da escrita, ou seja, da formação de sujeitos letrados. Identificamos a representação da escola como espaço de aprendizagem da escrita, que deve primar por essa modalidade e ensinar a norma culta sem a possibilidade de abertura para reflexão sobre outros registros, outras ocorrências, “outras línguas” (SOARES, 2011).

Léxico-gramaticalmente, o papel de professora centralizadora do processo de construção do conhecimento se constitui aqui pelo uso do processo cognitivo “cobra” que posiciona o professor como aquele que dita o que deve e o que não deve ser produzido

pelo aluno. Ainda, o uso do pronome “a gente” demonstra a necessidade de compartilhar a responsabilidade da ação - não justificada e sem objetivo claro - com o grupo. Nesse sentido, P7 não se compromete e/ou se posiciona explicitamente em suas declarações. Os adjetivos avaliativos “inadequado” e “grave”, intensificado pelo advérbio “bem”, usados por P7 para avaliar a ocorrência linguística dos alunos, também a posicionam como professora centralizadora na medida em que essas avaliações ocorrem a partir do princípio de que somente a norma culta e nada além dela é válida. A polaridade negativa dos processos relacionais “é” e “está” (“*nóis fumo, nóis vai*” não *está escrito nos livros, então não é familiar na linguagem [...] oficial*) que relacionam a ocorrência linguística com sua aceitabilidade, reforçam a constituição desse papel no discurso de P7.

Ao analisar o discurso de M1, percebemos que em sua fala ela tenta guiar P7 para uma reflexão crítica sobre a importância de desnaturalizar a concepção de linguagem culta como correta e a coloquial como incorreta, de perceber e mostrar que “*nóis fumo e nóis vai*” não é incorreto, se acontecer em um determinado contexto de situação e cultura (“*Mas o exercício é justamente desnaturalizar essas diferenças, não que um seja certo e o outro errado, mas para esse contexto isso é válido para outro não é válido*”). Por isso, observamos indícios de promoção de espaço de reflexão crítica para que a professora (des/re)construísse seu posicionamento e assim repensasse seu papel como docente. Esses indícios são linguisticamente constituídos pelo uso dos adjetivos avaliativos “certo”, “errado” e “válido” nas polaridades afirmativa e negativa relacionados a tentativa da mediação de reflexão, por M1, sobre o tópico discutido (variação linguística).

É possível justificar a produção desse espaço de reflexão crítica ao retomarmos as considerações de Magalhães e Fidalgo (2008). Segundo as autoras, o motivo das ações dos indivíduos surge a partir das ações dos outros e assim são produzidas nas ações dos outros, uma vez que todos os participantes estão envolvidos de forma colaborativa na negociação, na criação de novos significados que pressupõem novas organizações dos envolvidos e não apenas a aquisição de conteúdos particulares. A discussão se estende a Newman e Holzman (2002, p. 61), que relacionam o conceito de desenvolvimento com “mudar totalidades” em lugar de “mudar particulares”. O momento de formação analisado apresenta os sentidos de P7 não isolados, isto é, sendo articulado

por M1, o que ajudou a promover a produção de um espaço de reflexão crítica, apesar de a discussão crítico-reflexiva não ter apresentado mudanças, nesse ponto do processo de formação, no discurso da P7 que continua se posicionando alinhada ao papel de professora centralizadora, também linguisticamente evidenciado pelo uso da modalidade deôntica “ter que”, que envolve P7 na obrigação do aprender o português instituído, o português padrão, que os professores falam e ensinam.

### 3.1.2 O não engajamento ao processo reflexivo

De acordo com a porcentagem total (Figura 6), quatro (4) professoras participantes (P3, P9, P5 e P10) da SR#1 (40%) demonstraram, discursivamente, um não engajamento reflexivo às discussões organizadas no programa de formação continuada.

No Excerto #8, percebemos que o mediador apresenta novos conceitos de letramento, ampliando a discussão a respeito da concepção teórica de letramento que as professoras discutem reflexivamente.

#### Excerto #8

M2 – Então gente, já caminhando para esse segundo conceito [*o mediador apresenta o slide que contém dois novos conceitos*], comentados por letramento, a idéia de ter o domínio da língua falada, da leitura e da escrita, [xxx] vocês comentaram agora que é ir além de decodificar, alguém de vocês colocou alguma coisa assim? Ai vem terceiro, tenta expandir um pouquinho, que é vivenciar uma atividade social e cultural (não entendido), que vai se transformando ao longo do tempo. Alguém citou algo exatamente igual?

[...]

P7 – Engraçado, eu pensei em neologismo, em escrever alguma coisa sobre neologismo, porque nem a linguagem ela está pronta, toda hora surge alguma coisa, algum fato novo, até o formato, muda-se algumas regras, então também é, ainda há espaços.

P1 – Outro dia até, eu vi pela televisão [*a discussão em questão do letramento*] e achei bem interessante, a discussão em questão do letramento é muito interessante, por que toda linguagem social e cultural ela é sim uma decodificação, e ai eu tive o privilégio de ver uma pessoa pela TV, um dicionário apenas e pura e simplesmente para a linguagem tradicional gaúcha, então quer dizer, as gírias, as falas a compreensão gaúcha das palavras do cotidiano, que diga-se de passagem bem diferente do Aurélio, por exemplo, mas é uma decodificação, é um letramento, é uma forma cultural de se expressar, é vida. Hoje já existe um dicionário com quase trezentas palavras que é da nossa cultura pura e simplesmente, do nosso cotidiano. Isso é atividade social.

P2 – Isso é tão inserido que a gente nem percebe, agora tu me falou e me arremeteu a uma situação que aconteceu, meu esposo ele, não, ele estava discutindo um negócio de atividade física, de pessoas de outro país, e ai tinha um vídeo de um menino, lá fazendo uns exercícios, sei lá o que, que era e ele colocou assim, mas esse guri, mas esse piá não sei o que, daí um cara lá de Fortaleza fez um comentário todo, e ai o de Fortaleza concordou com meu esposo no comentário, e no final ele colocou assim, só uma dúvida Marcos, o que seria um pia? Que é uma coisa assim tão nossa já, que quando ele me mostrava assim eu dava risada, assim pelo rapaz, mas o que seria um piá. Que é tão comum na nossa língua tu falar com qualquer um dos nossos, tu vai entender o que é um piá, mas tem outros caras.

P7 – Gente, imaginem se surgisse um dicionário dos roqueiros.

O Excerto #8 mostra que P1 e P2 envolvem-se na discussão relacionando a discussão teórica com acontecimentos do seu dia-a-dia, P1 com fatos que ela viu na televisão e P2 com um comentário lido no *Facebook*. P1, a partir da relação feita entre a discussão teórica e sua vivência dia-a-dia, consegue concluir que *“letramento é uma forma cultural de se expressar”*. Podemos vislumbrar aqui um princípio de reflexão, uma vez que a evidência linguística, o processo relacional identificador “é”, mostra uma tentativa de definição do conceito, relacionando-o a uma manifestação cultural (explicitada pelo participante – *uma forma cultural de se expressar*). O adjetivo avaliativo “interessante” e seus intensificadores “bem” e “muito” usados para avaliar letramento por P1 desvelam o comprometimento de P1 com seu discurso e valores relacionados ao tópico discutido.

Em meio a reflexão de P1, P2 relata um fato que ocorreu no *Facebook*, que relaciona a linguagem da cultura gaúcha exemplificada pela P1 em sua conclusão reflexiva – (*“tinha um vídeo de um menino, lá fazendo uns exercícios, sei lá o que, que era e ele colocou assim, mas esse guri, mas esse piá não sei o que, daí um cara lá de Fortaleza fez um comentário todo, e ai o de Fortaleza concordou com meu esposo no comentário, e no final ele colocou assim, só uma dúvida Marcos, o que seria um pia?”*). Nesse sentido, enquanto P2 e P1 apresentam interação reflexiva a respeito do assunto discutido, P7 tangencia o tema sendo discutido ao fazer sua intervenção (*“Gente, imaginem se surgisse um dicionário dos roqueiros”*). Embora P7 esteja falando de diferentes variações da língua, aspecto também considerado no conceito contemporâneo de letramento, o comentário tangencia o tema e evidencia um não envolvimento reflexivo na conceituação de letramento ou dos processos de ensinar e aprender letramento em

sala de aula. É importante explicitar que, apesar de tangenciar a discussão, P7 assume, mais tarde na discussão reflexiva, também o papel de centralizadora, onde é para efeitos quantitativos posicionada.

As professoras P5, P9 e P10 tangenciam o assunto uma vez que não conseguem ir além do relato, ou seja, não conseguem verbalizar um posicionamento reflexivo sobre o que estão relatando. No Excerto #9, as professoras P5 e P9 relatam uma experiência dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (noturno) durante a festa de comemoração de aniversário da escola. Mais especificamente, no Excerto #8, o ponto da discussão é o porquê de os alunos terem se sentido discriminados na ocasião em que eles teriam sido expostos a um contexto diferente daquele ao qual estariam acostumados.

### Excerto #9

P1 – Nas minhas falas com eles a Mara sabe muito bem, eu nunca tenho sido agressiva muito menos rude, tenho sempre levado a reflexão a tal ponto que eu digo agora você tem a escolha, você quer ou você não quer, a escolha é sua, a gente sabe que a tática vai dando certo porque no momento que eles fazem a escolha, também tenho direito de cobrar, aquelas escolhas.

P6 – Tu não acha que as atitudes deles foi por medo?

P1 – Não foi pelo desconforto no ambiente que causou no primeiro momento, um ambiente novo exatamente.

P9 – Eu tava comentando com a Cris agora tinha até me esquecido de falar disso, tu sabe que tem duas meninas, uma menina uma senhora, que se sentiram discriminada porque botaram elas lá perto daquela porta naquela mesa grande.

P1 – Mas quando elas entraram eu disse,

P9 – “Por que professora, que nos botaram naquela mesa?” eu disse “o por quê eu não sei, agora as mesas grandes eram pra quem tinha mais quantidade de pessoas, e vocês tinham maior quantidade e as outras já estavam ocupadas”, tanto que [xxx] dos professores a daqui e pela Celita que estava com os convidados da coordenadoria e as outras, “a professora não dá bola essa aí está sempre reclamando da vida ”não sei o que, depois até te digo quem é, aí eu disse “gente vocês foram diferenciados sim, e eu vou dizer o porquê vocês foram diferenciados, vocês se deram por conta que a única jarra de cor diferente era a de vocês?” aí eles disseram “é eu notei”, “pois é, é porque aquilo ali não tinha bebida de álcool porque nós não podemos dar bebida de álcool para nossos alunos na escola a única diferença foi essa”, “é eu notei mesmo que a nossa jarra era diferente”, porque eles acharam que era bebida de álcool e não era, era gengibre, era, outra coisa “vocês notaram que a bandeja maior de vocês?” Realmente, porque a bandeja era deste tamanho, não, não somos.

[...]

P9 – Cobram muito do seu Pedro ontem.

P5 – Mas ele veio com o filho.

P9 – “Não, o senhor não sentou com a gente!”, “por que que o seu Pedro é diferente?”. Não, aí o seu Pedro disse assim, “não, não”, seu Pedro sempre na boa, disse assim, “não, não, é que eu sentei com um colega porque ele é da reserva da brigada, eu sentei com um colega que trabalhou comigo, conhecido, mas não, não, eu não me distanciei de vocês”

P5 – Mas ele estava com o filho.

P9 – Sim teve gente que também estava com filho, mas é inferioridade.

P5 - É um preconceito com eles

P1 – Mas daí entra a questão do letramento que eu diria sócio-econômico, porque eles já se deram conta que por ter uma defasagem econômica, talvez eles não fossem redescendentes no local, porque foi exatamente o contrário do que a gente tentou proporcionar, porque eles vieram com aquela da mesa é para nós não dá para sentar em outra, isso é uma inserção eu diria, sócio econômico que a eles também pertence, que eles tem o direito de pertencer a isto, o obviamente, vou repetir aqui, só vai participar deste novo mundo, deste novo contexto, quem fizer da escola seu trampolim, porque ninguém passa daqui pra lá sem passas pelos degraus da escola, isso estou sempre dizendo a eles, e é isso aí gente a aprendizagem se dá do coletivo do fundo. Foi uma mensagem.

O Excerto #9 evidencia que enquanto P1 e P6 lançam um olhar reflexivo sobre a situação de os alunos terem se sentido excluídos na festa de aniversário da escola, que tinha por objetivo a sua inclusão no contexto - “*tenho sempre levado a reflexão a tal ponto que eu digo agora você tem a escolha*” – P1, P9 e P5 ficam no nível do relato sobre as ações de outros convidados, sem análise e reflexão do porquê o relatado por elas ocorreu. O objetivo de P9 é descrever o que os alunos contaram e perguntaram a ela. A linguagem mostra esse fato pelo uso do discurso direto e indireto – “*Por que professora, que nos botaram naquela mesa, eu disse o por que eu não sei*”, “*a professora não dá bola essa aí está sempre reclamando da vida não sei o que*”. P9 relata fatos sem analisá-los reflexivamente, sem procurar entender ou explicar o comportamento desses convidados a festa, sem considerar suas experiências ou histórias de vida que poderiam justificar seus comentários e atitudes. Isso pode ser observado, por exemplo, pelas escolhas léxico-gramaticais utilizadas normalmente para antecipar uma “fofoca” - “*depois até te digo quem é*” - direcionado a P5. Ademais P9 e P5 seguem comentando sobre “o seu Pedro” – (“*aí o seu Pedro disse assim, não, não, seu Pedro sempre na boa, disse assim*” – P9; “*Mas ele veio com o filho*”, “*Mas ele estava com o filho*” – P5).

Ao final do excerto, percebemos que P1, mais uma vez, tem uma atitude reflexiva, uma vez que ela procura relacionar o que P9 e P5 relatam e comentam com o tema da sessão reflexiva, letramento – *“Mas daí entra a questão do letramento que eu diria sócio-econômico”*. A reflexividade de P1 nessa situação é também evidenciada pelo processo relacional identificador “foi” com foco no valor “o contrário” intensificado pelo advérbio avaliativo “exatamente” que a posiciona fortemente engajada a discussão reflexiva enquanto P9 e P5 não se manifestam mais, permanecem em silêncio, atitude que também ratifica a falta de engajamento ao processo reflexivo.

O não engajamento no processo reflexivo de P5 é também evidenciado no Excerto #10 em que M2 tenta resgatar os relatos sobre como os alunos sentiram-se na festa – *“como já foi falado, por último é ao nível que esses alunos passaram”, “reconhecer valores, convivências e ideologias nas entrelinhas dos textos”, “letrar-se significa ler textos que somente escritos ou outros textos, que textos são esses? Que envolvem valores, convivências e ideologias”*- para promover reflexão.

### Excerto #10

M2 – Agora sim, como já foi falado, por último é ao nível que esses alunos passaram por isso, ao nível direção, digamos que reconhecer valores, convivências e ideologias nas entrelinhas dos textos, e aí vem uma questão que é a questão de texto, digamos, é a relação o que, que eu entendo como texto, letrar-se significa ler textos que somente escritos ou outros textos, que textos são esses? Que envolvem valores, convivências e ideologias.

P5 – É os gestos, quando tu está explicando, como eu estou falando eu não sei ficar com as mãos, é uma forma de leitura.

M2 – É um problema do professor agente não consegue não mexer as mãos.

P5 – Tem uma frase que diz que isso é coisa de gringo, que fala que gringo não se afoga.

P7 – Quer matar um gringo que ate as mãos, sempre usando as mãos.

[...]

P9 – E até aquela pessoa que dava palestras e ou que tá também apresentando um trabalho e começa né, a pessoa que está assistindo fica prestando mais atenção no né, foge do foco.

P7 – Nós fomos numa palestra e eu perguntei, e um dos alunos disse profe a senhora falou 45 vezes né.

P9 – Sim a palestra que era interessante, não conseguiu, só perdeu o foco, perdeu aquilo ali, só o né, e é que nem o gesto que tu estava falando, a pessoa fica olhando tu fazer.

Diante da tentativa de reflexão mediada por M2, P5 tangencia o assunto e traz para a sessão reflexiva o comentário sobre um ditado popular: *“Tem uma frase que diz que isso é coisa de gringo, que fala que gringo não se afoga”*. Como P5, P7 também tangencia a reflexão ao dizer *“Quer matar um gringo que ate as mãos, sempre usando as mãos”*. Esses são comentários que exemplificam como essas participantes acabam por divagar e fugir da temática em discussão. Tal atitude acaba criando uma descontinuidade no processo reflexivo, exigindo dos mediadores o exercício de retomada do foco das discussões.

O não engajamento de P10 pode ser percebido no Excerto #11 enquanto P1 e P5 tentam responder à questão lançada por M1 para discussão, P10 tangencia o tema ao fazer suas intervenções. Ou seja, P10 faz um comentário que não a envolve na tentativa de resposta ao questionamento prévio feito por M1, evidenciando seu posicionamento identitário não reflexivo. No Excerto #11, a professora apenas descreve uma experiência de sua especialização.

### Excerto #11

M1 – Será que, aqui fala do uso da língua escrita, será que o letramento tá voltado, tá ligado necessariamente a língua escrita?

P1 – Se é uma atividade social e cultural não necessariamente, porque a expressão oral é uma forma de letramento.

M1 – Então, teria uma limitação nesse conceito,

P5 – Tem muita gente que sabe falar e não sabe escrever.

P1 – Isso aí, é tem muito aluno que sabe falar e não sabe escrever.

P5 – Tem pessoas que sabem se expressar oralmente e não conseguem colocar no papel.

P10 - Eu vou contar um fato da minha especialização que fiz sobre gestão, aí quando as da banca leram a minha monografia, elas disseram assim, “essa menina não tem condições de passar, ela não soube se expressar, ela não soube escrever”. Ao momento que eu comecei a apresentar o data show, como era o meu trabalho, e ele disse assim, “por que tu não escreveu o que tu tá falando?” Eu tenho mais facilidade em falar do que escrever, sempre tive, vestibular pra mim, fazer aquela tal de redação, eu queria uma prova oral da redação pra mim, porque eu tenho uma dificuldade não sei porque, eu pego uma folha em branco e entro em pânico, eu prefiro falar, e ele assim, “poxa porque que tu não escreveu isso?” Eu bloqueio eu não consigo, “por que não mandou alguém escrever” eu achei que estava belo, mas no momento que eu comecei com tópicos, eu comecei a oratória, “por que tu não escreveu isso”, eu disse: “eu não consigo” aí me passaram.

[...]



Nesse sentido, a professora P10 tangencia o assunto uma vez que não consegue ir além do relato, ou seja, não consegue verbalizar um posicionamento reflexivo sobre o que está relatando. O Excerto #11 evidencia que P10 fica no nível da descrição da sua experiência de apresentação oral do curso de especialização sem análise e reflexão do porquê o relatado por ela ocorreu. O objetivo de P10 é “contar” – *“Eu vou contar um fato da minha especialização”* - o que os avaliadores disseram e perguntaram a ela. A linguagem mostra esse fato pelo uso do discurso direto e indireto – *“então elas disseram: “essa menina não tem condições de passar, ela não soube se expressar, ela não soube escrever”; e ele disse assim: “por que tu não escreveu o que tu tá falando?”; eu disse: “eu não consigo”*. P10 relata fatos sem analisá-los reflexivamente, sem procurar entender ou explicar o porquê do relatado.

Por fim, temos P3 que não é possível ver ao longo da discussão reflexiva, uma vez que ela intervém na discussão apenas uma vez e ao final comentando sobre o detalhe de uma balança que aparece em uma imagem sendo analisada e discutida pelas participantes a fim de pensar como explorar o letramento em atividades pedagógicas. P3 faz um comentário que tangencia a continuidade da reflexão (Excerto #12) e acaba envolvendo P10 que se engaja no tangenciamento ao intervir na discussão.

### Excerto #12

M2 – Uma imagem, a que vocês acham que a melhor representa essa reportagem, se vocês tivessem que escolher essa imagem, que imagem você escolheria? Qual delas? [...]

P8 – Ai eu não sei eu fico com a seis.

M2 – Por quê?

P8- Porque eu acho expressivo e isso aí quando se refere assim a ingestão, a alimentos, já se tem aquela idéia de balança e exagero, a gordura de bem direto, o excesso, a quantidade, eu acho que retrata bem, é inquestionável a figura por si.

P3 – Aquele detalhe da balança já é assustador.

P10 – É! Fez um giro de trezentos e sessenta e “tum” as molinhas

M1 – Mas na quatro tem um detalhe interessante que, a ilusão, criar a ilusão, até porque ela está escondendo a comida, tem um refrigerante um sorvete.

M2 – Entre a maioria seria, a...?

M1 – A três, a quatro e a seis.

Nesse sentido, as evidências linguísticas de tangenciamento nos permitem perceber um não engajamento dessas cinco participantes ao processo crítico-colaborativo constituído pelas/nas sessões reflexivas.

Em resumo, nesta primeira sessão reflexiva analisada, temos a seguinte configuração identitária (Figura 7).

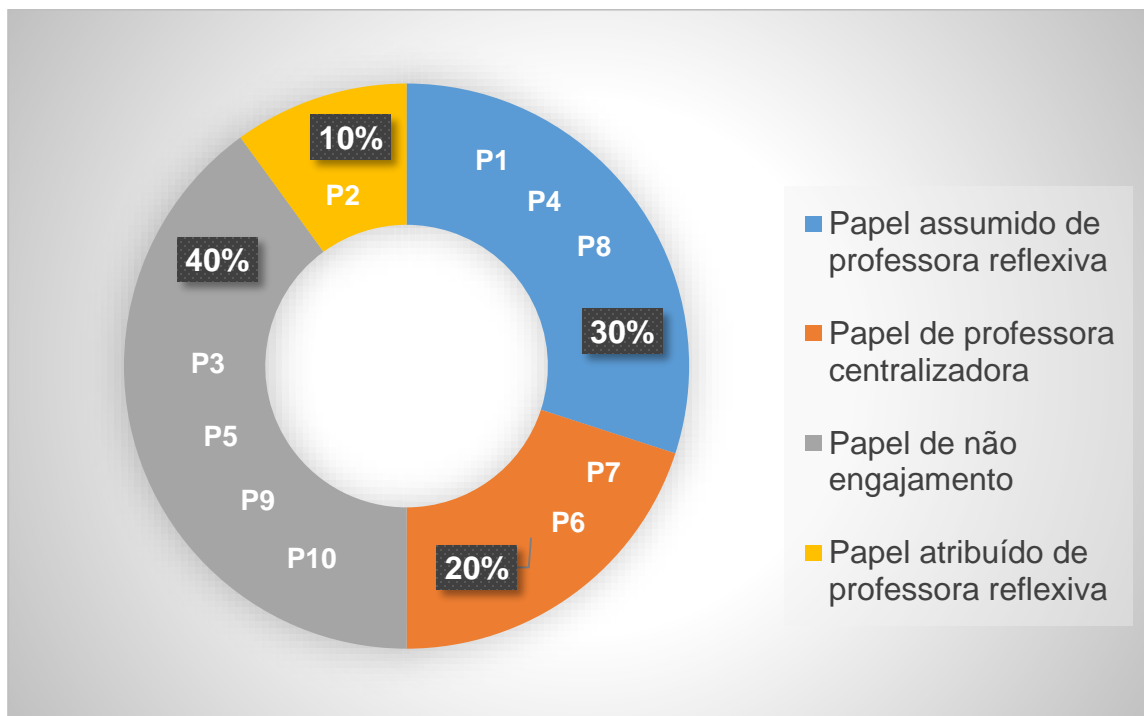


Figura 7 – Representação da configuração identitária na SR#1

A Figura 7 explicita que quase metade (40%) das participantes assume uma postura de não engajamento ao processo reflexivo desenvolvido no programa de formação continuada. Se levarmos em conta que o processo de identificação é um fenômeno relacional e socialmente construído, que envolve rupturas e transformações (REICHMAN, 2010, p. 49), podemos afirmar que essa primeira sessão reflexiva não foi suficientemente significativa para capturar a atenção dessas participantes, provocando mudanças no modo como se relacionam com a atividade reflexiva. Em última instância, provocando seu engajamento.

Por outro lado, entre aquelas que se engajam ao processo reflexivo, 20% delas adotam um papel de professora centralizadora ao descreverem suas práticas pedagógicas, afiliadas, portanto, a uma visão moderna de identidade (BAUMAN, 2005), como indivíduos prontos, em controle do processo de aprendizagem. Outras 30% assumem discursivamente uma prática pedagógica reflexiva, se aproximando de um conceito identitário mais próximo da pós-modernidade, ao se perceberem sempre em processo de aprendizagem, em processo de formação (HALL, 2005). Por fim, 10% das participantes atribuem esse papel reflexivo a outros atores sociais, ainda sem se identificarem com ele, ainda sem conseguirem assumir tais papéis sociais e personificá-los (FAIRCLOUGH, 2003, p.160-161). A seguir, discutimos os resultados encontrados na segunda sessão reflexiva analisada.

### **3.2 O processo de identificação na SR# 8: a expansão do engajamento**

Na segunda sessão reflexiva analisada (SR#8 – 04/07/2012), as professoras e os pesquisadores debateram sobre como os conceitos de letramento se materializavam em suas aulas. Para problematizar essa materialização conceitual, nos baseamos na leitura de alguns textos fonte (ROJO, 2004; KLEIMAN, 2004). Participaram desse momento de discussão crítico-colaborativo sete professoras (P1, P2, P3, P5, P8, P9, P10). A análise evidenciou um alinhamento das participantes a duas posições identitárias específicas, como na análise da SR#1: de engajamento e não engajamento ao processo reflexivo desenvolvido. Nesse sentido, a análise do discurso de cinco (5) professoras (71% do total de participantes) evidenciou engajamento à discussão organizada na sessão reflexiva e, por isso, um posicionamento reflexivo. Em contrapartida, a análise do discurso de duas (2) das professoras (29% das participantes) evidenciou um posicionamento identitário que as colocava em situação de tangenciamento da temática discutida ao longo da sessão reflexiva, assumindo uma atitude não-reflexiva (Figura 8).

■ Identidades não engajadas      ■ Identidades engajadas

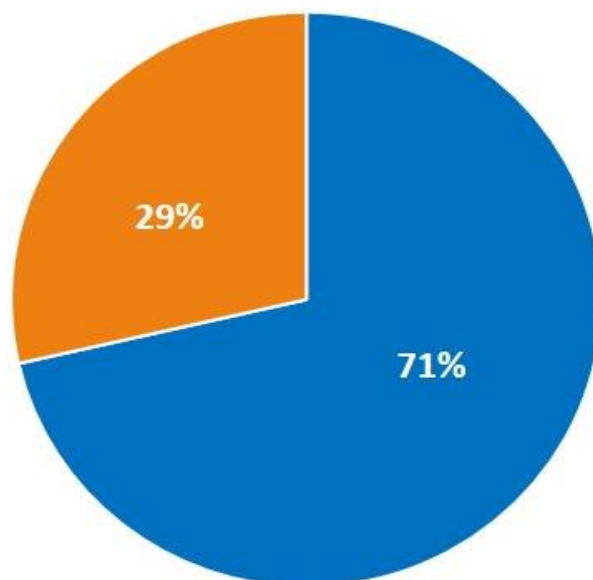


Figura 8 - Representação visual do posicionamento docente das participantes constituído pelo/no discurso ao longo da SR#8

Assim, apresentamos, a seguir, as evidências linguísticas que nos permitem afirmar que cinco (5) das participantes engajam-se ao processo reflexivo na segunda sessão reflexiva analisada (SR#8) (Seção 3.2.1). Em seguida, discutimos possíveis explicações para o posicionamento de não engajamento ao processo reflexivo das outras duas (2) participantes (Seção 3.2.2).

3.2.1 O engajamento ao processo reflexivo em SR#8: papéis assumidos de professora reflexiva e professora centralizadora.

A análise da segunda sessão reflexiva (SR#8 - 04-07-2012) mostra, no discurso das cinco (5) participantes que assumiram um posicionamento de engajamento ao processo reflexivo estabelecido, dois papéis docentes relacionados a duas imagens - de professora reflexiva e de professora centralizadora do processo de aprendizagem (Tabela 4).

Categorias de Análise		Recorrência no <i>Corpus</i>	
		Número	%
1.	Professora Reflexiva	4	56,8%
2.	Professora Centralizadora	1	14,2%
	Total	5	71%

Tabela 4 – Recorrência das categorias de análise (papéis assumidos pelas professoras) na SR#8

A seguir, mostrando as evidências léxico-gramaticais, discutimos como esses papéis se constituem no processo crítico-reflexivo desenvolvido em SR# 8.

### 3.2.1.1 O papel de Professora Reflexiva em SR\$8

De acordo com a porcentagem total (Tabela 4), quatro (4) professoras participantes da SR#8 (54,8%) demonstraram, discursivamente, alinhar-se ao papel de professora reflexiva. Vale lembrar que, na análise da primeira sessão reflexiva (SR#1), evidenciamos um desdobramento nesse papel de professora reflexiva - como papel assumido (2 participantes) e como papel atribuído (1 participante), resultado esse que não foi evidenciado na análise da SR#8. Em SR#8, as quatro participantes se mostram alinhadas discursivamente ao papel assumido de professora reflexiva. Assim, podemos antecipar que essa mudança evidencia um exercício de personificação dessa identidade reflexiva, ou, nas palavras de Fairclough (2003, p. 161), de texturização identitária, na medida em que esse processo de identificação se materializa discursivamente.

No excerto #13, a discussão das participantes, problematizada particularmente por P1, extrapola as preocupações a respeito das dificuldades de aprendizagem dos alunos e questiona em que medida o professor tem metacsciência acerca do seu próprio papel de leitor “afetivo e efetivo” (FERREIRA; DIAS, 2002, p. 43) no processo de ensino de leitura e as habilidades deste para ensinar o aluno a ler: *“Qual a garantia que eu sei fazer pra poder ensinar pro meu aluno?”*

#### Excerto #13

M2 – [xxx] aí eu fiquei lembrando exatamente ... do que a ... P3 falou no último encontro né, do aluno dela que tinha que lê ...[ÊNFASE] desencaixar ... uma coisa assim, que aí ele leu desenhar e não era...Por quê? Ele pode ter se confundido ali no desencaixar, desenha? [TODAS]

[...]

P3 - [ÊNFASE] É a pressa de copiar! ... Hoje também, não lembro agora qual era a palavra. [ÊNFASE] Num texto ... que eu trabalhei com eles ele leu [ÊNFASE] duas, três vezes a mesma palavra ... [ÊNFASE] “lê direito” ... e ele “ah mas” ... [ÊNFASE] “lê direito” ... Ele trocou uma letrinha e deu uma coisa completamente diferente. Eles tem muita pressa, eles olham o começo da palavra e o final e ... no meio eles botam qualquer coisa.

[...]

P1 – Tá ... mas este cristão não se dá conta [*referência à troca de letras que pode ter levado o aluno a pronunciar equivocadamente as palavras do texto*]. O que mais me preocupa ... [ÊNFASE] por que é que a gente não se dá conta?! ... Entendeu... Por que a gente cobra muito a questão ... a gente nós professores né gurias ... O aluno [ÊNFASE] não compreende o que lê ... o aluno [ÊNFASE] não interpreta ... e nós usamos pra nós ... não nos damos conta ... Será que nós realmente compreendemos ... interpretamos?... [ÊNFASE] Esta é a questão ... [*Por*]Que nós cobramos com muita facilidade o que o aluno [ÊNFASE] não faz isso, mas agora [ÊNFASE] nós fazemos? ... Se fazemos [ÊNFASE] como fazemos? ... E de que forma? ... Qual a garantia que [ÊNFASE] eu sei fazer pra poder ensinar pro meu aluno? ... Vocês estão entendendo onde eu quero chegar? ... Eu tenho que saber, eu tenho que ter consciência ... de que eu compreendo, de que interpreto para que eu possa usar os caminhos que levam os meus alunos a aprender compreensão e interpretação ... E sse assim não for, gurias não tem sentido você lê ... e muito menos cobrar do aluno que ele [ÊNFASE] saiba ler ... que ele [ÊNFASE] compreenda [o que] lê. Se eu não estou ensinando os caminhos que levam ele a isso ... entenderam?

[...]

Em P1, percebemos uma preocupação que encontra respaldo em várias pesquisas (SOLÉ, 1998; SMITH, 1999; DWYER, 2001; PEREIRA e SILVA, 2010; TICKS; SILVA e BRUM 2013; entre outros) que se debruçam sobre as concepções de leitura dos professores e o modo como essas representações influenciam a aprendizagem do aluno. No discurso de P1, observamos claramente que a professora, alinhando-se ao que expõem Solé (1998) e Pereira e Silva (2010), entende que, para que as práticas de leitura tenham sucesso e possam formar cidadãos letrados, é necessário que o professor, tanto quanto o aluno, seja um “leitor proficiente e crítico” (PEREIRA; SILVA, 2010, p. 242). Em outras palavras, o professor não deve ser apenas aquele que cobra de seus alunos, mas, principalmente, ser aquele que “te[m] consciência de que [...] compreend[e], de que [...] interpret[a] para que possa usar os caminhos que levam os [seus] alunos a aprender[em] compreensão e interpretação”. Nesse sentido, P1 constrói a reflexão por meio do uso de processos mentais cognitivos “compreende”, “interpreta”, “aprendam”, com foco no participante “alunos” e nos fenômenos “compreensão” e “interpretação”, que levam o aluno à reflexão e ao desenvolvimento de uma metaconsciência acerca de sua proficiência e criticidade em leitura. Ainda, o elemento interpessoal “tenho que” compromete P1 a obrigação profissional de “ter consciência” do próprio processo de leitura e interpretação para que haja a possibilidade de ensinar e os alunos aprenderem compreensão e interpretação. Essa possibilidade é expressa linguisticamente pelos verbos modais “possa” (“[...] para que eu possa usar os caminhos que levam os meus

alunos a aprender [...]” e “poder” (“eu sei fazer pra poder ensinar pro meu aluno?...”) que também constituem o papel de professora reflexiva de P1 na SR#8. O advérbio avaliativo “realmente”, intensificado pelo tom de questionamento, mostra o comprometimento que P1 estabelece com seu discurso assumido de professora reflexiva.

Dito de outro modo, o comentário de P1 parece uma tentativa de sugerir as outras participantes, em especial a P3, que a solução para o problema está na mudança de concepção sobre leitura e no desenvolvimento da metaconsciência acerca das especificidades e das estratégias envolvidas no processo – “*se fazemos, como fazemos? E de que forma?*” – de modo a abrir espaços para que o aluno possa se aprimorar desses conhecimentos e fazer interpretações a partir de suas visões de mundo (TICKS; SILVA; BRUM, 2013, p. 113). Esse sugerir se dá a partir da reflexão sobre o que vem sendo discutido ao longo da formação continuada; nesse sentido, em P1, é possível observar um alinhamento assumido ao papel de professora reflexiva, uma vez que seu discurso a posiciona como uma professora que busca entender seu próprio processo de aprendizagem para dar conta do ensino de seus alunos.

Outra evidência do alinhamento de P1 ao papel assumido de professora reflexiva é que, ao longo da SR#8, P1 não deixa que tangenciamentos de P10 se propaguem, lançando na discussão questionamentos que retomam o foco e diminuem a descontinuidade no processo reflexivo (Excerto #14).

#### Excerto #14

M2 – [o grupo está discutindo sobre como abordar um texto em sala de aula] Por último trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela ... que é a ideia ‘de’ ... Por que eu estou discutindo, por exemplo, vocês escolheram o texto do lixo ... Por que vocês escolheram o texto do lixo? Por [ÊNFASE] todo o contexto que está aqui na escola ... Então, ai eu pergunto pra vocês ... tem um slogan da campanha de vocês ali né ...que agora eu não lembro, [ÊNFASE] como é que é?

P1 - Ah, não lembro também! [ÊNFASE] Quem lembra? ... DO CPERGS lá

M2 –[ÊNFASE] Não, não, não, o da escola!

P9- Ah, o da saúde e paz ali.

P1 - É, construindo uma cultura de saúde e paz.

M2 - Isso! ... Minha pergunta para vocês é, que atividades [ÊNFASE] letradas vocês [ÊNFASE] podem ou estão fazendo ... em relação a ... essa campanha? ... O que nas aulas de vocês ... é [ÊNFASE] transformado em ... prática de letramento em direção ... a vocês chegarem ... a realizar essa [construção?] ...



[...]

P8 - Eu até acho que isso aí... seria um todo ... isso aí ... eu vejo ... [ÊNFASE] eu vejo não, o slogan é para escola inteira. Então no momento em que escola for um ambiente ... harmônico, um ambiente ... integrado, e comprometido todo, toda comunidade escolar ... nós estamos [ÊNFASE] construindo essa cultura de saúde e paz. A sala de aula passa a ser assim um ...[ÊNFASE] micro espaço deste, dentro desse universo ... Porque ... se eu fizer, a [ÊNFASE] minha sala de aula ela vai ser consequência do todo escola. Então ... para que aconteça essa saúde e paz tem que acontecer entre todos os membros que acompanham ... porque senão nós vamos ter ... focos apenas

...  
P1 - Então num contexto geral assim ...a ideia principal é realmente isso que a P8 falou, que todo os segmentos da escola trabalhem [ÊNFASE] na construção diminuir conflitos, que não produzem resultado positivo pra casa ... então conflitos que são muito bons ... mas sempre minimizar digamos aquilo que [ÊNFASE] não produz paz ... e traz conflitos negativos, discórdia, violência, então quem nós queremos eliminar isso ... e trabalhar em cima duma situação assim que te traga estabilidade emocional. E isso que a P8 colocou, a gente procurou fazer, eu vou falar só de um turno não posso falar de outros turnos né, a gente procurou assim como meta, como meta para esse ano era trabalhar na construção [ÊNFASE] desta paz pra [ÊNFASE] favorecer o trabalho de sala de aula a nível pedagógico. Porquê? Porque isso foi se transformando em situações muito desgastantes no ano passado. Não se tinha [ÊNFASE] equilíbrio emocional para se trabalhar com os alunos da noite[ÊNFASE] em função dessa falta de [ÊNFASE] paz, de tranquilidade. Nós

tínhamos situações de [ÊNFASE] muita violência a noite ... e graças a Deus, a gente conseguiu construir um ambiente favorável a aprendizagem. Então ...estamos trabalhando em função disso, e quão bem disse a P7 no outro dia que eu fiquei conversando com ela, e a gente ficou assim ... analisando um pouco esse nosso projeto ... que isso não é um projeto para hoje apenas ... é um projeto ... a longo, a médio e longo prazo, porque essa construção é algo que tem se efetivando aos poucos, mas que tem que ir abrindo espaço para favorecer o trabalho pedagógico.

[...]

P2 - Porque hoje uma situação que eu vivenciei ... o Kevin ... o Eduardo lá e o Kevin de outro lugar lá disse assim: [ÊNFASE] “eu não gosto de ti”. Aí eu disse:[ÊNFASE] “como assim, mas que história é essa,[ÊNFASE] tu não gosta dele! Semana passada os dois tão lindos”, fiz fotos, e [ÊNFASE] realmente foi um trabalho ótimo semana passada ... [ÊNFASE] “Minha mãe disse que é pra não gostar dele”... Eu não sei qual é o conflito ali que tem, e a gente sabe que tem, mas ... eu conversei sobre isso, “oh como assim ... tipo de postura é essa”, porque ... enfim ...fui trabalhando digamos esse conflito, primeiro a conversa, daí fui mostrando as outras atividades que tinham feito juntos, expliquei o que a gente ia trabalhar e como um ia precisar do outro pra que o negócio acontecesse.

P10 - mas mesmo assim o Kevin saiu dizendo que não gostava do Eduardo.

P1 - [VOZES] E na questão saúde, gente é muito complexo, por exemplo ...conceito de saúde ... e pra nós que cada comunidade tem uma realidade, pra nós o conceito de saúde além de passar pelo equilíbrio emocional que vocês sabem muito bem como que é [ÊNFASE] mínimo né, em todas as instâncias, o que vem de fora e causa um certo tumulto aqui dentro né ... Tem também a questão de gente que perpassa todos ... digamos os caminhos, as entrelinhas da higiene. Aqui a pouca a [xxx] não vai dizer que eu disse isso, pois é, a saúde [ÊNFASE] passa pelo nosso cuidado de verificar todos os dias se eles estão [ÊNFASE] limpos ... E gente também estive pensando assim, porque, tem a questão sala de aula, porque gente, por mais quente ou mais frio que esteja em dados momentos a gente vai ter que usar o ar condicionado ... e aí eles ... vem [ÊNFASE] literalmente sujos,

P10 - Sim a P3 entrou na sala de aula e

P1 - [ÊNFASE] sem nenhuma condição e então isso [*higiene*] também é uma exigência que a comunidade faz da gente que a gente trabalha em questão da saúde ... da saúde como um todo. A saúde física, a saúde emocional, a saúde [ÊNFASE] espiritual, porque há uma gama de outras situações que também provocam discordância nesse sentido ... então são pequenas coisas que se estacam caminhando [ÊNFASE] para que se [VOZES] construa de fato uma cultura muito mais amena do que a gente tem.

Além dos questionamentos que retomam o foco da discussão reflexiva, no excerto #14, P1 pontua a ideia central do projeto gerador do contexto escolar da CELL avaliando o contexto situacional escolar e sua maior dificuldade, os conflitos negativos. O uso dos adjetivos avaliativos “bons”, “desgastantes” e “favorável” e seus intensificadores “muito” na polaridade positiva posicionam e comprometem P1 constituindo sua reflexividade uma vez que sugerem o pensar crítico sobre a situação escolar detectada que gerou a conclusão exposta por P1 em seu discurso.

Ao compartilhar sua compreensão sobre o projeto pedagógico norteador da CELL como um todo (*“o slogan é para a escola inteira”*), no Excerto #14, observamos que P8 apresenta atitude de professora reflexiva, na medida em que a participante conclui que o corpo docente conseguirá construir a cultura de saúde e paz almejada no contexto escolar quando *“a sala de aula passa[r] a ser assim um micro espaço deste, dentro desse universo. Porque se eu fizer, a minha sala de aula ela vai ser consequência do todo escola”*. A reflexão aqui é linguisticamente evidente pelo uso do processo relacional identificador “for” expresso por “passar a ser”, que mostra uma definição da sala de aula como espaço primordial para a construção do almejado pelo contexto escolar: uma cultura de saúde e paz. Ou seja, percebe-se que P8 relaciona duas entidades: a sala de aula com um ambiente onde se propaga uma cultura de saúde e paz (objetivo do projeto pedagógico da CELL). E isso indica um processo de reflexão, uma vez que, para chegar a essa conclusão e se posicionar diante da discussão, P8 precisou primeiro avaliar e (re)pensar o discutido ao longo da sessão reflexiva e suas suas concepções de sala de aula e ensino.

Ainda no Excerto #14, percebemos que P2, além de dar continuidade à resposta da questão lançada pelo M2, mostrando engajamento no que está sendo discutido na SR#8, faz menção a uma atitude que teve em sala de aula na tentativa de trabalho na

construção da paz, objetivo do tema pedagógico norteador da CELL em discussão na SR#8. P2 faz menção a essa atitude de transformação pedagógica para a promoção da paz ao relatar sua experiência em uma situação de conflito em que dois alunos recusam-se a trabalhar juntos, (*“fui trabalhando digamos esse conflito, primeiro a conversa, daí fui mostrando as outras atividades que tinham feito juntos, expliquei o que a gente ia trabalhar e como um ia precisar do outro pra que o negócio acontecesse”*).

Em P2, percebemos o uso dos processos mentais cognitivos “fui trabalhando” e “fui mostrando”, cujo tempo verbal expressa continuidade. Em outras palavras, o tempo verbal empregado nesse posicionamento discursivo é que dá a ideia de continuidade e nos permite afirmar que a professora, em meio a essa experiência, tentou promover o conhecimento, nesse caso, a percepção de como um aluno ia precisar do outro ao longo da atividade para concretizá-la, considerando o processo de compreensão do como é/seria trabalhar colaborativamente e não apenas o produto (aceitar trabalhar junto). Por isto, essa ocorrência indica reflexão – por parte de P2 - a partir do todo, ou seja, do processo. A reflexividade de P2 também é constituída pela autoavaliação de sua atitude para a promoção da paz diante de uma situação de conflito linguisticamente constituída pelo uso do processo atributivo “foi” com foco no atributo “ótimo” e no portador “trabalho”. Essa avaliação é intensificada pelo uso do advérbio avaliativo “realmente” que, também, compromete P2 ao seu discurso reflexivo e aos valores subjacentes ao papel de professora reflexiva.

Por fim, temos P5 (que embora participe pouco da discussão, uma vez que suas interações são breves e de concordância ou repetição do que já foi dito) que interage com M2 ou com P1, P2 e P8, todas participantes engajadas reflexivamente. Vale lembrar que, na SR#1, P5 e P9 assumiram um papel de não engajamento, tangenciando as discussões reflexivas. Assim, arriscamos avaliar que essas duas participantes em SR#8 parecem se filiar, mesmo que mais sutilmente, ao papel de engajamento reflexivo, uma vez que, ao concordarem com M2 ou com as professoras alinhadas ao papel reflexivo, não tangenciam mais os temas discutidos, contribuindo para a continuidade no processo reflexivo. Percebemos por essa mudança de posicionamento de P5 e P9 uma das principais teses de Bauman (2005) a respeito do conceito de identidade, que as identidades no mundo pós-moderno são negociáveis e flexíveis, ou seja, não são

estanques, e, assim, de acordo com Hall (2005), estão sempre em processo de mudança e em um processo nunca completo (HALL, 2005, p. 106). Nesse sentido, P5 e P9 por seu esforço individual se colocam na (re)construção constante da própria identificação profissional ao se comprometerem com as discussões reflexivas propostas que objetivam provocar transformações no pensar e, quiçá, na prática educacional das professoras participantes do processo formativo continuado.

### 3.2.1.2 O papel de Professora Centralizadora em SR#8

De acordo com a porcentagem total (Tabela 4), uma (1) participante da SR#8 (14,2%) demonstrou, discursivamente, alinhar-se ao papel de professora centralizadora, entendida por nós como profissional que toma para si, exclusivamente, o papel de protagonista do processo de construção do conhecimento, como já detalhado na seção 3.1.2.2.

Na segunda sessão reflexiva analisada (SR#8 - 04-07-2012), a partir da leitura de Rojo (2010), procuramos evidenciar em que medida as professoras exploravam práticas de leitura e escrita na sala de aula. Para tanto, o mediador da sessão reflexiva (M2) utilizou-se do relato feito por uma professora (P3), em um dos encontros anteriores, no que diz respeito à dificuldade de seus alunos para entenderem o que ela pedia nos exercícios em sala de aula. A professora observou uma precariedade nos processos de leitura e interpretação dos textos lidos pelos alunos, acarretando entendimento equivocado sobre o que lhes é solicitado como tarefa de aula (Excerto #15).

#### **Excerto #15**

M2 – [xxx] aí eu fiquei lembrando exatamente ... do que a ... P3 falou no último encontro né, do aluno dela que tinha que lê ...[ÊNFASE] desencaixar ... uma coisa assim que aí ele leu desenhar e não era...Por quê? Ele pode ter se confundido ali no desencaixar, desenha? [TODAS]

[...]

P3 - [ÊNFASE] É a pressa de copiar! ... Hoje também, não lembro agora qual era a palavra. [ÊNFASE] Num texto ... que eu trabalhei com eles ele leu [ÊNFASE] duas, três vezes a mesma palavra ... [ÊNFASE] “lê direito” ... e ele “ah mas” ... [ÊNFASE] “lê direito”... Ele trocou uma letrinha e deu uma coisa completamente diferente. Eles tem muita pressa, eles olham o começo da palavra e o final e ... no meio eles botam qualquer coisa.

Para Ferreira e Dias (2002, p. 43), a atividade de leitura deve envolver emocionalmente o aluno e desenvolver nele a capacidade de “ver além do que é visível aos olhos” (FERREIRA; DIAS, 2002, p. 41). Dessa forma, como uma prática letrada, ler não se restringe ao aprendizado das correspondências entre letra e som e tampouco é uma prática mecânica de decodificação de grafemas e fonemas. Nesse sentido, ao retomar a situação vivenciada por P3, o mediador buscou explorar os motivos do insucesso dos alunos ao realizarem atividades de leitura. O que se observa no discurso de P3 é uma prática, ainda que baseada no texto - *“num texto eu trabalhei com eles...”* - focada na repetição de palavras, na correção de erros de pronúncia - *“lê direito! e ele, ah mas..., lê direito!”* - e na associação de grafemas. Segundo Solé (1998, p. 51-52), a decodificação é indispensável para o processo de leitura, entretanto, ela deve ser sensível ao contexto e significativa para o aluno de modo a levá-lo a construir seu aprendizado de leitura.

Assim, a análise do depoimento de P3 evidencia uma professora centralizadora uma vez que as práticas de letramento que a professora implementa em sala de aula visam à aquisição do código, e talvez, por isso, não levem o aluno a fazer uma leitura da realidade a partir das impressões e interpretações que consegue abstrair do que leu. Nesse caso, parece-nos que as dificuldades enfrentadas pelos alunos refletem a concepção de leitura do professor, que entende, a exemplo dos relatos coletados por Ferreira e Dias (2002, p. 43), como um método de ensino de porções gramaticais, “técnico, mecânico e, quase sempre, sem motivação e prazer”.

O papel de professora centralizadora pode ser observado, léxico-gramaticalmente, pelo uso do modo imperativo que modula um dever imposto, a ser feito obrigatoriamente sem apresentação de razões claras que justifiquem o porquê e como “ler direito”, nesse caso.

### 3.2.2 O não engajamento ao processo reflexivo em SR#8

Na análise da SR#8, duas (2) professoras (29% das participantes) demonstraram, discursivamente, não se engajar às discussões reflexivas propostas na formação continuada.

No excerto #11 (seção 3.2.1.1), percebemos que M2 questiona as professoras sobre como os conceitos de letramento se materializam em suas aulas, com o objetivo de realizar a construção de uma “cultura de saúde e paz”, tema norteador da escola no ano da formação continuada. Ademais, o excerto#11 mostra que P1, P11e P8 envolvem-se na discussão, apresentando pontos que procuram problematizar o conceito de letramento e sua materialização em sala de aula para a construção de uma “cultura de saúde e paz” no contexto escolar, tema do projeto norteador do trabalho pedagógico na escola.

P8 compartilha seu entendimento sobre a campanha como um todo (*“o slogan é para a escola inteira”*), mostrando acreditar que a responsabilidade pela construção de uma “cultura de saúde e paz” na escola é de todas as partes que, juntas, dão forma ao contexto escolar em questão - docentes, discentes, direção, comunidade - e não apenas de um segmento escolar: *“a sala de aula passa[r] a ser assim um micro espaço deste, dentro desse universo. Porque se eu fizer, a minha sala de aula ela vai ser consequência do todo escola”*. Podemos vislumbrar aqui um exercício de reflexão, uma vez que P8 reconhece que a escola ainda não é um espaço integrado e harmônico, comprometida, em todos os setores, com a proposta de uma cultura de saúde e paz, crença evidenciada linguisticamente pela escolha do futuro (*“no momento em que a escola for”*). Todavia, o discurso de P8 também destaca que a escola busca construir esse engajamento, em todos os seus espaços, valorizando a sala de aula, que “passa a ser” primordial para a construção dessa cultura.

Em meio a essa reflexão de P8, P1 também contribui para a discussão ao problematizar o conceito de conflito e sua importância no processo de aprendizagem (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009), ressaltando principalmente a necessidade de trabalhar aqueles conflitos que não apresentavam caráter pedagógico, mas são desencadeadores

de violência. Para exemplificar essa diferença conceitual, P11 relata uma experiência de mediação de um conflito em sua prática de sala de aula (*“fui trabalhando digamos esse conflito, primeiro a conversa, daí fui mostrando as outras atividades que tinham feito juntos, expliquei o que a gente ia trabalhar e como um ia precisar do outro pra que o negócio acontecesse”*).

Em meio a esse processo reflexivo, P10 mostra uma primeira tentativa de tangenciamento do tema (*“mas mesmo assim o Kevin saiu dizendo que não gostava do Eduardo”*). P1 não deixa que essa tentativa de tangenciamento se propague e retoma a discussão do projeto gerador da escola, destacando o aspecto temático da “saúde” e mostrando um forte engajamento à discussão em questão na SR#8. Diante dessa tentativa de P1 de dar continuidade à reflexão de como o corpo docente está tentando construir a cultura de saúde e paz na escola, P10 faz uma segunda tentativa de tangenciamento (*“Sim a Dalva entrou na sala de aula e...”*), agora, cortada por P1, que dá continuidade à sua reflexão (*“então isso [higiene] também é uma exigência que a comunidade faz da gente que a gente trabalha em questão da saúde, da saúde como um todo [...] então são pequenas coisas que se estacam caminhando para que se construa de fato uma cultura muito mais amena do que a gente tem”*).

No excerto #16, P10, mais uma vez, em sua terceira intervenção na discussão, tangencia o tema relatando faltas dos alunos na escola sem tentativa de reflexão sobre o que está relatando (*Mas hoje que a X... falou que ia cheirar um por um e olhar a cabeça faltaram 7 na minha sala [...] Medo, eles ficaram com medo! Era um pingão de gente hoje na minha sala!”*).

### **Excerto #16**

[...]

P1 - [ÊNFASE] sem nenhuma condição e então isso [higiene] também é uma exigência que a comunidade faz da gente que a gente trabalha em questão da saúde ... da saúde como um todo. A saúde física, a saúde emocional, a saúde [ÊNFASE] espiritual, porque há uma gama de outras situações que também provocam discordância nesse sentido ... então são pequenas coisas que se estacam caminhando [ÊNFASE] para que se [VOZES] construa de fato uma cultura muito mais amena do que a gente tem.

P13 - Faltou um monte de gente!

P10 - Mas hoje que a X falou que ia cheirar um por um e olhar a cabeça [ÊNFASE] faltaram 7 na minha sala

P1 - Meu Jesus! ... [VOZES] Vocês viram? Vocês viram?

P10- [VOZES] [ÊNFASE] Medo, eles ficaram com medo! Era um pingo de gente hoje na minha sala!

P2- [VOZES] Um pingo de gente hoje!

P8 – [VOZES] Muitos chegaram e disseram “a mãe tirou piolho”, “a mãe lavou meu cabelo”, sabe? Coisa que parece que aquilo foi, coisa assim, [ÊNFASE]“oh, ir na festa!”, [ÊNFASE]“oh, a mãe lavou o meu cabelo!”

P10 - [ÊNFASE] Mas não é só hoje! É todos os dias que acontece isso.

P1 – Daí vocês entenderam que o letramento é também isso! É também isso! Olhar um pouco. Ter um olhar carinhoso para com essas criaturas que estão aí. E que são, vamos falar sério, um lixo para a sociedade.

Mais uma vez, P1 mostra estar engajada reflexivamente na discussão da SR#8 ao tentar relacionar o relato tangenciador de P10 ao conceito de letramento - “*Daí vocês entenderam que o letramento é também isso! É também isso! Olhar um pouco. Ter um olhar carinhoso para com essas criaturas que estão aí e que são, vamos falar sério, um lixo para a sociedade*”. Percebemos novamente a retomada, por P1, do processo reflexivo, uma vez que a evidência linguística, o processo relacional identificador “é”, mostra o exercício de conceitualização de letramento, relacionando-o à situação relatada por P10 (explicitada pelo participante – *isso [olhar cada aluno]*).

Nesse sentido, enquanto P8, P1 e P2 apresentam interação reflexiva a respeito do assunto discutido, tentando responder à questão lançada por M2 para discussão por meio de exemplos de suas práticas pedagógicas, P10 tangencia o tema sendo discutido constantemente ao fazer suas intervenções. Constantemente porque mesmo que P1 dê continuidade à intervenção pertinente à discussão da SR#8, P10 faz comentários que não a envolvem na tentativa de resposta ao questionamento prévio feito pelo M2, evidenciando seu posicionamento identitário não reflexivo.

Do mesmo modo, a professora P9 tangencia o assunto uma vez que não consegue ir além do relato, ou seja, não consegue verbalizar um posicionamento reflexivo sobre o que está relatando. No excerto #17, as professoras descrevem uma experiência dos



alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (noturno) durante a visita a uma exposição de arte.

### Excerto #17

P1 – [VOZES] Daí vocês entenderam que [ÊNFASE] o letramento é também isso! É também isso! [ÊNFASE] Olhar um pouco. Ter um olhar [ÊNFASE] carinhoso para com essas criaturas que estão aí ...E que são ... vamos falar sério, um lixo para a sociedade.

P9 – Nós ... né ... terça-feira passada, a gente levou os alunos da EJA para um exposição lá no museu ... e ... uma exposição até que ... autorretrato, era coisas bem abstratas assim, mas eles acharam [ÊNFASE] o máximo! E quando eles passaram pelo parque de diversão, eles enlouqueceram, adultos né. Tinham poucos, assim, com 17, 16 anos. Então eles acharam o máximo.[ÊNFASE] “olha o parque, profe, vamos ficar! vamos ficar! Vamos ficar!”. Aí a professora de educação artística, muito legal ela assim, além de ser uma pessoa muito

P1 - Esclarecida

P8 – Dinâmica

P9 - É ... e ... bem assim, e ela disse assim “não, então vamos pegar um sábado e vamos todo mundo vir aqui no parque. Vamos nos encontrar no parque e vamos junto, passar uma tarde no parque”.[ÊNFASE] Eles acharam o máximo, né.

P1 - Imagina!

P9 - Porque eles se colocaram ... como a gente. E chegando lá, era só gente chique, né. Imagina, uma exposição, dois artistas de Porto Alegre, né.

P1 – Abertura da semana da arte no museu! [ÊNFASE] Que tal!

[risos]

P9 - Foram recebidos [ÊNFASE] com piano, né ... Ah, piano e tudo, e até um chegou pra mim e disse assim “será que ela não toca Bethoven?”

[risos]

P9 - Eu fiquei meio assim né, eu conheço assim a sinfonia né então, e eu ... né, então vamos perguntar alguma coisa, não gente, então vamos perguntar. Mas [ÊNFASE] eles acharam um máximo! E ... eles viram cores, eles viram formas, eles viram, né ... Então, a minha parte mesmo da matemática ali eu gostei porque tinha ... cubos, né. E eu trabalho com eles com cubos, com montagem ... Então, eu chamei “ah vocês viram, a matemática está aqui. Está inserida, tudo né!”. Eu dei uma explicação. E o que eu acho [ÊNFASE] mais fantástico é que a, essa professora conseguiu esses, os expositores pra dar uma ... e eles ficaram emocionados né, porque ... eles foram dar uma palestra pra eles ali, o que ... que deu vontade pra fazer, de onde surgiu a ideia, a moça mesmo disse “eu tirei ... sabe da onde é o meu, a minha inspiração? [ÊNFASE] Da janela do meu quarto!”. Então assim, pra ser fotógrafo não precisa muita coisa. Hoje em dia todo mundo tem câmera. Então assim, [ÊNFASE] eles se sentiram o máximo né.

P1 - Então, o que é aquilo? Aquilo traz [ÊNFASE] paz pra eles. Aquilo traz [ÊNFASE] a vontade, [ÊNFASE] o gosto pela escola, [ÊNFASE] a vontade de estar aqui.

P11 - De ser integrante ... daquilo que de repente eles só veem na TV

P1 – Exatamente! O sentimento de pertença. É uma coisa que aqui não tem ... Então essa cultura que a gente pretende construir

P9 –[VOZES] Eu me animei, eu fiquei assim, não esperava por isso!

P1 – eles não tem esse sentimento de pertença. Então o [ÊNFASE] nosso objetivo maior é levar eles a se sentirem parte. Por isso, lembra que eu te perguntei [*direcionada a M2*] em que contexto o letramento, que era aquilo que não estava claro que era letramento, me torna cidadão. Daí agora, depois que tu falou das estatuetas deles, ali, eu vejo, realmente,  você é cidadão quando você ... faz parte. Quando você está lá ... Quando você tem essa oportunidade ... E é isso que a gente está tentando fazer.

[...]

O Excerto #17 evidencia que enquanto P1 tenta lançar um olhar reflexivo sobre o relato tangenciador de P10, relacionando o relato ao conceito de letramento (“*Daí vocês entenderam que o letramento é também isso! É também isso! Olhar um pouco. Ter um olhar carinhoso para com essas criaturas que estão aí*”) P9 fica no nível do relato da visita ao museu de arte e o que os alunos viram, sentiram e fizeram, sem análise e reflexão do porquê o relatado por ela ocorreu. O objetivo de P9 é descrever o que os alunos contaram e perguntaram a ela. A linguagem mostra esse fato pelo uso do discurso direto e indireto—“*Então eles acharam o máximo, “olha o parque, profe, vamos ficar! vamos ficar! Vamos ficar!”; “e até um chegou pra mim e disse assim “será que ela não toca Bethoven?”.*” P9 relata fatos sem analisá-los reflexivamente, sem procurar entender ou explicar o porquê do relatado. Ademais, P9 avalia a reação dos alunos, na experiência de visita ao museu por apreciação ao reafirmar várias vezes em seu discurso “*eles acharam um máximo*”. Tal apreciação é marcada linguisticamente pelo uso do adjetivo avaliativo “máximo”.

Ao final, P1 tenta, mais uma vez, retomar a continuidade da discussão reflexiva por meio de questionamento retórico do relatado por P9 (“*Então, o que é aquilo? Aquilo traz paz pra eles. Aquilo traz a vontade, o gosto pela escola, a vontade de estar aqui*”), procurando relacionar o relato de P9 à proposta de construção de uma “cultura de saúde e paz” no contexto da CELL. P11 se engaja na reflexão que segue e chega à conclusão de que “*o nosso objetivo maior é levar eles a se sentirem parte [...] você é cidadão quando você faz parte. Quando*

*“você está lá. Quando você tem essa oportunidade. E é isso que a gente está tentando fazer”*

Esses comentários exemplificam como essas participantes (P9 e P10) acabam por divagar e fugir da temática em discussão. Tal atitude acaba criando uma descontinuidade no processo reflexivo, exigindo o exercício de retomada do foco das discussões, que nessa sessão foi realizada pela P1. Vale lembrar que, na SR#1 esse papel de mediação para retomada do foco da discussão era realizado por M2. Isso significa dizer que as professoras (na oitava sessão reflexiva) também começam a assumir o papel de mediadoras, demonstrando como, no processo de identificação, nos posicionamos e assumimos diferentes papéis (COLDRON; SMITH, 1999, p. 713), que podem ser discursivamente constituídos/ aprendidos no processo reflexivo (FAIRCLOUGH, 2003).

Nesse sentido, as evidências linguísticas de tangenciamento nos permitem perceber um não engajamento dessas duas participantes ao processo crítico-colaborativo constituído pelas/nas sessões reflexivas.

Em resumo, nesta segunda sessão reflexiva analisada, temos a seguinte configuração identitária (Figura 9).

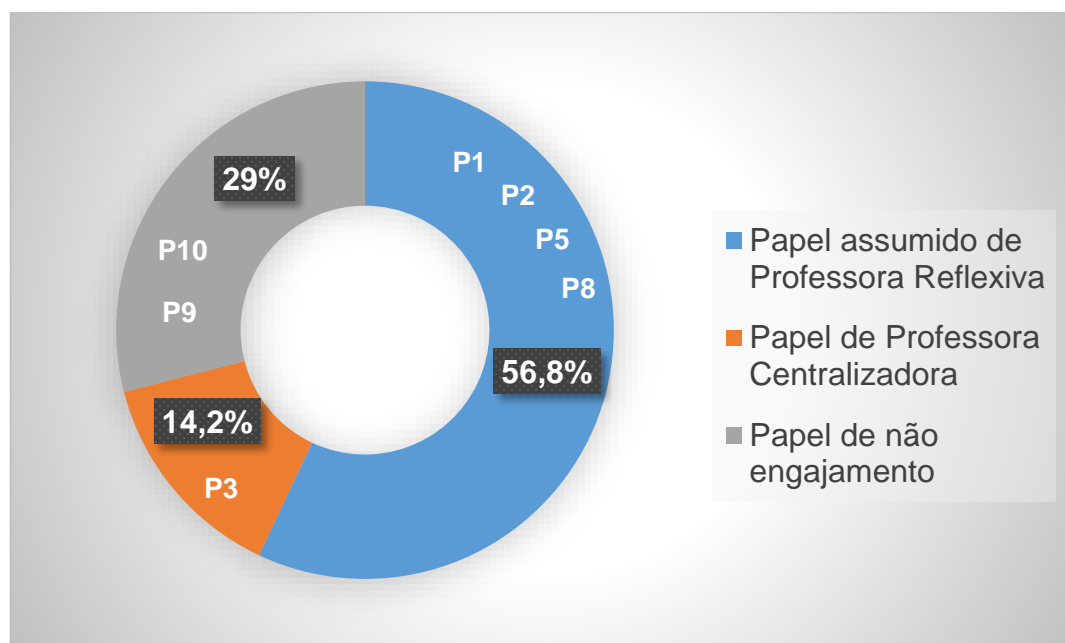


Figura 9 – Representação da configuração identitária na SR#8

Podemos perceber, então, que dentre as professoras que se engajam ao processo reflexivo na SR#8, mais da metade (56,8%) assume, em seu discurso, papéis que remetem a uma prática pedagógica reflexiva – um aumento significativo em relação à SR#1 (30%). Podemos afirmar, então, que o processo reflexivo não apenas contribuiu para um aumento desses processos identitários de engajamento das participantes, mas também para o processo de texturização ou textualização, com base em Fairclough, 2003, de papéis docentes reflexivos. Embora em percentual menor em relação à SR#1 (20%), ainda encontramos em SR#8 papéis assumidos de professora centralizadora (14,2%) e um decréscimo percentual também em relação ao não engajamento, que agora cai para 29% das participantes contra os 40% encontrados em SR#1. O não engajamento também é evidência de que rupturas e transformações identitárias (REICHAMAN, 2010) não são pontuais e demandam tempo e reflexão para se materializarem discursiva e praticamente. A seguir, discutimos os resultados encontrados na terceira sessão reflexiva analisada.

### **3.3 O processo de identificação na SR# 14: engajamento em destaque**

A terceira sessão reflexiva (SR#14 – 13/11/2012) selecionada e analisada, constitui o último encontro do curso de formação continuada no ano de 2012. Nessa sessão reflexiva, as professoras e pesquisadores (re)avaliaram representações e conceitos de letramento apresentados pelas participantes em resposta à questão “*Como você definiria letramento?*”, primeira pergunta do questionário introdutório realizado por Silva (2014). Além de discutirem e (re)avaliarem suas respostas à questão, pedimos às participantes que as reescrevessem, para posterior comparação, objetivando perceber o que mudou e o que não mudou em relação à compreensão do conceito de letramento que, segundo Silva (2014, p. 66), havia sido representado nas respostas do questionário introdutório como: 1. Decodificação, 2. Leitura de mundo, e 3. Expressão de pensamento/opinião.

Participaram desse momento de discussão crítico-colaborativo oito (8) professoras (P1, P2, P3, P4, P5, P7, P9, P10). A análise revelou um alinhamento das professoras a uma única posição identitária: de engajamento ao processo reflexivo desenvolvido no curso de formação continuada (Figura 10). Ou seja, as oito (8) professoras que participaram da discussão crítico-colaborativa na SR#14 fizeram contribuições verbais que permitiram constatar um posicionamento de engajamento reflexivo à discussão organizada. Assim, nesta seção, analisamos e discutimos as evidências desse engajamento ao processo reflexivo.

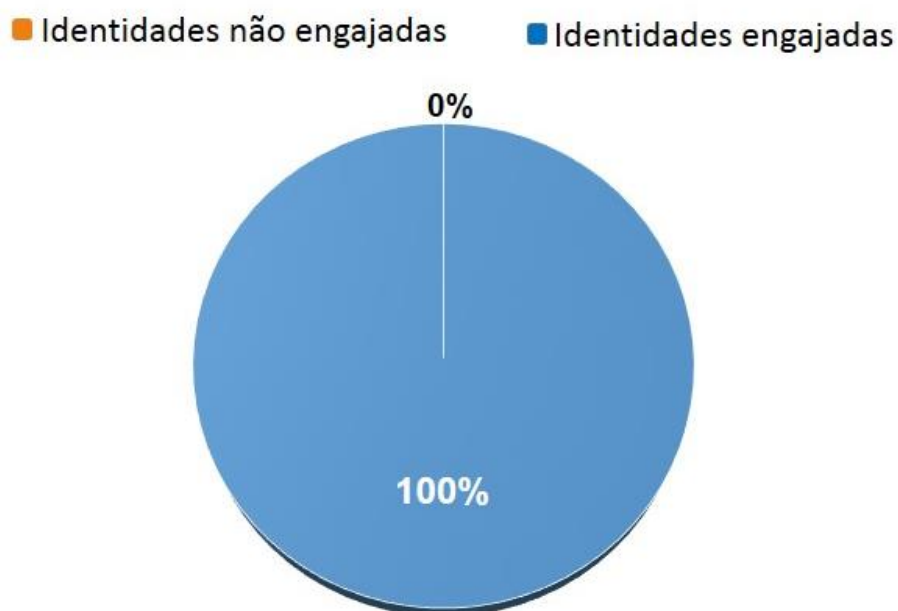


Figura 10 - Representação visual do posicionamento docente das participantes constituído pelo/no discurso ao longo da SR#14

De modo geral, a análise da terceira sessão reflexiva (SR#14 - 13-11-2012) mostra no discurso das oito (8) participantes, um posicionamento de engajamento ao processo reflexivo estabelecido. Considerando as análises das sessões reflexivas anteriores e de acordo com a percentagem total da análise dessa sessão reflexiva (Tabela 5), identificamos um crescimento significativo de 29% (na análise da SR#8 a expansão do engajamento foi de 11%) das participantes engajando-se ao processo, sendo que, assumindo agora um papel docente relacionado a uma única imagem - de professora

reflexiva. Considerando esses (re)alinhamentos, primeiramente identificamos a recorrência desses papéis, ilustrada na Tabela 5.

Categorias de Análise		Recorrência no <i>Corpus</i>	
		Número	%
1.	Professora Reflexiva	8	100%
2.	Professora Centralizadora	0	0%
	Total	8	100%

Tabela 5 – Recorrência das categorias de análise (papéis assumidos pelas professoras) na SR#14

A seguir, mostrando as evidências léxico-gramaticais, discutimos como esse papel docente se constitui no processo crítico-reflexivo.

### 3.3.1 O engajamento ao processo reflexivo em SR#14: papéis assumidos de professora reflexiva

De acordo com a porcentagem total (Tabela 5), as oito (8) professoras participantes da SR#14 (100%) se mostraram discursivamente engajadas ao processo, alinhando-se ao papel de professora reflexiva.

No excerto #18 M2 apresenta definições de letramento assumidas pelas professoras no questionário introdutório (SILVA, 2014, p. 66), propondo a (re)avaliação dessas definições pelo grupo.

## Excerto #18

M2 - Então eu trouxe pra vocês algumas definições de letramento que vocês assumiram,... deram no início do curso... [VOZES]... Eu quero que a partir do que vai ser exposto aí, vocês ... me digam assim: Isso dá para aproveitar, isso mudou completamente... com certeza vocês vão identificar o que vocês tinham escrito [...] Então lá no início, ... letramento era *[o mediador realiza a leitura dos conceitos apresentados no slide]:* “Decodificação de escrita associada à transferência da letra ao símbolo linguístico ou a capacidade de codificar a língua escrita e fazer uso da mesma”. Estes conceitos agora para vocês, estes conceitos parecem restritos ou vocês mantêm eles ou adicionam coisas?

P2 - Acho que ele é bem mais amplo né... do que a gente estudou, por que aí ele também associado a questão da escrita né

P3 - A codificação

P2 - Exatamente!

P4 - [VOZES] eu acho que aí tá dentro do aspecto formal da alfabetização.. ao aspecto formal de como ela se dá em termos [VOZES] de...decodificação, de leitura... [xxx] é um método muito mais amplo...Então isso aí é um aspecto restrito né..

P1 - Então quando fala em “associar ou transferir a letra ou símbolo linguístico” isso é uma coisa muito restrita... muito pequena , muito próximo... exatamente da associação do som à imagem linguística né, [ÊNFASE] nada além disso, [VOZES] agora letramento pra nós..

P2 - Basicamente é aprender ler e escrever né... isso aí né.. [TODAS] É

P1 - Não tem nada de fato que simbolize o letramento, porque letramento se tornou pra mim um conceito [ÊNFASE] muito mais amplo. Eu já entro de novo na fala de Paulo Freire, que [ÊNFASE]é Leitura de mundo. [VOZES]

P4 - Esta questão de leitura de mundo eu botei na minha primeira ali... que letramento passa por esta leitura... E não tive como não bota na segunda assim... de uma outra forma mas, é... [TODAS]

M2 - A minha pergunta pra vocês então era... Como é que vocês definiriam leitura de mundo? ...

P2 - tipo aquilo que eles traz, que cada um traz acerca da realidade, entendeu Claro, tu vai, sei lá...

P7 - É compreender o que acontece [VOZES] É compreender as relações

P2 - Sim mas o que envolve tudo isso, o que que eu trago a respeito de tudo, de repente é diferente daquilo que ela *[diz referindo-se à professora ao seu lado]* traz, tu entendeu? Tu né... é uma coisa muito mais ampla. Que se tu trabalhar por exemplo no contexto de sala de aula, uma coisinha que de repente tu começa deste tamanho, tu vai ter um... [VOZES] algo maior. Então é aquilo que cada um traz [VOZES] P7 – [VOZES] Como Paulo Freire dizia, pegar uma cadeira ... daí tu vai analisar tudo que envolve essa cadeira. Ela serve pra sentar, ela serve pra descansar ela, ela é feita de que? De que material? [VOZES] alguém fez? Que material é extraído, o que que a pessoa que faz ganha com isso, pra que que nós podemos [VOZES] utilizar, pra que mais [VOZES] ela serve ... [ÊNFASE] pra que mais ela serve ... o que que nós poderíamos melhorar nela e como nós poderíamos utilizar outros materiais pra evitar [VOZES] Então tudo isso envolve uma leitura de mundo....

P4 - Agora assim ó... [VOZES] eu que tenho os pequenos tenho observado assim ó, a fala deles quando eles chegam eles querem me contar [ÊNFASE] tudo, tudo, tudo né... [VOZES] Por que assim ó é a oralidade ... [xxx] eu tenho observado assim ó que às vezes a gente acha que a criança, ela vive naquele mundinho, [ÊNFASE] não! Eles são muito ligado então tem coisas que estão mais ligados do que eu. Às vezes eu me sinto uma retardada perto dos pequeno [VOZES] e eles vêm e me falam umas

coisas assim e eu digo [ÊNFASE] “Nossa” e a capacidade deles de vê e enxergar. [VOZES] Olha só o que aconteceu este dia na minha aula, pra ver assim se eu consigo tentar explica assim o que pode ser esta leitura de mundo ... né. Eu estava explicando pra eles ... as estações do ano né ... estações do ano que é geografia, parte do o que é dia e a noite, por que é que tem inverno e verão e fiz uma brincadeira com eles, da rotação e eles entenderam muito rápido e eles ampliaram isso [ÊNFASE] muito mais, então assim [ÊNSAFE] antes de eu dizer que, por exemplo, que aqui enquanto aqui era dia e em outra lado do planeta possivelmente era noite [ÊNFASE] eles já pularam na frente e já disseram “não professora enquanto aqui dia e outro é noite, porque a gente já viu na tevê ... por que não sei o que “ ... Então, eles têm uma leitura de mundo das coisas que acontecem envolta deles e os fenômenos da própria natureza ... [VOZES] Então isso pra mim é leitura de mundo é compreender isso ... Na época das eleições também ... eles vinham om santinho e diziam “ah mas o fulano está prometendo tal coisa!” [ÊNFASE] “Sim meu pai falo que não sei o que, que é sem vergonha, que não sei o que” e outro já defendia e outro ... isso é leitura de mundo ... [VOZES] Assim deles observar as coisas que estão acontecendo e tirar opinião sobre isso.

Em geral, P1, P2 e P4 engajam-se à discussão e chegam a um consenso em relação a letramento como um processo mais amplo que decodificação. A discussão explicita que para chegarem a esse posicionamento de concessão e conclusão de letramento além da decodificação, P1, P2 e P4 precisaram avaliar e (re)pensar o discutido ao longo do processo reflexivo desenvolvido no curso de formação continuada, bem como suas concepções de letramento.

P2 inicia a problematização da definição de letramento como “decodificação”, admitindo não mais concordar com a definição inicial – “acho que ele [letramento como decodificação] é bem mais amplo né” - assim sugerindo que as discussões crítico-reflexivas construíram seu (re)pensar sobre o tema. Essa mudança é evidenciada linguisticamente pelo uso do processo mental cognitivo “acho” que sugere o ato de pensar/refletir, utilizado na primeira pessoa e explicitando, embora modalizadamente, a opinião da participante. Esse, por sua vez, permite a construção da conceitualização de letramento, linguisticamente marcada pelo uso do processo relacional atributivo “é”, relacionando-o ao atributo avaliativo “amplo”, intensificado pelos adjuntos “bem” e “mais”.

Outra evidência do alinhamento de P2 ao papel assumido de professora reflexiva é que, ao longo de sua tentativa de resposta ao questionamento de M2 a respeito da definição de leitura de mundo – “Como é que vocês definiriam leitura de mundo?”, M2 – P2 relaciona leitura de mundo, através do processo identificador “é”, a tudo que os alunos sabem sobre a realidade em que vivem (explicitado pelo participante – “aquilo que cada um traz”). Assim, P2 demonstra entender que a percepção da realidade de cada um é



particular, por isso, em sala de aula, acarreta dinâmicas diferenciadas que colaboram para a troca de experiências e o enriquecimento das atividades com o objetivo de construir o todo - “no contexto de sala de aula, uma coisinha que de repente tu começa deste tamanho, tu vai ter um... algo maior”. Nesse sentido, apesar de fazer uso do pronome “tu”, que na SR#1 posiciona P2 em um papel atribuído, percebe-se que P2 se coloca no que está discutindo, comprometendo-se, não mais atribuindo a outrem como na SR#1. Ademais, o comprometimento com o papel reflexivo de professor é evidenciado pelas duas ocorrências do adjetivo avaliativo “amplo” e pelos adjuntos intensificadores “bem mais” e “muito mais” que atribuem, por meio do processo relacional atributivo “é”, a definição de letramento após o processo de formação continuada, comparando-o com a definição construída no início do processo que se resume em decodificação. Essa atribuição constituída pelos adjetivos avaliativos e seus adjuntos intensificadores sugere reflexão, avaliação, e (des/re)construção do conceito de letramento, tema do processo reflexivo proposto na escola CELL. Nesse sentido, a análise permite perceber o alinhamento de P2 ao papel de professora reflexiva, uma vez que ela compromete-se com valores desse papel, nesse caso, com o de (re)avaliar para (des/re)construir.

Já em P7, temos intertextualidade com Fairclough (1992), citado ao longo do processo reflexivo realizado na CELL, a respeito da análise do discurso a partir dos processos de produção, circulação e consumo dos textos (contexto de situação explicado por Halliday, 1989). Em sua definição, a professora, que em SR#1 apresentava um discurso que a posicionava no papel de centralizadora, utiliza-se do exemplo da cadeira para explicar que o aluno elabora suas leituras de mundo a partir da investigação do contexto de situação (HALLIDAY, 1989, p. 10) que envolve usos sociais desse objeto (no caso, a cadeira). Linguisticamente, esse alinhamento é evidenciado pelo uso do processo mental cognitivo “analisar” com ênfase ao fenômeno “tudo que envolve a cadeira”, que sugere os processos de produção, circulação e consumo (FAIRCLOUGH, 1992). Também, P7 constrói essa reflexão por meio de uma série de questionamentos que levam o aluno à reflexão e ao desenvolvimento do contexto de situação que envolve, nesse caso, a cadeira – *“ela é feita de quê? (...) o que... que a pessoa que faz ganha com isso, pra que... que nós podemos utilizar, pra que mais ela serve”*.

Em meio às reflexões de P2 e P7 acerca da definição de leitura de mundo, P4 também contribui para a discussão ao relatar uma experiência de sua prática de sala de aula – *“Olha só o que aconteceu este dia na minha aula”* - que explorou o conhecimento prévio dos alunos a partir do que eles aprendem em casa, assistindo à televisão – *“porque a gente já viu na tevê”* e das conversas que ouvem de seus pais – *“o fulano tá prometendo tal coisa! Sim meu pai falou que não sei o que, que é sem vergonha”*. O posicionamento reflexivo de P4 é constituído linguisticamente por avaliações do processo de aprendizagem de seus alunos a partir da prática de explorar o conhecimento prévio dos mesmos. Essas avaliações são constituídas pelos adjetivos avaliativos “rápido” e “mais” intensificados pelos adjuntos “muito” e “bem”. O uso de discurso direto e indireto também constituem o papel de professora reflexiva de P4, uma vez que essas marcas linguísticas não ficam apenas no nível do relato. A partir do relato, P4 percebe que uma vez que seus alunos leem o contexto situacional em que estão inseridos, logo compreender esse processo é necessário (*“eles têm uma leitura de mundo das coisas que acontecem envolta deles (...) então isso para mim é leitura de mundo, é compreender isso”*).

Ainda, é possível vislumbrar aqui um exercício de reflexão, uma vez que P4 relaciona, por meio do processo relacional identificador “é”, sua experiência pedagógica de exploração do conhecimento prévio dos alunos com o conceito de leitura de mundo. Nesse sentido, em P4, observamos um alinhamento assumido ao papel de professora reflexiva, tendo em vista que seu discurso a posiciona como uma professora que reconhece que os saberes que antecedem as atividades da escola configuram instâncias de leitura de mundo. Essas leituras fazem com que os alunos cheguem à escola carregados de discursos que necessitam ser transpostos para a prática pedagógica, objetivando a construção de novas leituras da realidade que colaborem para a reflexão e, quiçá, para a reelaboração do conhecimento.

A conceitualização “Leitura de mundo” como conhecimento prévio é também apresentada por P1 (Excerto #19) que, ao citar um ponto de partida corriqueiro de sua prática de sala de aula – tema gerador para o ensino do alfabeto – apresenta atitude de professora reflexiva, na medida em que conclui que *“leitura de mundo (...) é trazer do cotidiano do aluno aquilo que normalmente nós queremos que venha se tornar*

*conhecimento científico, construído e elaborado por ele [aluno] a partir do conhecimento prévio que ele tem”.*

### **Excerto #19**

P1 - Eu até coloquei ali na minha ...na ...na cerca como um exemplo de atividade, que pra mim foi sempre corriqueira ... tipo assim eu quero começar a trabalhar o alfabeto e quero começar pelo A,

mas [ÊNFASE] eu quero que este A tenha significado pra eles ... Então, normalmente eu tinha um tema gerador que pra mim, nestes últimos tempos, então eu tinha eu tinha A.. Alimento como ... como ... Então eu iria trabalhar toda a questão da alimentação e o que podia e não podia ... e até chegar a palavra alimento pra mim definir o [ÊNFASE] A ... com eles né ... Então uma palavra que é do cotidiano deles, mas que [ÊNFASE] na sua estrutura era desconhecida ... entendeu? Eles falam, eles ouvem a palavra, mas não conhecem a palavra estruturada. Então a partir dali eu citei várias atividades que normalmente eu fazia, mais questionamentos, como pré-leitura depois uma leitura e pós leitura, tá ali bem claro. Então eu acho que leitura de mundo é isso, é trazer do cotidiano do aluno aquilo que normalmente nós queremos que venha se tornar conhecimento científico, construído e elaborado por ele a partir do conhecimento prévio que [VOZES] ele tem ... que como ... é a cadeira, da onde vem a cadeira, por que veio cadeira, quem fez a cadeira, que material é ... né... então fazer uma [ÊNFASE] exploração em torno disso ... porque é isso que [ÊNFASE] vai gerar novas hipóteses.

No excerto #19, em P1, a reflexão é linguisticamente evidente pelo uso do processo relacional identificador “é” que evidencia uma definição de leitura de mundo como ponto de partida para a construção do conhecimento. Ou seja, percebe-se que P1 relaciona duas entidades: a leitura de mundo com o conhecimento prévio e isso indica um processo de reflexão, uma vez que, para chegar a essa conclusão e se posicionar diante da discussão, P1 precisou primeiro avaliar e (re)pensar o discutido ao longo da sessão reflexiva e suas concepções de ensino-aprendizagem.

No excerto #20, as professoras discutem o imediatismo da informação encontrada na internet e o quanto esse imediatismo não leva à reflexão e, assim, não gera construção do conhecimento.

### **Excerto #20**

M2 – [...] às vezes a gente quer discutir alguns assuntos e a gente não ... vê o gancho ... né ... e às vezes o gancho tá nas coisas [ÊNFASE] mais simples do mundo, tu não precisa de [ÊNFASE] altos aparatos tecnológicos para trabalhar ... uma coisa simples as vezes tem mais ... surte mais efeito ... do que [ÊNFASE] por exemplo tu levar os alunos para uma sala de informática ... né ... Porque as vezes uma sala de informática coleta muito dado ... né ... pra eles ... então as vezes é ... tava pensando nisso agora [VOZES]

P7 – [VOZES] não gera muita reflexão... Hoje a ... a ... internet ... essa informação tão ... ela tá [ÊNFASE] tão a mão, que ela não gera reflexão ...[VOZES] Tu vai ... tu precisa de alguma coisa tu não precisa mais nem pensar tu clica, dois, três cliques tá aqui ó ... aí tu já ... já achou a resposta. [VOZES] Aí tu nem pensar mais em construir esta resposta ... construir significado

P1 – [VOZES] A informação que já está pronta, não tem nada que tu refletir, nada que tu reformular, nada que tu buscar outros autores pra conferir se é ou se não é e aí [xxx]

P4 - O papel do professor, nisso ... por exemplo, tu pega uma proposta de pesquisa com teus alunos aí eles vão pesquisar na internet, daí a informação que o professor vai dar é que vai levar este aluno a buscar mais informações ou não, porque tá tudo [ÊNFASE] pronto [...]

O uso dos adjuntos de polaridade negativa “não” e “nem” juntamente com os processos mentais cognitivos “refletir”, “pensar” e “construir”, nas declarações de P1 e P7– “*informação que já está pronta, não tem nada que tu refletir*” – P1; “*essa informação tão a mão não gera reflexão [...] Aí tu nem pensar mais em construir esta resposta... Construir significado*” – são evidência do alinhamento dessas participantes ao papel de professora reflexiva, pois sugerem forte comprometimento ao discurso posicionando-as como professoras que observaram e analisaram o fenômeno da internet e, a partir dessa análise, chegaram à conclusão que é compartilhada na discussão da SR#14: a negatividade do imediatismo da informação encontrada na internet.

Em meio às afirmações reflexivas de P1 e P7 sobre a pertinência das informações fornecidas pela internet, P4 mostra-se, mais uma vez, engajada à discussão levando a reflexão um passo adiante e problematizando o papel do professor diante da dificuldade de uma informação proveniente da internet “gerar reflexão”. Podemos vislumbrar aqui novo exercício de reflexão, já que P4 reconhece que o papel do professor é questionar o aluno de modo a levá-lo a refletir e desejar a busca por mais informação/conhecimento.

Linguisticamente esse posicionamento assumido de professora reflexiva é evidenciado pelo uso do processo relacional identificador “é” que relaciona o questionamento promovido pelo professor (“*a informação que o professor vai dar*”) à reflexão do aluno (“*que vai levar este aluno a buscar mais informações ou não*”). Ainda, a análise permite afirmar que P4 toma o desempenho do papel questionador do professor como primordial, uma vez que entende ser ele quem motivará a atitude do aluno diante da decisão de buscar ou não mais informações, crença evidenciada linguisticamente pela

escolha do futuro (“a informação que o professor vai dar que vai levar este aluno a buscar”).

O Excerto #21 além de configurar a continuidade da discussão acerca de letramento, conceitualizado pelas professoras como leitura de mundo, apresenta outros assuntos discutidos ao longo do processo reflexivo que colaboraram para a constituição do conceito de letramento socialmente situado na CELL.

### Excerto #21

M2 - Bom pessoal ... aí avançando um pouquinho mais ... nós temos essas definições aqui ... né ... *[o mediador refere-se às representações projetadas no slide]* que dizem “letramento mais do que decodificação ... letramento como possibilidade de ver e enxergar o mundo de forma concreta ... Leitura de mundo”... Acho que um pouco que me causou ... essa busca, descobrir o que é leitura de mundo foi exatamente esta citação direta de “leitura de mundo, palavras escritas, imagens e ações” ... isso tem [ÊNFASE] toda ... tem toda uma representação e faz sentido para quem já leu sobre isso. Eu, por exemplo, [ÊNFASE] nunca tinha ouvido falar sobre leitura de mundo.

P1 – Ai!Então está justificada tua inquietação.

M2 – [ÊNFASE] Por que?

P1 – óbvio!

M2 - Porque no nosso curso a gente não lê Paulo Freire. [TODAS] [risos] Paulo Freire, eu, por exemplo, nunca tinha lido Paulo Freire e agora eu tô lendo e tô vendo que ... o que ele falava era de letramento também [VOZES] Então...e também como “entendimento de algo como um todo que possa fazer parte do cotidiano do aluno. Acho que isso fecha bem a essa ideia de leitura de mundo, todos na verdade ... né ... *[o mediador refere-se às cinco representações apresentadas no slide]*. Mas olhando pra esses aí ...a partir do que vocês responderam agora e em base naquilo que a gente já discutiu ... O que vocês acham ... que vocês ... adicionariam ... ou que vocês ... pensam que tá sobrando? ... Pode ser sim, pode ser não.

P1 - É eu sinceramente não adicionaria mais nada, por que tá bastante complexo já

P2 - É, não, e a questão é assim também entendeu, o que a gente discutiu sobre é ... eventos sociais assim né, são eventos de letramentos ... né ... Que a gente falou as questões de velório ... as questões do ... [VOZES] então assim ... isto foi uma coisa que ele acertou pra mim [VOZES] a questão do gênero né... eu até não tinha pensado, não pensava muito [ÊNFASE] sobre isso...

P1 – é ... eu, na verdade, fazia sem pensar, realmente . [VOZES] sem o conhecimento científico da coisa

P2 – eu entendi mais por uma questão ... hábitos culturais [VOZES] isso é um letramento né ...

M2: Letramento como prática social

P1 -Prática social ... por isso fecha tanto com a leitura de mundo de Paulo Freire... [VOZES] Quando você colocou como modelo o ... velório, [VOZES] que a P3 comentou... colocou... aí deu o clique: prática social.

P10 –[VOZES] aí deu para gravar bem, entender bem o significado, entendeu!?

M2 – Não ... eu gostei muito assim... sempre falo daquele exemplo do velório, como um bom exemplo pra gênero por que é tipo de coisa que, por exemplo, não se ensina velório na escola [VOZES] não se ensina como a pessoa agir em velório, na escola ... né ... Por que não é uma prática, digamos assim, que todo mundo quer passar, não é o tipo de gênero que todo mundo queira participar ... né ... mas tu é ... [ÊNFASE] forçado ... a participar ... e um dia na tua vida tu vai ter que participar [VOZES]

[...]

P1: Eu tiraria “leitura de mundo, palavras escritas, imagens e ações” ... por que o resto lá em cima já falou tudo ...

M2: e a questão do cotidiano é bem interessante né... por exemplo ...

P3 -Eu botei tudo isso aí [risos] com as minhas palavras no texto que... [xxx]... Tudo que tem aí e mais, eu botei aí no meu texto... do cotidiano, do dia a dia...[VOZES]

P4 - É a minha definição tá mais sintética ...

[...]

Um dos assuntos trabalhados ao longo do processo reflexivo, retomado no Excerto #21, está relacionado às questões de gênero textuais/discursivos, como destacam as participantes, no que se refere à definição de gênero e a maneira como o entendimento do mesmo colabora para a aquisição do letramento.

P2 recupera a problemática desenvolvida no encontro em que tratamos das práticas e dos eventos de letramento (seção 3.2). Nesse encontro prévio, a partir de um comentário de uma das participantes (P3), discutimos uma prática social que, como destaca M2, “não se ensina na escola”: o velório. Para chegarmos à relação entre participar dessa prática e o evento de letramento que ela instancia, primeiramente, buscamos reconhecê-la como um gênero, identificando os passos retóricos (DEVIT, 2004) que O diferenciam de outras interações. Assim, nesse tema, incluímos a influência do contexto para a caracterização dessa prática social. Com isso, construímos as representações de gênero das participantes, de modo a entender o conceito alinhado a questões mais concretas da vida social e, com possibilidades para ser explorado em atividades de sala de aula que constituíssem eventos de letramento. Os resultados e/ou internalização dessa discussão crítico-reflexiva são percebidos no Excerto #21 e apontam um posicionamento reflexivo das participantes.

Assim, temos, em P2 e P1, o reconhecimento de gênero e letramento como construtos teóricos inerentes as suas práticas de sala de aula que ainda não haviam

encontrado espaço para uma discussão mais aprofundada e que produzisse sentido no seu fazer ou, mesmo que em suas práticas tais construções estivessem presentes, não havia apropriação consciente desse conceito. Em P2, percebemos apropriação consciente dos conceitos de gênero e letramento, construída ao longo do processo reflexivo, pelo uso do processo mental cognitivo “pensava” na polaridade negativa - “*eu até não tinha pensado, não pensava muito sobre isso*” - cujo tempo verbal passado e o adjunto de polaridade negativa “não” sugerem que hoje a reflexão sobre gênero e letramento é presente na prática de P2. Em P1, a evidência linguística de que não havia metaconsciência acerca da relação entre os conceitos de gênero e letramento e a prática pedagógica da professora antes da discussão crítico-reflexiva ocorrida fica evidenciada pelo uso da preposição de polaridade negativa “sem” juntamente ao processo mental cognitivo “pensar” – “*eu na verdade fazia sem pensar*”.

Ainda, P2, P4, e P10 demonstram compreensão dos conceitos de gênero e letramento após a discussão reflexiva das práticas e dos eventos de letramento com foco na análise da prática social do velório. Nesse sentido, a análise proposta foi definidora da tomada de consciência dos conceitos que vinham sendo discutidos e sua relação com a sala de aula. Linguisticamente isso é evidente pelo uso de processos mentais cognitivos no tempo passado, que sugere um processo terminado, “entendi” (P4), “acrescentou” (P2), “deu para gravar”/“(deu para) entender” (P10) com foco nos fenômenos “hábitos culturais” (P4), “tudo que a gente discutiu” (P2), “o significado” (P10) que sugerem os conceitos de gênero e letramento sendo discutidos; e no advérbio avaliativo “bem” (P10) que sugere o comprometimento de P10 com sua tomada de consciência a respeito dos conceitos discutidos ao longo do processo formativo. Essas evidências linguísticas indicam um alinhamento assumido ao papel de professora reflexiva, uma vez que seus discursos as posicionam como professoras que buscaram entender, chegar a uma conclusão e posicionar-se diante da discussão por meio do engajamento e da problematização dos aspectos discutidos ao longo do processo reflexivo em relação as suas concepções de gênero e letramento.

Por sua vez, P3 mostra-se engajada à discussão, que envolve especificidades – o cotidiano – da definição de letramento e alinhada ao posicionamento de professora reflexiva, uma vez que consegue apropriar-se dos conceitos que vêm sendo discutidos.

Esse ‘apropriar-se’ é linguisticamente evidente pelo processo “botei” e as circunstância “com as minhas próprias palavras” e sugere reflexão por parte de P3 sobre o tema em discussão que tornou possível a produção de seu próprio conceito situado (“*eu botei [escrevi] tudo isso aí com as minhas próprias palavras... do cotidiano, do dia a dia...*”).

No Excerto #22, P5 e P9 apresentam exemplos de práticas pedagógicas tentando perceber o letramento nas atividades que propõem em sala de aula. Assim, percebemos que P5 e P9 não apenas relatam práticas, mas as analisam posicionando-se em seus discursos e alinhando-se ao papel de professora reflexiva. Vale recuperar que, em SR# 1, o discurso de P9 a posicionava no papel de não engajamento, tangenciando os temas discutidos.

## Excerto #22

M2 - E como é que isso [*avaliação/sistematização do que é letrado e o que é alfabetizado*] funciona com o pessoal de área?

P5 - Nós? [risos] ... Eu como nasci na base geografia ... eu acho que vale muito do imaginário deles né. Tem muita coisa que a gente fala da geografia e eles... que fica só no imaginário ... Então assim eu trabalho bastante com figuras né e a gente vê bastante figuras do que está no livro, principalmente o livro que tem um monte de fotos né ... E a vivência [ÊNFASE] deles ... e depois no final ... porexemplo, a última coisa que eu trabalhei ali o espaço urbano e rural né, a cidade e o campo ... então eles viram primeiro a cidade, o campo, viram o que faz na cidade, o que faz no campo né ... Como é que o homem vive [ÊNFASE] na cidade, [ÊNFASE] no campo, [ÊNFASE] a economia né ... [ÊNFASE] como é que ele se veste ... daí tudo isso, daí depois só olha uma figura [ÊNFASE] “ah isso aqui é campo, isso aqui é cidade” ... né, qual são os problemas do campo, da cidade... Acho que o letramento ... [ÊNFASE] pra mim é essa ... relação que ele faz né ... depois que ele tem [ÊNFASE] o conhecimento do que é uma coisa e do que é outra.

M2 - É interessante digamos que ele precisa se alfabetizar geograficamente né ... pra que ele consiga desenvolver esse... [TODAS]

[...]

P9 - Eu matemática é barbada por que ... eu tenho o EJA e no EJA é muito mais fácil que no ... diurno né ... por que eles tem vivência né ... eles já sabem ... [VOZES] O que eu trabalho, eu trabalho com o sistema monetário pra eles é o dia a dia né ... O que que eu trabalho ... com medida de comprimento de uma sala, quanto mede, se tu vai comprar uma ... figuras né, se tu vai comprar cerâmicas, se tu vai comprar um piso ... a gente trabalha com esse tipo de coisa, então eles já tem aquela vivência ... então [ÊNFASE] eles te ... a informação vem [ÊNFASE] deles... tu dá o peixe eles ... tu dá a vara eles pescam, eles assam, eles comem, eles fazem tudo entende? Tu só entra depois com ... a reflexão..e aí no diurno, este ano eu não tenho diurno que é o ... fundamental né ... as séries finais ... aí [ÊNFASE] tu é que coloca pra eles, claro que a gente... como o trabalho que eu fiz ... aquele que tu mandou a gente [ÊNFASE] fazer ...eu trabalhei com a copa do mundo, então assim ó pra eles esporte, eles tão mais né ... inseridos ... eles gostam né ...[VOZES] então a gente procura colocar algumas coisa que seja do dia a dia deles né ... é ... é bem bom, eu gosto. E [ÊNFASE] os livros agora hoje em dia já estão mais assim ... né. e ... e o bom é que dá pra trabalhar [ÊNFASE] todas as disciplinas juntas né



...Então matemática tá [ÊNFASE] muito bom de trabalhar ... hoje em dia matemática tá [ÊNFASE] muito bom. Eu me lembro que as minhas colegas tinham muita resistência de trabalhar ... com a inter ... interdisciplinaridade... Eu sempre tive a coordenação da matemática, em [ÊNFASE] toda a minha vida eu sempre tive, eu que tinha que lança eu que tinha ... E as gurias [ÊNFASE] “ai o que eu vou fazer, o que eu não vou fazer” era bem complicado, e hoje em dia os livros já dão subsídio pra isso né ... todos livros já vem.

[...]

No Excerto #22, P9 mostra uma tentativa de transpor a realidade dos alunos para a prática pedagógica – *“Então a gente procura coloca algumas coisa que seja do dia a dia deles”*. Nesse sentido, a pesquisa e a reflexão parecem ser parte da prática pedagógica de P9, identificando-a como reflexiva porque seu discurso a mostra como uma professora que é capaz de identificar problemas reais de seu contexto de ensino – *“a informação vem deles [alunos]”* - questioná-los para, então, transformá-los em atividades pedagógicas. A análise do discurso de P9 deixa claro que o ponto de partida é o conhecimento que o aluno tem e compartilha, a partir da motivação do professor – *“tu dá a vara eles pescam, eles assam, eles comem.. Eles fazem tudo entende? Tu só entra depois com a reflexão”* - e que o professor é aquele que orienta os alunos para prosseguir e construir conhecimento. Linguisticamente, esse posicionamento é evidente pelo uso dos participantes ator “eles” e “deles” que coloca os alunos em foco e pelo participante alvo “reflexão” cujo responsável pelo processo é o professor. A avaliação positiva que P9 faz do processo de explorar o conhecimento prévio dos alunos constituída pelo adjetivo avaliativo “bom” intensificado pelo adjunto “bem” e expressa pelo processo relacional atributivo “é” também evidencia o alinhamento de P9 ao papel de professora reflexiva na medida em que aponta julgamento do que é bom em oposição ao que não é, comprometendo a professora com seu discurso e com os valores relacionados à profissão docente. Ademais, embora P9 use a segunda pessoa – ‘tu’ – para exemplificar ações, ela traz para si o posicionamento reflexivo assumindo esse papel e comprometendo-se com ele. Linguisticamente isso é evidente pelo uso da primeira pessoa no início da sua fala no Excerto #22.

P5, que se posicionava por meio do não engajamento em SR#1, agora compartilha como sua prática pedagógica organiza-se e sequencia-se a partir de um exemplo real de sala de aula que envolvia a reflexão sobre a vida na cidade e a vida no campo e a

associação que os alunos fazem dos conceitos estudados ao encontrarem imagens que apresentam alguma característica desses conceitos. A partir desse exemplo, P5 mostra analisar e refletir sobre a própria prática relatada ao definir letramento a partir dela – *“Acho que o letramento pra mim é essa relação que ele [aluno] faz né depois que ele tem o conhecimento do que é uma coisa e do que é outra”*, sugerindo que as discussões crítico-reflexivas construíram seu (re)pensar sobre o tema, possibilitando a percepção do mesmo na análise da própria prática. O posicionamento da participante é evidenciado linguisticamente pelo uso do processo mental cognitivo “acho” que indica que o conceito, ainda que modalizado, é seu, construindo uma opinião. Essa opinião, por sua vez, explicita a construção do conceito de letramento, linguisticamente marcado pelo uso do processo relacional identificador “é”, relacionando-o ao valor *“relação que o aluno faz depois que ele tem o conhecimento do que é uma coisa e do que é outra”*.

Em resumo, nesta terceira sessão reflexiva analisada, temos a seguinte configuração identitária (Figura 11).

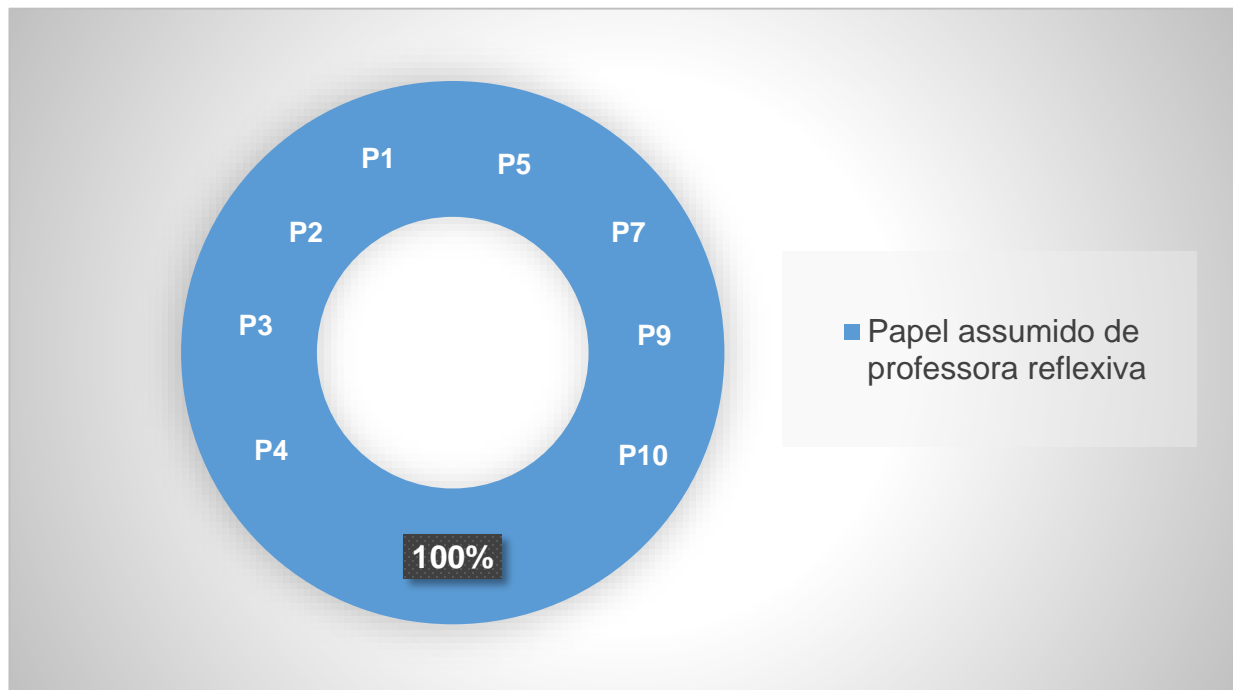


Figura 11 – Representação da configuração identitária na SR#14

Podemos perceber na Figura 11 uma mudança significativa no que diz respeito ao engajamento no processo reflexivo em relação à SR#8. Todas as participantes da SR#14 assumem, em seus discursos, papel reflexivo. Na SR#8 esse número era um pouco mais que a metade (56,8%). Nesse sentido, na SR#14 temos um aumento de 43,2%, nos papéis que remetem a uma prática pedagógica reflexiva e a não ocorrência de não engajamento, contra 29% em SR#8 e 40% em SR#1. Em resumo, a análise da última sessão reflexiva (Figura 11) explicita que todas as participantes (100%) da SR#14 assumem uma postura de engajamento ao processo reflexivo desenvolvido no curso de formação continuada. Percebemos, portanto, que as participantes se engajaram em um processo de negociação identitária, constituído por rupturas e transformações - entre os "processos biográficos (como a participante se vê) e processos relacionais (como as demais participantes veem essa em particular)" REICHMAN, 2010, p.222). Em última instância, as participantes se posicionaram discursivamente, ao longo das sessões reflexivas do não engajamento ao engajamento reflexivo, evidenciando o quanto o processo de identificação é contínuo, delicado e demanda tempo para ser textualizado.

A seguir, no capítulo 4, delinearemos as considerações finais desta pesquisa.



## CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, procuramos identificar os papéis docentes assumidos pelas professoras participantes do curso de formação continuada da CELL e como estes se configuram léxico-gramaticalmente a fim de explicar a identificação das participantes com a profissão ao longo do processo reflexivo desenvolvido pelo nosso grupo de pesquisa. Nesse sentido, a pergunta norteadora desse estudo era: Que papéis de professor emergem do processo reflexivo desencadeado durante as discussões teórico-práticas (sessões reflexivas) desenvolvidas ao longo do programa de formação continuada A.C.E.C.E.?

Em resumo, a análise das sessões reflexivas (SR#1, SR#8 e SR#14) que constituem esta investigação evidenciou a seguinte configuração identitária (Figura 12).

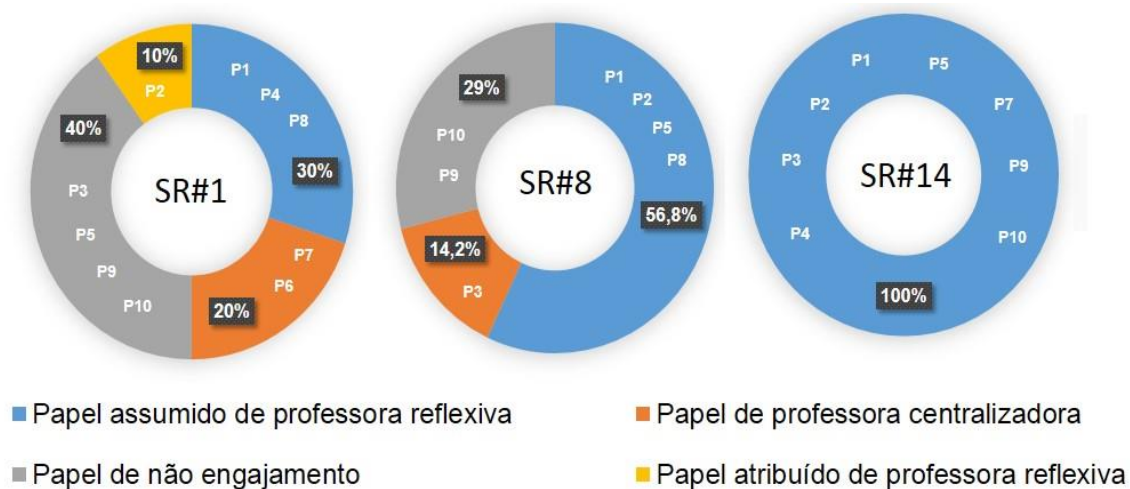


Figura 12 – Representação da configuração identitária ao longo do processo reflexivo na CELL

Conforme demonstra a Figura 12, a análise da SR#1, início do curso de formação continuada na CELL, quase metade (40%) das participantes (P3, P5, P9 e P10) assumem

uma postura de não engajamento ao processo reflexivo desenvolvido no curso de formação continuada. Entre aquelas que se engajam ao processo reflexivo, P6 e P7 (20%), ao descreverem suas práticas pedagógicas, assumem um papel de professora centralizadora, as demais, P1, P2, P4 e P8 (40%), alinham-se discursivamente ao papel de docente reflexivo. Nesse papel docente, a análise evidenciou desdobramento: como papel assumido (P1, P4 e P8) e como papel atribuído (P2). Assim, 30% das participantes alinham-se a um papel docente reflexivo enquanto P2 (10% das participantes) ainda não se identifica com esse papel reflexivo atribuindo-o a outros atores sociais.

A investigação da SR#8 desvela algumas mudanças em relação a identificação profissional das professoras participantes do curso de formação continuada. O alinhamento das participantes a duas posições identitárias específicas, como na análise da SR#1: de engajamento e não engajamento ao processo reflexivo desenvolvido, continua evidente pela análise. Entretanto, a análise não constatou o desdobramento do papel de professora reflexiva em assumido e atribuído.

Assim, dentre as professoras que se engajam ao processo reflexivo na SR#8, a análise evidenciou apenas alinhamento ao papel assumido e um aumento significativo de 30% em relação à SR#1, uma vez que mais da metade das professoras (56,8%) assume em seu discurso, papéis que remetem a uma prática pedagógica reflexiva. Embora em percentual menor em relação à SR#1 (20%), ainda encontramos em SR#8 papéis assumidos de professora centralizadora (14,2%, 1 participante, P3) e um decréscimo percentual também em relação ao não engajamento, que agora cai para 29% das participantes (P9 e P10) contra os 40% encontrados em SR#1 (P3, P5, P9 e P10).

Vale lembrar que, na SR#1, P5 e P3 assumiram um papel de não engajamento, tangenciando as discussões reflexivas, não apresentando mais esse posicionamento ao longo da SR#8. Assim, arriscamos avaliar que essas duas participantes em SR#8 parecem se filiar, mesmo que mais sutilmente ao papel de engajamento reflexivo, uma vez que não tangenciam mais os temas discutidos, contribuindo para a continuidade do processo reflexivo. P2 também apresenta transformação em seu posicionamento identitário, agora, na SR#8, alinhando-se ao papel reflexivo assumido, não mais atribuído a outros atores social como ao longo do processo reflexivo na SR#1. No entanto, P9 e

P10 continuam não engajadas ao processo reflexivo e, por isso, assumindo uma atitude não-reflexiva.

A análise da SR#14 evidenciou apenas alinhamento ao papel assumido de professora reflexiva, como os resultados da análise da SR#8 mostraram. Assim, a análise não desvela o desdobramento nesse papel de professora reflexiva, resultados encontrados no estudo da SR#1 - como papel assumido (3 participantes – P1, P4 e P8) e como papel atribuído (1 participante – P2).

Ainda, a análise constatou, na SR#14, uma mudança significativa no que diz respeito ao engajamento ao processo reflexivo em relação à SR#8. Todas as participantes da SR#14 assumem, em seus discursos, papel reflexivo. Na SR#8 esse número era um pouco mais que metade (56,8%). Nesse sentido, na SR#14 temos um aumento de 43,2% nos papéis que remetem a uma prática pedagógica reflexiva, bem como a não ocorrência de não engajamento contra 29% em SR#8 e 40% em SR#1. Em resumo, todas as participantes (100%) da SR#14 assumem uma postura de engajamento ao processo reflexivo desenvolvido no curso de formação continuada.

Com base nas ideias de Engeström (1987), acreditamos que o nosso contexto de análise é constituído por dois sistemas de atividades próprios que interagem durante o curso de formação continuada: o do grupo N.E.C.C.E e o da escola CELL. E essa interação entre todos os elementos constituintes dos sistemas de atividades construiu um sistema de atividades crítico-colaborativo na CELL, entendido aqui como um Terceiro Espaço de reflexão (PASSIONI, 2012, p.180), representado pela Figura 13

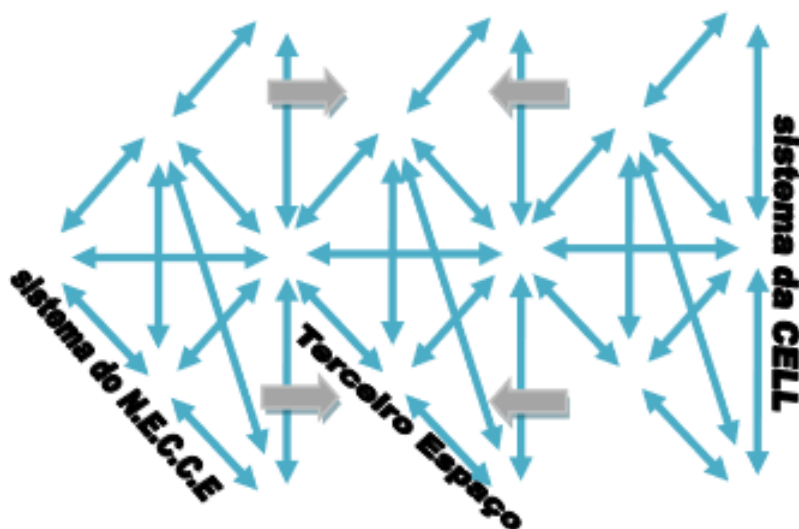


Figura 13 – Terceiro Espaço – intervenção (PASSIONI, 2012 adaptada por BRUM, 2014, p. 44)

De acordo com Passioni (2012, p. 180 com base em Engeström, 1999), a criação de um Terceiro Espaço em cursos de formação continuada pode promover a expansão da aprendizagem uma vez que propõe que mesmo participando de diferentes sistemas de atividades com diferentes resultados e objetos. Desse modo, podemos construir uma prática de colaboração que vá ao encontro dos interesses de ambos os grupos envolvidos no processo, superando as contradições que atravessam o processo de aprendizagem dos participantes. E, esse Terceiro Espaço possibilitou expansão da aprendizagem a medida que as participantes se engajaram nas discussões crítico-reflexivas, alinhando-se ao papel de professora reflexiva. Assim, o Terceiro Espaço criado entre o sistema de atividades do NECCE e da CELL propiciou, de maneira colaborativa, contínuas transformações e (des/re)construções do sistema de atividades (MAGALHÃES, 2011, p. 17 com base em ENGESTRÖM, 2008), bem como a criação de novos sentidos para o processo de formação de professores (Ibidem). Dessa maneira, por meio do Terceiro Espaço, as professoras promoveram espaços de desenvolvimento do pensamento reflexivo, mesmo que sutilmente, em alguns casos, que resultou na (des/re)construções identificação profissional das professoras participantes que, no discurso, mostram assumir o papel de professoras reflexivas.



Desde os meus primeiros passos na longa trajetória da pesquisa acadêmica, sempre fui à escola como pesquisadora do contexto escolar. Nesse sentido, sempre observei a escola apenas de um viés, o de analista. No início deste ano (2015), fase do “dissertar” de minha pesquisa de mestrado, assumi efetivamente como professora regular de Língua Inglesa das séries finais do ensino fundamental na rede pública municipal de Guaporé-RS e passei a fazer parte do outro lado, a professora docente-pesquisadora da escola pública. Tive a possibilidade, através de minha entrada na escola pública, de um olhar que eu ainda não havia tido, o olhar do professor que eu sempre analisei, estudei e problematizei. Desde então tenho percebido a dificuldade de (des/re)construir a identificação de professora-pesquisadora a qual, discursivamente, sempre me filiei uma vez que sempre escrevi sobre a importância da pesquisa para a construção de uma prática crítico-reflexiva.

Entretanto, ao ingressar realmente no contexto escolar e no seu sistema burocrático exaustivo passei a entender a dificuldade de materialização e transposição do refletir e pesquisar. Comecei a vivenciar na prática a dificuldade de tornar-se professor-pesquisador no contexto de situação educacional atual e percebi que a pesquisa e a reflexão propriamente ditas ainda não acontecem na educação básica na prática, pois a realidade instaurada e vivenciada pela classe docente é de um sistema de políticas governamentais que não oferecem alternativas de aprimoramento e achatam salários, forçando os professores a cumprir jornadas de trabalho longas, proletarizando a profissão (SIGNORINI, 2006, p 69) e contribuindo para sufocar as possibilidades de questionamento através de exaustivas exigências burocráticas que acabam tomando o tempo de refletir e pesquisar.

Em meio a esse contexto de situação, vivenciei momentos de estranhamento, frustração e total tensão que me fizeram, inúmeras vezes, me sentir perdida em relação a minha identificação profissional e me afastar, ora de minha pesquisa, ora de minha prática docente. Assim, não há como desconsiderar a possibilidade de as professoras participantes desta pesquisa, em face das primeiras dificuldades, abandonarem os papéis reflexivos e voltarem a se alinhar aos papéis de professora centralizadora e/ou professora reflexiva atribuída.

Nesse sentido, talvez, a formação continuada crítico-colaborativa desenvolvida na CELL ao longo do ano de 2012 e, em especial, os resultados da minha pesquisa não tenham provocado transformações na prática educacional das professoras participantes como o objetivo da pesquisa colaborativa no espaço escolar propõem. Todavia, eu, enquanto pesquisadora, acredito que o processo reflexivo certamente constituiu uma mudança na conscientização das professoras sobre reflexividade, um primeiro passo fundamental. O segundo passo, a transformação da prática educacional da escola pública, necessita de um redimensionamento de políticas públicas condizentes com a real situação educacional exaustiva no que tange a carga horária, entre tantas outras dificuldades, do profissional da educação.

Por fim, embora saiba que, sem um tempo, condições burocráticas e espaço apropriados para a formação continuada, a prática colaborativa, dentro da escola pública, torna-se mais complexa, gostaria que as professoras da CELL aprimorassem o pensar crítico-reflexivo-colaborativo ao longo de suas carreiras, em um processo contínuo. Espero, também, que os resultados obtidos nesta pesquisa possam subsidiar outros estudos que se concentrem na investigação da escola pública e que fomentem novas iniciativas de formação continuada de professores (SILVA, 2014, p. 130).

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F. VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 219-231.

ADAMSON, B. Fashions in Language Teaching Methodology. In: DAVIES, A.; ELDER, C. **The handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004, 604-622.

BAGNARA, L. **From Missionary to Researcher**: professional identification of public school teachers underlying autobiographies. Trabalho Final de Graduação (Departamento de Letras Estrangeiras Modernas/Curso de Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, D. & NUNAN, D. (Eds.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 202-226

BAUMAN, Z. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BEIJAARD, D. et al. **Reconsidering research on teacher's professional identity**. *Teaching and Teacher Education*, v. 20. 2004, p. 107-128.

BRUM, M. H.; TICKS, L. K. Representações iniciais de ensino e aprendizagem, erro e avaliação de docentes da escola pública produzidas em programa de formação continuada com a UFSM. In: SEMINÁRIO SOBRE INTERAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA, 2 SEMINÁRIO SOBRE IMPACTOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS REDES ESCOLARES, 2., 2011, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2011.

BRUM, M. H. **Reflections on a collaborative process developed between an in and a pre-service teacher**. Trabalho Final de Graduação (Departamento de Letras Estrangeiras Modernas/Curso de Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

\_\_\_\_\_. **Representações de interdisciplinaridade por professores da rede pública ao longo de uma formação continuada.** 2015. 150f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

CASTRO, S. T. R. Ensino de línguas estrangeiras – ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão.** Pelotas: Educat, 2001, p. 21-40.

\_\_\_\_\_. Fatores da construção de conhecimentos de futuros professores de inglês em uma situação de aprendizagem e língua em um curso de letras. **Signum**, v. 10, n. 1, 2007, p. 51-72

CELANI, M. A. A. You've snatched the carpet from under my feet: Courses as contexts from change in in-service language teacher education. In: KOIKE, I. (Org.). **Selected papers from AILA'99 TOKYO.** Tóquio: Waseda University Press, 2000, p. 242-258.

\_\_\_\_\_. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A, A. (Org.) **Professores e formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 19-35.

\_\_\_\_\_,;MAGALHÃES, M.C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: Uma proposta de reconstrução. In: L.P. MOITA LOPES, L. P. & BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades:** Recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p.319-337.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Professores e formadores em mudança:** Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2003a.

\_\_\_\_\_. Um programa de formação continuada. In: CELANI, M. A. .A. (Org.). **Professores e formadores em mudança:** Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2003b, p. 19-35.

\_\_\_\_\_. ;COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, L. e RAMOS, R. C. G. (orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas. Mercado de Letras, 2003.

COLDRON, J.; SMITH, R. Active location in teacher's construction of their professional identities. **Journal of Curriculum Studies**, v. 31, n.6, 1999, p. 711-726.

COLLINS, H. Re-estruturação e re-culturação no trabalho com o texto e com a gramática. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p 133-148.

CRISTÓVÃO, V.L.L. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: J. L. MEURER & D. MOTTA-ROTH (Orgs.). **Gêneros textuais**. São Paulo: EDUSC, 2002. p. 31-73.

\_\_\_\_\_. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: Gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. In: CRISTÓVÃO, V. L. L & NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). **Gêneros textuais: Teoria e prática II**. Palmas e União da Vitória: Kayganguê, 2005a. p. 153-62.

\_\_\_\_\_. O gênero quarta capa no ensino do inglês. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b. p. 95-106.

DEVITT, A. **Writing genres**. Carbondale Il: Southern Illinois University Press, 2004.

DEWEY, J. **Lógica: a teoria da investigação**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Disponível em: <<http://lhc.edu/MCA/Paper?Engestrom/expanding/ch1.htm>>. Acesso em: 17 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Activity Theory and Expansive Design**. 1999. Disponível em <[http://projectsfinal.interactionivrea.org/20042005/SYMPOSIUM%202005/communication%20material/ACTIVITY%20THEORY%20AND%20EXPANSIVE%20DESIGN\\_engestrom.pdf](http://projectsfinal.interactionivrea.org/20042005/SYMPOSIUM%202005/communication%20material/ACTIVITY%20THEORY%20AND%20EXPANSIVE%20DESIGN_engestrom.pdf)>. Acesso em: 24 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. Knotworking and agency in fluid organizational. In: ENGESTRÖM, Y. From teams to knots: activity-theoretical studies of collaboration and learning at work. Nova York: Cambridge, p. 199-233, 2008.

\_\_\_\_\_. The future of activity theory: A rough draft. In: A. Sannino, H. Daniels & K. Gutierrez (Orgs.). **Learning and expanding with activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 303-328, 2009.

\_\_\_\_\_. **From design experiments to formative interventions**. Theory & Psychology, 21, p. 598-628, 2011.

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research**. London: Routledge, 2003.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3ª.ed. São Paulo: Positivo, 2004.

FOUCOULT, M. **A hermenêtica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FONSECA, T. T. **Teacher's autobiographies: social background and professional choices**. Trabalho Final de Graduação (Departamento de Letras Estrangeiras Modernas/Curso de Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Paulo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,. 1987

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler.** 45ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. (Org.). **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.

FUZER, C; CABRAL S.R. S; OLIONI, R.C. A seleção brasileira de futebol a serviço da cerveja: análise multifuncional de texto na perspectiva da gramática sistêmico-funcional1. **Revista Calidoscópio**, Vol. 9, n. 3, 2011.

GIZÉRIA, M. G. V.; TICKS, L. K. Representações de papéis de professore(a)s, aluno(a)s e material didático em sala de aula no discurso de docentes de uma escola pública de Santa Maria. In: Seminário sobre Interação Universidade/Escola, 2º Seminário sobre Impactos de Política Educacionais nas redes escolares, 2. ed., 2011, Santa Maria. **Anais.** Santa Maria: UFSM, 2011.

GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: Editora UEL, 2002.

\_\_\_\_\_. ; ARRUDA, N.; LUVUZARI, L. **Procedimentos reflexivos na formação de professores:** Uma análise de propostas recentes. *Intercâmbio*, v. 13, p. 1-5, 2004.

\_\_\_\_\_. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: Contribuições da linguística aplicada. In: FREIRE, M. M.; ABRAÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. **Linguística aplicada e contemporaneidade.** São Paulo: Pontes Editores, p. 183-201, 2005.

GITLIN, A.; OSAWA, R.T.; ROSE, E. Supervision, reflection and understanding. A case of horizontal evaluation. **Journal of Teacher Education.** Vol. 35, n. 3, 1984.

GOUVEIA, C. A. M. **Texto e gramática:** uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. Matraga: Rio de Janeiro. Vol. 14, n. 24, 2009.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 103-133.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning.** London: Edward Arnold, 1978.

\_\_\_\_\_. Part A. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN. R. **Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective.** Oxford: Oxford University, 1989. p. 3-49.

\_\_\_\_\_. **An introduction to functional grammar.** 2ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar.** 3 ed. London: Edward Arnold, 2004.

HOLLIDAY, A. **Doing and writing qualitative research.** London: Sage, 2002.

KLEIMAN, A. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.

\_\_\_\_\_. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Orgs.). **Ensino/aprendizagem de línguas: língua estrangeira.** Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006b. p. 15-34.

LEONTIEV, A. N. **Activity and consciousness. Philosophy in the USSR:** Problems of Dialectical Materialism. Progress Publishers, 1977. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977.htm>> Acesso em: 20 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Activity, consciousness, and personality.** Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1978.

LIBERALI, F. Agente e Pesquisador na ação colaborativa. In: Telma Gimenez. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** 1. ed. Londrina, p. 109-127, 2002.

\_\_\_\_\_.; MAGALHÃES, M.C.C.; ROMERO, T. R. de S.(2003) Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; GUERRA, R. de C. G. (Orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.



\_\_\_\_\_; ZYNGIER, S. Reflexão crítica e o compromisso social na formação de professores. In: GIMENEZ, Telma (Org). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. 1ed. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 183- 190.

\_\_\_\_\_. **Argumentation**: tool and object in teacher education. Paper presented at the First ISCAR CONGRESS - Acting in Changing Worlds: Learning, Communication and minds in intercultural activities, Sevilla, 2004.

\_\_\_\_\_. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.87-117.

\_\_\_\_\_. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Orgs.). **Ensino/aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006b. p. 15-34.

\_\_\_\_\_. **Formação Crítica de Educadores**: questões fundamentais. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, João. **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009.

MAGALHÃES, M. C. C. Dificuldades na compreensão de texto: como facilitar o desenvolvimento da leitura estratégica. In: IX CONGRESSO DA ALFAL, CAMPINAS, SP, BRASIL. **CADERNO DE RESUMOS IX CONGRESSO DA ALFAL**. Campinas, 1990.

\_\_\_\_\_. **Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão de contextos interacionais da sala de aula de línguas**: Foco na formação de professores. The ESPecialist, Vol. 17, n. 1, p. 1-18, 1996.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 239-260.

\_\_\_\_\_. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, p. 39-58, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_; FIDALGO, S. Teacher education language in collaborative and critical reflective contexts. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M H. & GIL, G. **Educação de professores de línguas: Os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 105-124.

\_\_\_\_\_. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, E. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P. T. C. (Orgs.) **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

\_\_\_\_\_. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e conclusão de pesquisa de investigação no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 13-39.

MARTIN, J. R. & WHITE, R. R. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York/Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002, p. 3-14.

MELINIKOFF, E. A. A.; SILVA, A. L. M. **Docência primeira profissão que liberta a mulher para o campo de trabalho no século XX**. In: I Congresso Nacional Educação e Diversidade. UFS, Itabaiana, SE, Brasil, 2011. Disponível em <<http://www.posgrap.ufs.br/forumidentidades/index.php/tla/article/view/2386>>, acessado em 01 fev. 2013.

MELLO, M.; DUTRA, D. A colaboração crítica na formação contínua de professores. In: MAGALHÃES, M.; FIDALGO, S. (Org.). In: **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 77-118.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidades: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

MOTTA-ROTH, D.; MARAFIGAN, V. O perfil do calouro de Letras da UFSM. **Revista do Centro de Artes e Letras.** Vol.13, n. 1-2, 1991, p. 163-172.

\_\_\_\_\_. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso,** v. 6, n. 3, p. 1-14, 2006.

\_\_\_\_\_. “Estava muito imaturo para fazer Biologia”: representações de calouros sobre a carreira profissional em Letras. **II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas.** Apresentação de trabalho. Rio de Janeiro: PUCRJ, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; SCHERER, A. S.; SILVA, E. A. da. Representações sociais sobre a área de letras: pesquisa de opinião pública em Santa Maria. Apresentação de Comunicação. **VIII Seminário Internacional em Letras: Linguagem, Sujeito e Representação,** Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2008.

Newman, F. e Holzman, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores.** 2. ed., Porto Editora, Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote/IIIE, 1997.

OLIVEIRA, A. M. Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente. Belo horizonte, 2006. **Tese (Doutorado em Letras)** - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, FALE - UFMG, 2006.

OLIVEIRA, M. K. **Vygostsky aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. 4ed. São Paulo: Scipione, 1998.

PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153

PASSIONI, T. P. Constituição de um terceiro espaço em um programa de formação de professores de inglês: contribuições do planejamento crítico-colaborativo de Atos de Pesquisa em Educação. In: LIBERALLI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (orgs.) **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola**: recriando realidades sociais. Campinas: Pontes, 2012, p. 175- 197.

RAJAGOPALAN, K. A confecção do memorial como exercício de reconstituição do *self*. In: L.P. MOITA LOPES & L.C. BASTOS. (Orgs.) **Identidades**: Recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p. 339-49.

REICHMANN, C. L. Reflexões sobre língua, vida e trabalho em autobiografias docentes. In: ROMERO, T. R. S. (Org.) **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas**: o olhar crítico-reflexivo. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 47-59.

ROJO, R. **Alfabetização e letramento**: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. *Perspectiva*, v. 24, n. 2, p. 569-596, 2006.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992. p. 77-92.

\_\_\_\_\_. **Educating the reflective practioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

SANTOS, C. L. B. A sessão reflexiva na formação de cinco professores de inglês da escola pública: que gênero discursivo é esse?. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4., 2011, Goiânia, **Anais...** Goiânia, GO: PUC, 2011.

SILVA, E. A. Organização do retórica do gênero sessão reflexiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS, 13., 2013, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria, RS: UNIFRA, 2013. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/maiseventos/Anaiss.aspx?i6mvuJU+xtg=#>>. Acesso em: 22 set. 2013.

\_\_\_\_\_. ; TRIVISOL, V. Parâmetros adotados na transcrição do discurso oral de uma sessão reflexiva. **Anais**. 28ª Jornada Acadêmica Integrada. Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

\_\_\_\_\_. **Representações de Letramento no Contexto Escolar**: A construção de um conceito socialmente situado em um programa de formação de professores. 2014. 141f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SOARES, J. P. **Estudo Sistêmico-Funcional da Estrutura Lógica de Artigos de Revista em Inglês**. 2008. 119f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Estudos da Linguagem) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TICKS, L. K. A identificação desvelada na análise do discurso de professores de inglês em formação inicial. **Linguagens & cidadania**, Web, 2005.

\_\_\_\_\_. Representações sociais no contexto escolar. **Projeto de Pesquisa** – Registro GAP/CAL n. 025488, 2010.

\_\_\_\_\_. Atividades colaborativas educacionais em contextos escolares. **Projeto de Pesquisa** – Registro GAP/CAL n. 030502, 2012.

TICKS, L. K.; SILVA, E. A.; BRUM, M. H. A pesquisa colaborativa socialmente situada no contexto escolar: processos dialógicos possíveis. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão: SC, v. 13, n. 1, p. 117-156, 2013.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetória na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 59-76.

\_\_\_\_\_. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 131-52.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**, tomo II. 2. ed., Madri, Visor, 484 p. 2001.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1934).

WALLACE, C. **Reading**. New York: Oxford University Press, 1992.