

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

NÍVEL DOUTORADO

JOSEANE MATIAS

**DO COLETIVO E SEUS SENTIDOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE: PISTAS LINGUAGEIRAS EM UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA EM COMUNIDADE**

São Leopoldo

2023

Joseane Matias

**DO COLETIVO E SEUS SENTIDOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE: PISTAS LINGUAGEIRAS EM UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA EM COMUNIDADE**

Tese apresentada como requisito para obtenção
do título de Doutora em Linguística Aplicada,
pelo Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do Vale
do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Anderson Carnin

São Leopoldo

2023

M433d Matias, Joseane.

Do coletivo e seus sentidos no desenvolvimento profissional docente : pistas languageiras em uma proposta de formação continuada em comunidade / Joseane Matias. – 2023.
179 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2023.

“Orientador: Prof. Dr. Anderson Carnin.”

1. Comunidade de desenvolvimento profissional.
2. Ensino de língua portuguesa. 3. Formação continuada de professores. 4. Interacionismo sociodiscursivo. I. Título.

CDU 81'33

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

JOSEANE MATIAS

**"DO COLETIVO E SEUS SENTIDOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE: PISTAS LINGUAGEIRAS EM UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA EM COMUNIDADE"**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

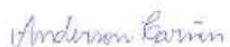
APROVADA EM 28 DE JULHO DE 2023

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. ELIANE GOUVÊA LOUSADA - USP
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. ANA MARIA DE MATTOS GUIMARÃES - UFRGS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**



**PROF. DR. ANDERSON CARNIN - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-750 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil
Fone: (51) 3590-8450 Fax: (51) 3590-8132 <http://www.unisinos.br>

AGRADECIMENTO À CAPES

Esta tese foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

No momento de finalização de uma etapa tão importante e desafiadora quanto o Doutorado, com a defesa de uma tese que trata dos efeitos do coletivo no desenvolvimento, é preciso expressar minha gratidão aos diversos coletivos a que pertenço e que, por isso, me constituem como pessoa/professora/acadêmica.

Em primeiro lugar, minha gratidão à minha família, representada aqui pelos meus pais Osvaldo (*in memoriam*) e Marli, por me permitirem sonhar e realizar.

Minha gratidão, também, aos meus amigos, pelos momentos de descontração e de escuta, que sustentaram meu ânimo durante esses quatro anos de pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo, por tantas experiências, ideias e angústias compartilhadas.

Aos meus colegas e estudantes da graduação do Instituto Superior de Educação Ivoti, pelo apoio e pela torcida.

Ao Grupo LID, pelas discussões valiosas, pelo olhar em conjunto para os dados e pelo compartilhamento dos desafios da pesquisa em Linguística Aplicada.

Às professoras participantes do percurso formativo pesquisado, em especial à professora Antônia (nome fictício), para quem meu olhar se voltou na investigação aqui apresentada, pela disponibilidade e pela abertura para a reflexão sobre a prática no chão da escola.

À UNISINOS, instituição com a qual eu costumo dizer que “tenho um relacionamento sério” desde o século passado, pela formação qualificada e pelas oportunidades de crescimento pessoal e profissional que provêm dessa qualidade.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, pelo acolhimento, pelas aprendizagens, pelas provocações e pelos momentos intensos de amadurecimento acadêmico.

Ao professor Anderson Carnin, pela orientação desta tese e pela parceria de tanto tempo. Desejo um novo ciclo ainda mais brilhante do que este que se encerra agora.

Às professoras Ana Maria de Mattos Guimarães, pela orientação até o momento da qualificação e pela interlocução no momento da banca de defesa, Eliane Gouvêa Lousada, pelas contribuições na qualificação e na defesa, e Dorotea Frank Kersch, pela leitura atenta da tese e por me acolher “de volta” à vida acadêmica, na época do Mestrado.

Encerrar esta etapa é uma alegria, mas também é um compromisso com as pessoas que me acompanharam até aqui.

“Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia”.

(Guimarães Rosa, Grande Sertão Veredas)

RESUMO

Esta tese trata de linguagem, interação e desenvolvimento profissional, assumindo a relação entre o coletivo e o individual como espaço de emergência e potencialização da reflexão sobre o agir docente e a formação de professores. Tem como objetivo principal analisar traços/pistas linguageiras de desenvolvimento profissional docente em verbalizações de uma professora de Língua Portuguesa, a partir de sua participação em uma comunidade de desenvolvimento profissional (GUIMARÃES; CARNIN, 2020). Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa-ação que acompanhou essa professora de Língua Portuguesa ao longo de um percurso formativo de quatro anos (2018-2022), cujo mote principal foi, a partir do desenvolvimento de Projetos Didáticos de Gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012), contribuir para a renovação do ensino de Língua Portuguesa e a reconfiguração de práticas docentes no contexto de uma rede municipal de ensino da região metropolitana de Porto Alegre (RS). Ao longo do percurso formativo, foram propostos diferentes movimentos de interação-formação (encontros coletivos, mentoria e entrevistas individuais), os quais permitiram a alternância de papéis na formação e nos modos de participação (LAVE; WENGER, 1998; WENGER, 2001) da professora participante da pesquisa. Esses momentos fomentaram a reflexão sobre conceitos relacionados ao trabalho com gêneros de texto em sala de aula, à reconfiguração das representações sobre o trabalho docente “no chão da escola” e à legitimação do coletivo enquanto comunidade de desenvolvimento profissional docente. Os dados que compõem o *corpus* da pesquisa, analisados principalmente à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2011, 2013), enfocaram os tipos de discurso e os mecanismos de responsabilização enunciativa, a partir dos quais foi possível observar que a alternância de papéis vivenciada pela professora participante da pesquisa suscitou o debate interpretativo, a tomada de consciência e a (potencial) reconfiguração do agir docente, movimentos importantes para o desenvolvimento individual e, também, para a consolidação de uma comunidade de desenvolvimento profissional docente. Nos dados analisados, foi possível constatar que o dispositivo didático “Projeto Didático de Gênero” funcionou como um dispositivo formador, catalisando uma série de movimentos de reconfiguração do agir docente que emergiram na tensão entre as representações individuais e coletivas que foram capturadas do agir linguageiro da professora participante da pesquisa. Da mesma forma, destacamos a mentoria como espaço de interlocução e construção conjunta, que fomentou a reflexão-na-ação (SCHÖN, 1992) e incrementou o movimento de ressignificação do trabalho de uma professora que ensina língua portuguesa na Educação Básica. Além disso, concluiu-se que o coletivo é um elemento potente para o desenvolvimento profissional docente, considerando que é na interação social que nos constituímos como indivíduos e podemos, também, (re)significar a dimensão profissional de nosso agir.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Comunidade de Desenvolvimento Profissional. Ensino de Língua Portuguesa. Coletivo. Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT

This thesis deals with language, interaction and professional development, assuming the relationship between the collective and the individual as a space for emergence and potentialization of reflection on teaching action and teacher training. Its main objective is to analyze language traits/clues of teaching professional development in verbalizations of a Portuguese language teacher, based on her participation in a professional development community (GUIMARÃES; CARNIN, 2020). To this end, an action research was developed that accompanied this Portuguese language teacher throughout a four-year training course (2018-2022), whose main motto was, from the development of Didactic Projects of Genre (GUIMARÃES; KERSCH, 2012), contribute to the renewal of Portuguese language teaching and the reconfiguration of teaching practices in the context of a municipal teaching network in the metropolitan region of Porto Alegre (RS). Throughout the training course, different interaction-training movements were proposed (group meetings, mentoring and individual interviews), which allowed for the alternation of roles in training and in the modes of participation (LAVE; WENGER, 1998; WENGER, 2001) of teacher participating in the research. These moments fostered reflection on concepts related to working with text genres in the classroom, the reconfiguration of representations about teaching work “on the school floor” and the legitimation of the collective as a community for teaching professional development. The data that make up the research corpus, analyzed mainly in the light of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2011, 2013), focused on the types of discourse and the mechanisms of enunciative accountability, from which it was possible to observe that the alternation of roles experienced by the teacher participating in the research raised the interpretative debate, the awareness and the (potential) reconfiguration of the teaching action, important movements for the individual development and, also, for the consolidation of a community of professional teaching development. In the data analyzed, it was possible to verify that the didactic device “Genre Didactic Project” worked as a formative device, catalyzing a series of movements of reconfiguration of the teaching action that emerged in the tension between the individual and collective representations that were captured from the language action of the teacher. teacher participating in the research. Likewise, we highlight mentoring as a space for interlocution and joint construction, which fostered reflection-in-action (SCHÖN, 1992) and increased the movement towards redefining the work of a teacher who teaches Portuguese in Basic Education. In addition, it was concluded that the collective is a powerful element for the professional development of teachers, considering that it is in social interaction that we constitute ourselves as individuals and that we can also (re)signify the professional dimension of our actions.

Keywords: Continuing teacher training. Professional Development Community. Portuguese Language Teaching. Collective. Sociodiscursive Interactionism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tipos de discurso	46
Figura 2: Percurso formativo	72
Figura 3: Percurso formativo e modos de participação	75
Figura 4: Síntese sobre os encontros coletivos	77
Figura 5: Síntese sobre os encontros de mentoria	78
Figura 6: Síntese sobre os encontros relativos ao curso	79
Figura 7: Percurso formativo, modos de participação e dados analisados	90
Figura 8: Linha de tempo da geração de dados	91
Figura 9: Análise descendente dos dados	100
Figura 10: Critérios de análise	102
Figura 11: Percurso formativo, modos de participação e dados analisados	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modalizações	47
Quadro 2: Objetivos, perguntas e procedimentos de pesquisa	86
Quadro 3: Dados selecionados para análise	88
Quadro 4: Participantes do percurso formativo nos ciclos investigados	92
Quadro 5: Subdimensões de análise	99
Quadro 6: Síntese da análise da arquitetura textual na Entrevista Inicial	115
Quadro 7: Síntese da análise da arquitetura textual no Encontro Coletivo	121
Quadro 8: Síntese da análise da arquitetura textual na Mentoria	128
Quadro 9: Síntese da análise da arquitetura textual na atuação de Antônia como mentora	134
Quadro 10: Síntese da análise da arquitetura textual na Entrevista Final	142
Quadro 11: Mobilização de conceitos relacionados ao trabalho com gêneros de texto	151
Quadro 12: Síntese das marcas de pessoa	154

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDP	Comunidade de Desenvolvimento Profissional
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LID	Grupo de Pesquisa em Linguagem, Interação e Desenvolvimento
PDG	Projeto Didático de Gênero
PPGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	14
PARTE I - UMA TESE EM/SOBRE DESENVOLVIMENTO	20
1. TRABALHO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	21
1.1. O trabalho docente e sua complexidade	21
1.1.1. O trabalho docente como atividade coletiva	26
1.2. O professor e sua formação continuada	29
1.2.1. A formação continuada de professores de acordo com os documentos oficiais	30
1.2.2. A formação de professores na perspectiva da Linguística Aplicada	32
1.2.3. A formação de professores no/do “chão da escola”	33
1.3. Uma tese em/sobre desenvolvimento: expectativas da formação	34
2. NOÇÕES DE LINGUAGEM E DE DESENVOLVIMENTO	38
2.1. A interação pela linguagem	38
2.2. Linguagem e desenvolvimento na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo	41
2.3. Desenvolvimento profissional docente: delimitando entendimentos	49
2.4. Uma tese em/sobre desenvolvimento: escolhas e apostas	53
PARTE II - UMA TESE EM/SOBRE COMUNIDADE	55
3. COMUNIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	56
3.1. Motivações	57
3.2. Inspirações	58
3.2.1. A Comunidade de Indagação	58
3.2.2. A proposta portuguesa	63
3.2.3. As Comunidades de Prática	64
3.3. Aspirações	67
3.4. Uma tese em/sobre desenvolvimento: o que é uma comunidade de desenvolvimento profissional?	67
4. A COMUNIDADE COMO LOCUS DA FORMAÇÃO E DA PESQUISA	69
4.1. Do chão da escola para a universidade: a parceria firmada	69
4.2. A proposta de formação continuada	71
4.2.1. Os ciclos do percurso formativo	71
4.2.2. Os movimentos da comunidade intuída e a alternância de papéis dos participantes	75
4.2.3. Uma tese em/sobre comunidade: o que é coletivo e o que é comunidade? Delimitações necessárias ao entendimento da pesquisa	81
PARTE III - UMA TESE SOBRE LINGUAGEM	83
5. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	84
5.1. Caracterização da pesquisa	84
5.2. Objetivos, perguntas e procedimentos de pesquisa	86
5.3. Participantes da formação	87

5.4. Geração e tratamento dos dados	90
5.5. Confiabilidade das análises	94
5.5.1. Cuidados éticos	95
5.5.1.1. A dupla atuação da pesquisadora	96
5.5.2. Reconfigurações a partir da pandemia da Covid-19	97
5.5.3. Os outros coletivos e o desafio de manter a sustentabilidade da comunidade	98
5.6. Os procedimentos de análise de dados	99
5.6.1. Os critérios de análise	100
5.6.2. Uma tese em/sobre linguagem: escolhas para análise da ação linguageira da comunidade em movimento	103
6. ANÁLISE DOS DADOS	105
6.1. A título de contextualização, Antônia e seu início no percurso formativo	105
6.2. A trajetória de Antônia no percurso formativo	108
6.2.1. Entrevista individual inicial	110
6.2.2. A interação com pares: o encontro coletivo	117
6.2.3. A interação com pares: a mentoria	123
6.2.4. A interação com pares: Antônia como mentora	130
6.2.5. Entrevista final	136
6.3. Uma tese em/sobre linguagem: discussão dos dados	145
PALAVRAS FINAIS	159
REFERÊNCIAS	168
ANEXO A - TCLE PROJETO 1	177
ANEXO B - TCLE PROJETO 2	179
ANEXO C - FORMULÁRIO INICIAL	180

PRIMEIRAS PALAVRAS

“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.

Paulo Freire, Pedagogia da indignação

Esta tese nasce da tentativa de encontrar respostas aos questionamentos com os quais tenho me deparado ao longo de mais de duas décadas que separam meu ingresso na carreira docente, ainda na formação inicial, do momento atual, a conclusão do Doutorado. O que forma um bom professor? O que é, de fato, ser professor? E por que é tão grande o desafio de formar bons professores? Existe mesmo um abismo entre o que se ensina nos cursos de Licenciatura e o que se encontra dentro das escolas? Se ele existe, como é possível minimizá-lo? As respostas podem ser múltiplas, ou ainda nem existir, mas são esses os questionamentos que impulsionam a consciência de que ainda tenho muito a aprender e a ensinar, enquanto professora e enquanto pesquisadora. E são eles que me fazem pensar em desenvolvimento, comunidade e linguagem, questões centrais para esta investigação.

Alinhado ao compromisso ético da Linguística Aplicada com a transformação social dos contextos e/ou sujeitos envolvidos nas pesquisas (MOITA LOPES, 2006), o estudo aqui apresentado preocupa-se com a formação continuada de professores, mais especificamente os de Língua Portuguesa, voltada não só à sua instrumentalização para o trabalho, mas ao seu desenvolvimento profissional, compreendendo que este pode ser impulsionado pelo agir coletivo. Para tanto, apresenta os resultados de uma pesquisa-ação interventiva, que teve como objetivo analisar traços/pistas languageiras de desenvolvimento profissional docente em uma professora de Língua Portuguesa, a partir de sua participação em uma (possível) comunidade de desenvolvimento profissional, constituída a partir da proposta de um percurso formativo cujo mote principal foi a apreensão dos conceitos reguladores do ensino de Língua Portuguesa e a reconfiguração das práticas docentes a partir do desenvolvimento de Projetos Didáticos de Gênero (GUIMARÃES e KERSCH, 2012; 2014).

Nossa experiência enquanto formadores nos mostra que existem muitas dúvidas, inseguranças e crenças enraizadas sobre o ensino permeiam a prática dos professores. Acreditamos que, nessa relação, estejam envolvidas concepções sobre linguagem e sobre o próprio trabalho docente, as quais podem ser ressignificadas na formação continuada, quando esta permite a reflexão-na-ação (SCHÖN, 1992), como explicaremos mais adiante.

Considerando esses pressupostos, a proposta de formação desenvolvida a partir de 2018 pelo grupo LID¹, Linguagem, Interação e Desenvolvimento, fundamentou-se em duas preocupações centrais:

- 1) garantir a interatividade, ou seja, garantir que os professores também fossem atores no curso de formação, que tivessem voz e participassem de forma ativa do curso; 2) dar um caráter interventivo, garantindo que os professores tivessem tempo para voltar à sala de aula, visando ao aprimoramento das práticas discutidas na formação. (GUIMARÃES; CARNIN, 2019, s/p.).

Compreendendo essa necessidade de discutir os princípios da organização dos documentos norteadores/prescritivos e os seus efeitos no trabalho docente, e ao mesmo tempo oportunizar o desenvolvimento profissional do professor, tal proposta tem um formato peculiar: ela conta com oito ciclos interligados², que tratam de concepções fundantes do ensino de Língua Portuguesa, das práticas de linguagem pelas quais se organiza esse componente curricular (leitura, escrita, oralidade e análise linguística) e do Projeto Didático de Gênero (PDG) como dispositivo didático, de modo a direcionar os participantes para uma dimensão mais colaborativa da formação continuada, que temos chamado de Comunidades de Desenvolvimento Profissional (CDP). Organizadas à semelhança de Comunidades de Prática (WENGER, 2001), essa proposta incentiva o pertencimento, a coconstrução de estratégias para qualificar os processos de ensino-aprendizagem, a valorização das trocas entre pares mais e menos experientes e a importância do coletivo para fomentar/oportunizar o desenvolvimento profissional docente.

Os ciclos, da maneira como se organizaram, permitiram diferentes movimentos de interação, uma vez que os professores participantes foram convidados a compartilhar suas experiências, suas dúvidas e seu planejamento, ora com os colegas, ora com os formadores/mentores, ora com outros coletivos. A movimentação dessas interações dentro dos ciclos também favorece o que Lave e Wenger (1991) chamam de participação periférica legitimada, questão que abordaremos mais amplamente na seção que versa sobre o referencial teórico da pesquisa, enquanto processo que favorece o engajamento das pessoas em uma comunidade. Nossa aposta, nesse percurso, era a de que, a partir desses movimentos de interação e da alternância dos modos de participação, fosse possível acessar, nas verbalizações dos professores envolvidos na formação, pistas de seu desenvolvimento profissional. Nesta

¹ Nome dado ao grupo de pesquisa originado do projeto “Formação Continuada e Comunidades de Desenvolvimento Profissional: Aproximações Teórico-práticas”, coordenado pela Professora Doutora Ana Maria de Mattos Guimarães - fomentado pelo CNPq - 2016 a 2020.

² A descrição desses ciclos está no capítulo 4.

tese, analisamos como (e se) isso ocorreu com uma professora que realizou todo o percurso conosco.

Vale ressaltar que esta pesquisa tem relação com projetos maiores, os quais tiveram como objetivos (a) promover uma aproximação entre o meio acadêmico e uma rede pública de ensino, de modo a refletir sobre práticas de leitura e escrita, numa perspectiva interacionista de linguagem³, (b) investigar os impactos da Base Nacional Comum Curricular no ensino de Língua Portuguesa e no trabalho do professor da Educação Básica, por meio da apropriação dos conceitos reguladores presentes nesse documento e sua posterior transposição didática⁴ e (c) investigar como os saberes/discursos que circulam no contexto da formação continuada impactam o desenvolvimento profissional dos professores que dela fazem parte e, especialmente, suas ações didáticas em sala de aula no que tange ao seu trabalho de ensino com leitura e escrita⁵.

Esses projetos, que emergiram de preocupações recorrentes a respeito do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa a partir do olhar para os documentos que norteiam/prescrevem o trabalho do professor e a relação desses com sua formação, seja ela inicial ou continuada, resultaram na consolidação de uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos e a rede pública de ensino de Novo Hamburgo-RS. Dessa parceria, emergiram dois movimentos que nos interessam nesta pesquisa: o desenvolvimento da noção de Projeto Didático de Gênero (GUIMARÃES e KERSCH, 2012) e a elaboração (de princípios para) uma proposta de formação continuada (GUIMARÃES e CARNIN, 2019) que leve em consideração a interação pela linguagem, a relação entre o trabalho real e o prescrito do professor, a autoria e a legitimação dos saberes docentes.

As seguintes perguntas nortearam este estudo:

1. Como uma professora de Língua Portuguesa, participante em uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional, reconfigura seu agir docente ao negociar e planejar coletivamente seus projetos de ensino?

³Projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”, coordenado pela Professora Doutora Ana Maria de Mattos Guimarães - fomentado pelo Observatório da Educação/CAPES - 2011 a 2014.

⁴Projeto “Formação Continuada e Comunidades de Desenvolvimento Profissional: Aproximações Teórico-práticas”, coordenado pela Professora Doutora Ana Maria de Mattos Guimarães - Edital Universal/CNPq - 2016 a 2020.

⁵Projeto “Formação Continuada e/em Comunidades de Desenvolvimento Profissional como estratégia para potencializar o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica”, coordenado pelo Professor Doutor Anderson Carnin - fomentado pela FAPERGS 2020 a 2022.

2. Como ela evidencia, do ponto de vista linguageiro, seu desenvolvimento profissional?
3. Que pistas languageiras de desenvolvimento emergem desse coletivo e de que forma elas são provocadas dentro do processo formativo, na interação?
4. Como a alternância de papéis e de modos de participação nas comunidades podem impulsionar a emergência de pistas/evidências de desenvolvimento profissional docente?
5. Que evidências linguístico-discursivas presentes nas verbalizações da participante legitimam a comunidade de desenvolvimento profissional como um processo formativo potente no contexto investigado?

Nossa aposta, considerando o potencial da coconstrução de saberes já experimentado quando da concepção da noção de PDG por uma Comunidade de Indagação (movimento a ser retomado em capítulo específico na tese) que envolveu a interação entre a Universidade e os professores da Educação Básica, é que a formação do coletivo e a possibilidade de reflexão-na-ação têm papel essencial na formação continuada. Por isso, é a partir da participação de professores na Comunidade de Desenvolvimento Profissional, constituída a partir dos últimos ciclos do processo de formação, que propomos um estudo por meio do qual pretendo analisar traços/pistas linguísticas de desenvolvimento.

Ainda que haja diversas pesquisas na Linguística Aplicada sobre desenvolvimento profissional docente (BULEA; BRONCKART, 2010, LOUSADA, 2006, CARNIN, 2015; ALMEIDA, 2015, entre outros), pretendemos avançar na investigação de estratégias que possam contribuir para uma melhor compreensão de como se dá o desenvolvimento profissional do professor de Língua Portuguesa em formação continuada. Assim, o objetivo geral da pesquisa é, em uma proposta de formação pautada pela reflexão-na-ação e pelo trabalho/agir coletivo, **analisar traços/pistas languageiras de desenvolvimento profissional docente nas verbalizações de uma professora de Língua Portuguesa, a partir de sua participação em uma (possível) comunidade de desenvolvimento profissional**. Pretendemos também compreender como os diferentes modos de participação podem impactar os participantes e ainda fornecer pistas para a percepção do seu desenvolvimento e a relação desse fenômeno com a formação continuada e com o movimento do coletivo constituído nas comunidades. Para tanto, a pesquisa centra-se nos seguintes objetivos específicos:

- Investigar, nas verbalizações de uma das professoras participantes do processo formativo, representações a respeito de seu trabalho e das prescrições que o envolvem.

- Compreender de que maneira as negociações realizadas dentro do processo formativo reverberam no trabalho dessa professora.
- Analisar, na interação verbal entre os participantes da comunidade e a partir da alternância de papéis, quais marcas discursivas e quais movimentos podem ser pistas/evidências de desenvolvimento profissional.
- Analisar, na interação entre pares e a partir da alternância de papéis, quais marcas discursivas evidenciam o papel do coletivo na reconfiguração do agir docente.
- Estabelecer, com base no acompanhamento realizado e na análise da interação e das marcas discursivas, que princípios podem orientar a constituição de uma comunidade de desenvolvimento profissional, legitimando essa proposta de formação continuada.

Para dar conta de responder às questões desta investigação, esta tese está estruturada em três partes, cada uma delas enfatizando uma questão central. A Parte I, *Uma tese em/sobre desenvolvimento*, abriga os dois primeiros capítulos teóricos. O Capítulo 1, *Trabalho e desenvolvimento profissional docente*, apresenta as concepções a respeito de trabalho docente e formação continuada que embasam a pesquisa. Nele, é tratado fundamentalmente da complexidade do trabalho docente e da importância de a formação continuada ser pautada na reflexão-na-ação, para que o professor tenha a oportunidade de ressignificar sua prática e assim conseguir lidar com essa complexidade. O Capítulo 2, *Noções de linguagem e desenvolvimento*, explana sobre as bases teóricas acerca desses dois pontos importantes da pesquisa. Para tanto, discute a concepção de linguagem como interação, assim como dos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo sobre linguagem e desenvolvimento. Nesse capítulo, ainda, são apresentadas as apostas e escolhas sobre linguagem e desenvolvimento no contexto de investigação.

A Parte II, *Uma tese em/sobre comunidade*, também conta com dois capítulos. O Capítulo 3, intitulado *Comunidades de Desenvolvimento Profissional*, discorre sobre as principais motivações, inspirações e aspirações para a proposta de formação continuada de professores investigada. Após essa discussão, são apresentados princípios de uma comunidade. O Capítulo 4, *A comunidade como locus da formação e da pesquisa*, trata do contexto e do percurso da pesquisa, apresentando reflexões teóricas que ajudam a sistematizar o percurso formativo proposto. Para tanto, narrativiza a proposta de formação continuada e os movimentos de constituição das comunidades das quais os dados desta pesquisa emergiram.

A Parte III, *Uma tese sobre linguagem*, conta também com dois capítulos. O Capítulo 5, *Metodologia e procedimentos de análise dos dados*, trata da metodologia e o percurso da

pesquisa, seus princípios éticos e as possíveis influências de fatores (nem tão) externos a ela. Aborda, ainda, os procedimentos de análise de dados, apresentando detalhamentos sobre o corpus da pesquisa e da proposta de análise ancorada no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo. O Capítulo 6, *Análise dos dados*, procura discutir e interpretar, de acordo com os critérios de análise pré-estabelecidos, as verbalizações da professora colaboradora, em busca das respostas às perguntas que mobilizaram esta investigação. No capítulo, os dados são também discutidos e são retomados os objetivos empreendidos.

Por fim, nas *Palavras Finais*, fazemos uma retomada do percurso da pesquisa realizada, de modo a refletir sobre seus resultados e assim revisitar os princípios que norteiam a constituição de uma comunidade de desenvolvimento profissional. Também apresenta possíveis desdobramentos do estudo, na perspectiva da Linguística Aplicada.

PARTE I - UMA TESE EM/SOBRE DESENVOLVIMENTO

1. TRABALHO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Vamos pensar assim, a professora que eu era antes do PDG e a que eu estou me tornando, né.

(Professora Antônia⁶, Banco de dados do projeto, entrevista inicial, 05/03/2020)

Optamos por abrir este capítulo com a voz da professora colaboradora da pesquisa, que nos ajuda a refletir de forma significativa sobre as intenções expressas nesta investigação. Se pretendemos falar de trabalho docente e de formação continuada, nada mais justo do que iniciar a questão a partir da fala de alguém que se percebe em processo constante de tornar-se professora. Afinal, no momento em que recebemos essa titulação, quase sempre proveniente de um diploma de algum curso de Licenciatura, é importante estarmos cientes de que esse é apenas o início do caminho: ser professor, como nos lembra Freire (1991), requer movimento permanente entre prática e reflexão sobre ela. Nesse sentido, cabe-nos pensar de que maneira a formação continuada pode contribuir com esse movimento. As seções que compõem este capítulo tratam da complexidade do trabalho docente e da consequente importância de se olhar para a formação, aqui em especial para a formação continuada, enquanto um processo que, muito além de “treinar” e de “atualizar” o professor, promova a reflexão-na-ação (SCHÖN, 1992), o que vemos como um dos pilares do desenvolvimento profissional docente.

1.1. O trabalho docente e sua complexidade

Para discutir a complexidade do trabalho docente, tomamos como ponto de partida a seguinte afirmação:

O exercício da docência é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas. É uma ação baseada em vínculos, e a formação para este trabalho também é complexa. A compreensão desta complexidade é problema uma vez que na representação do que se chama de academia – os envolvidos com a educação superior e com a formação de professores – há uma imagem simplista sobre essa formação (GATTI et.al., 2019, p. 41).

⁶ Nome fictício atribuído à professora colaboradora da pesquisa realizada, conforme esclarecemos na seção em que trato dos princípios éticos.

Na visão das autoras, a complexidade não está apenas no exercício da docência, mas também na formação para esse ofício, o que me provoca pensar que um dos primeiros passos para avançar no sentido de qualificar a formação continuada é compreender e, acima de tudo, assumir essa complexidade.

Enquanto professores, percebemos que o exercício da docência requer muito além da apropriação dos conhecimentos relacionados ao componente curricular com que trabalhamos. Ao trabalharmos com pessoas e não apenas com objetos de conhecimento, precisamos ter clareza de quem são os estudantes que estão sob nossa responsabilidade (onde e como vivem, do que gostam, de que forma aprendem melhor, etc.), de como funciona a instituição onde atuamos, de quais são as prescrições em vigor a partir de documentos oficiais. Além disso, precisamos compreender o contexto social, histórico e cultural em que estamos inseridos. E mais: precisamos entender quais as crenças e expectativas que a sociedade em geral tem a respeito da docência, apoiadas por uma tradição pedagógica, muitas vezes, enraizadas em concepções que já não atendem mais às demandas impostas pela contemporaneidade.

A docência enquanto prática, enfim, parece estar em um complexo movimento entre as dimensões do *ser* e do *fazer*, e a isso se soma a necessidade de compreensão da docência como trabalho, profissão, e não uma vocação ou um dom. Como forma de compreender melhor essa questão, recorremos aos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) sobre o trabalho docente e sua complexidade.

Para Bronckart (2008), o trabalho, de um modo geral, se configura como uma ação que envolve quatro dimensões, motivadas pela mobilização de um coletivo. A primeira compreende o trabalho real, que designa toda atividade realizada em uma situação concreta, como por exemplo a atividade do professor em sala de aula e a aula propriamente dita. A segunda dimensão trata do trabalho prescrito, como os documentos que dão instruções e visam a prever “uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva” (BRONCKART, 2006, p. 208), como é caso, no trabalho docente, da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e o próprio planejamento do professor (no nosso caso, o próprio Projeto Didático de Gênero, como veremos mais adiante, passa a constituir esse conjunto de prescrições. A terceira dimensão compreende o trabalho representado, ou interpretado, que permite estabelecer uma relação de reflexão, por exemplo, entre o planejamento e a prática docente. Essa dimensão requer o desenvolvimento de uma consciência discursiva dos actantes e pode ser analisada, por exemplo, quando um professor necessita ser substituído, pois isso requer que ele registre com mais detalhes o seu

planejamento, para que o substituto possa compreendê-lo e desenvolvê-lo da mesma maneira como o próprio professor o faria. A quarta e última dimensão consiste no trabalho interpretativo de observadores externos, que trata da análise da constituição, no caso desta pesquisa, da profissão docente por um pesquisador ou por outro professor. Essa dimensão, dada a amplitude e a complexidade dos dados gerados nos textos que o compõem, é um vasto campo de pesquisa a ser explorado por pesquisadores que se filiam a essa teoria.

Bronckart (2008) define o agir como parte do conjunto das variadas intervenções humanas no mundo. Essas intervenções incluem diversos tipos de trabalho, que se desdobram em tarefas, as quais são desempenhadas por meio de gestos específicos de cada profissão. Sendo o seu estatuto essencialmente praxiológico, a interpretação do agir, nessa perspectiva, constrói-se pela análise do uso da linguagem em textos orais ou escritos, os quais podem revelar representações do sujeito ou de determinado grupo que estão associadas as escolhas linguísticas. Portanto, essas escolhas podem se caracterizar tanto pelo o agir comunicativo, estabelecido por ações languageiras em práticas sociais, quanto pelo agir praxiológico, composto pelo agir prático, que auxilia na construção dos mundos discursivos (HABERMAS, 1987).

Ao propormos a interpretação do agir docente, precisamos considerar que ele se constitui por gestos de natureza pragmática e verbal que, a partir da apropriação de noções e práticas coletivamente negociadas no trabalho, que oportunizam a construção de objetos de ensino por parte do professor. Também é preciso compreender outros aspectos inerentes ao trabalho do professor, tal como a sua “opacidade” (BRONCKART, 2006).

Bronckart (2006), ao tratar sobre a opacidade do trabalho docente, aponta para a “dificuldade de descrevê-lo, caracterizá-lo e, até mesmo, de simplesmente falar dele” (BRONCKART, 2006, p. 203-204), argumentando que o trabalho do professor, por ser predominantemente intelectual e não produzir bens materiais, só foi concebido como um verdadeiro trabalho⁷ há alguns anos. Para o autor, a definição da profissionalidade docente não se concentra apenas no domínio que o professor deve apresentar sobre o programa e os conteúdos a serem ensinados, nem sobre o conhecimento das reais capacidades e limitações cognitivas dos estudantes, mas principalmente “na capacidade de conduzir seu projeto didático,

⁷ Conceito de Marx abordado por Machado (2007, p. 84), como o “elemento universal fundador do social e constitutivo do homem, de sua realização e de seu desenvolvimento, em oposição ao conceito de trabalho alienado”. A autora complementa que o “verdadeiro trabalho seria aquele que engaja a totalidade do humano e potencializa o desenvolvimento de suas capacidades”.

considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o ‘real’ mais concreto da vida de uma classe” (BRONCKART, 2006, p. 227). Além disso, quanto ao trabalho representado, a opacidade a que se refere Bronckart (2006) está relacionada à dificuldade de acessar quais são, de fato, as representações que o professor tem sobre seu próprio trabalho. Isso acontece porque, em geral, por meio de entrevistas, quando o professor é convidado a falar sobre seu trabalho, ele normalmente se ampara nas prescrições, nas ações dos estudantes ou no que julga ser a resposta que o entrevistador espera ouvir. Suas representações, portanto, parecem estar ancoradas em um coletivo que se sobrepõe à individualidade do trabalhador.

Ao tratar da especificidade do trabalho docente com a Língua Portuguesa, devemos acrescentar a essa complexidade o peso colocado sobre esse componente curricular, visto como fator decisivo para a aprendizagem de outros componentes e suas habilidades que, junto às da Matemática, compõem o escopo das avaliações de larga escala, o que atrai para elas especial atenção, não só dentro das instituições de ensino, mas também em outras esferas da sociedade. Então, além de ter que lidar com a complexidade geral da docência, o professor de Língua Portuguesa parece ter sobre si o peso de “fazer um bom trabalho”, para que os demais componentes também sejam bem-sucedidos. Essa é uma crença que precisa ser desconstruída.

Se olharmos somente para o que está nesse lugar-comum, já é possível perceber o quão complexo é o trabalho desse profissional. Sabe-se, no entanto, que, numa visão mais aprofundada, o trabalho do professor de Língua Portuguesa apresenta pontos cruciais a serem vistos nesta e em outras pesquisas. Dolz e Silva-Hardmeyer (2016, p. 92), por exemplo, apontam sete desafios emergentes para o ensino de Língua Portuguesa:

1. Desenvolver o letramento numa perspectiva variacionista e multimodal;
2. Fundamentar as aprendizagens em uma cultura de base sobre a língua, a comunicação e os textos do patrimônio linguístico;
3. Estabelecer critérios de avaliação em uma perspectiva “plurinormativa”;
4. Desenvolver o currículo, adaptando-o aos contextos;
5. Trabalhar especificamente a Língua Portuguesa;
6. Melhorar as condições de trabalho na aula de Língua Portuguesa;
7. Facilitar o agir didático dos professores.

Ao apontarem esses desafios, Dolz e Silva-Hardmeyer (2016) também alertam para a necessidade de atentarmos para qual é a concepção de linguagem que fundamenta o que, de fato, hoje, entende-se que seja o trabalho do professor de Língua Portuguesa. Dessa forma, acrescentamos como mais um desafio (mas que engloba os sete aqui propostos): o de compreender a linguagem como interação e, assim, compreender, também: (1) em que práticas

de linguagem os estudantes estão inseridos? (2) como transpor os objetos de conhecimento da língua nessas práticas? (3) que caminhos seguir para que a aprendizagem a partir das práticas de linguagem reverberem para além do escopo do componente curricular Língua Portuguesa?

O trabalho docente, especificamente em Língua Portuguesa, portanto, se torna complexo, principalmente porque muitas vozes externas ressoam em todas as dimensões do agir do professor, como vimos anteriormente, concordando com Machado e Lousada (2010) que afirmam que a realização do trabalho docente “é desenvolvida em interação permanente com outros actantes (com os alunos, principalmente, mas também com “outros” não presentes fisicamente na situação)” (MACHADO e LOUSADA, 2010, p. 627). Lidar com toda essa complexidade (enquanto pesquisadores e enquanto professores) coloca-nos diante de um grande desafio, que é o de investigar, a partir de um percurso de formação continuada pautado na constituição de uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional, possibilidades de desenvolvimento profissional docente, agindo sobre as quatro dimensões do trabalho propostas por Bronckart (2006), mas tendo como foco de análise a dimensão da coletividade, da qual propomos apreender pistas de desenvolvimento. Esse desafio nos impulsiona a adotar o que Costa e Schlatter (2017) chamam de “postura formadora”, ao nos colocarmos não acima, mas ao lado de meus colegas, de forma a olhar junto com eles para a resolução de problemas que emergem da sua prática, concordando com Nóvoa (2001) que

É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento (NÓVOA, 2001, p. 25).

A formação continuada, da qual trataremos na Seção 1.2, quando se dá no espaço concreto da escola, pode abrir caminhos para que a falsa dicotomia teoria e prática, responsável em parte por toda complexidade de que falamos, se desconstrua, de modo que o professor se torne capaz de transformar não só suas práticas mas também as suas representações de si enquanto profissional. Nossa aposta, nesse sentido, está em adotar a escola como *locus* de formação e, ao mesmo tempo, procurar minimizar a assimetria entre os saberes da academia e os saberes “do chão da escola⁸”, propondo um trabalho em comunidade, focado no

⁸ Nesta tese, “chão da escola” origina-se de “chão de fábrica”, termo advindo da ergonomia francesa, que designa a base do processo industrial, ou seja, o lugar em que se concentram todas as ações que envolvem a produtividade (WISNER, 1995). Dessa forma, compreendo o chão da escola como o espaço onde todas as dimensões do trabalho docente se encontram e dão concretude ao processo de ensino-aprendizagem.

desenvolvimento profissional respaldado pela coletividade (GUIMARÃES, 2016; CARNIN, 2020).

É preciso ressaltar, ainda, que a dimensão da coletividade necessita ser mais debatida no âmbito do trabalho docente, uma vez que essa é uma questão que pode impulsionar ou mesmo frear o desenvolvimento profissional. Dessa forma, na seção seguinte, apresentamos algumas reflexões sobre essa dimensão.

1.1.1. O trabalho docente como atividade coletiva

Como veremos no Capítulo 2, o desenvolvimento é resultado de uma reorganização psíquica que se dá a partir de debate interpretativo e de tomada de consciência, que podem ser impulsionados pela interação com diferentes coletivos e que se articulam com a singularidade de cada indivíduo. Pensando no escopo desta tese, que debate os efeitos da coletividade no desenvolvimento profissional docente, vemos como necessário retomar quais são esses diferentes coletivos, de que maneira eles efetivamente atuam sobre essas reconfigurações e qual o papel da linguagem nesse contexto. Para tanto, esta seção discute o trabalho docente enquanto atividade coletiva, ou seja, o trabalho docente e sua relação com a coletividade.

Para tratarmos sobre a dimensão coletiva do trabalho docente, é importante pensarmos, em primeiro lugar, nas implicações do individual e do coletivo no desenvolvimento profissional docente. Para tanto, tomemos como ponto de partida a seguinte afirmação de Imbernón (2009):

As equipes de professores e professoras devem romper com a cultura profissional tradicional que foi sendo transmitida na profissão [...]. Uma cultura profissional viciada por muitos elementos gerou algumas barreiras de comunicação entre um coletivo formado por pessoas que trabalham uma ao lado da outra, separadas ainda por divisórias estruturais e mentais e que outorgaram uma valorização excessiva à categoria profissional, ao conteúdo acadêmico, à improvisação pessoal e ao empirismo elementar, o que provoca em certos âmbitos um fracasso profissional que repercute na vertente relacional. Assim, será necessário estabelecer um rearmamento moral e profissional contra os que normalmente de fora entram em curto com o processo de inovação e formação, os processos de reflexão coletiva, que subtraem os avanços de compromissos coletivos institucionais advogando por um trabalho decantado para o mérito individual, a promoção ou a competitividade (IMBERNÓN, 2009, p. 71).

Para o autor, o grande desafio do trabalho docente está na ruptura com uma cultura profissional tradicional, que provoca no professor o distanciamento da coletividade, ou mesmo a sensação de estar sozinho para desempenhar seu trabalho. Isso implica lidar com essa cultura, com as prescrições de um modo geral e principalmente com as representações de seu fazer por

parte da sociedade, dos estudantes e até mesmo de seus colegas, as interferências (ou a ausência das famílias dos estudantes), etc., que, ao mesmo tempo, integram coletividades que fazem parte do cotidiano docente. É fundamental, no entanto, considerarmos que essa sensação de “solidão” é legítima, uma vez que o que de fato ocorre é que o professor, ao adentrar na sala de aula, carrega consigo a influência de sua participação em muitos coletivos (ou, em muitas comunidades de prática), e em muitos momentos o seu conhecimento e a sua capacidade de lidar com situações das mais diversas (e, algumas vezes, adversas) são colocados em xeque. Para melhor compreender a questão dessas diversas coletividades, esta seção procura delimitar com mais clareza o que ela representa e de que maneira a formação continuada pode assegurar movimentos coletivos que impulsionem o desenvolvimento e assegurem ao professor espaços que legitimem seus saberes e fazeres.

No âmbito da Sociologia e das Ciências Sociais em geral, o termo coletividade é utilizado para designar qualquer conjunto social, normalmente delimitado no espaço, com algum grau de organização interna e por atividades e objetivos comuns. A teoria dos fatos sociais de Durkheim (1989; 1995), por exemplo, vê o conhecimento como representações coletivas desenvolvidas quando as pessoas agem dentro da coletividade. Essa concepção alinha-se à da teoria social da aprendizagem, abordada aqui como central para delimitarmos o que estamos entendendo como comunidade de desenvolvimento profissional, conforme discutiremos mais densamente no Capítulo 3. A coletividade, portanto, parece-nos um conceito que tende a reunir os elementos essenciais dessa comunidade, assim como de todas as outras que se formam em torno do trabalho desempenhado no âmbito da Educação.

O fato é que, ao propormos um percurso formativo pautado no desenvolvimento profissional a partir da interação entre pares, estamos propondo que esse desenvolvimento seja impulsionado pela coletividade. E que, nesta tese, tratamos das ações languageiras que emergem dessas ações e evidenciam o desenvolvimento dos participantes. O que não podemos perder de vista, no entanto, é que a coletividade que formamos não é a única da qual as professoras fazem parte, tampouco é a única fonte a partir da qual elas podem se desenvolver, reconfigurar suas ações, tomar consciência... Talvez seja importante delimitar que, na proposta de constituição de comunidade apresentada nesta tese, há ações languageiras intencionais, por parte dos formadores, para provocar os movimentos que levem ao desenvolvimento profissional. E compreender que as reconfigurações nem sempre irão se concretizar em ações de forma imediata, dadas as outras coletividades em que os professores estão constantemente envolvidos e as razões do agir de cada indivíduo. Tal afirmação coaduna com as ideias de Clot (2017),

sobre o potencial das ações pautadas na coletividade, sem que se perca de vista o “trabalho concreto” (no nosso caso, o trabalho docente):

A inteligência e o engajamento subjetivo e coletivo só se aguçam escutando e deliberando; é estudando profundamente o problema, examinando todas as soluções, que se encontram aquelas que se busca, sobre as quais uma unanimidade ao menos provisória pode se fazer e que ninguém tinha considerado antes. Sem poder se deixar afetar pelas surpresas deste diálogo sobre o trabalho concreto, tornamo-nos cegos (CLOT, 2017, p. 20).

Nesse sentido, importa-nos elucidar que, para o ISD, existem quatro elementos essenciais para a análise do ambiente humano: as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais de conhecimento. Bronckart (2008) trata as atividades coletivas como fundamentais no ambiente humano, que se constitui não só pelo meio físico, mas também pelas condutas dos indivíduos. Também defende que as formações sociais resultam das organizações da atividade humana, em função dos contextos históricos, físicos e econômicos, que geram diferentes regras, normas e valores.

Bronckart (2008), ao tratar da problemática do agir, salienta que o indivíduo está constantemente exposto a múltiplos sistemas de conhecimentos e determinações provenientes de suas próprias percepções, dos valores e normas interiorizadas durante a sua vida social e das intervenções comportamentais de outros membros da comunidade em que está inserido. Dessa forma, é possível concluir que nossas ações sempre são inscritas e circunscritas em contextos definidos pelas ações de outros indivíduos com quem interagimos ou, como sugere Bronckart (2008, p. 87), “a realidade da linguagem é totalmente construída em práticas situadas”. Se nos remetermos ao trabalho docente, vemos que esses múltiplos sistemas de conhecimentos e determinações ora impulsionam, ora impedem a ocorrência de novas reorganizações psíquicas. Tal ideia remete à aceção de Clot (2017), a respeito das diversas influências que o *métier* do profissional sofre a partir das diversas dimensões (para ele, registros) que o envolvem. Para Clot (2017, p. 20), “[...] o *métier* reúne – nas discordâncias criativas ou destrutivas - esses quatro registros: impessoal, transpessoal, interpessoal e pessoal. Ele não está sempre vivo pelas mesmas razões, nem no mesmo ambiente”.

Ações formativas, como as que temos proposto e analisado (ALMEIDA, 2015; CARNIN, 2015; REMUS-MORAES, 2019, MARTINS, 2020; MOTTA, 2020; BARTIKOSKI, 2021, entre outros), colocam os profissionais diante de conflitos que buscam fazer emergir a atorialidade⁹ (BRONCKART, 2006; 2008) docente por meio do debate de possíveis ações que

⁹A atorialidade é uma característica do actante que se responsabiliza enunciativamente pela ação na linguagem, diferenciando-o daquele que simplesmente executa determinada tarefa, ou seja, “quando as

levam em conta as prescrições e a construção coletiva de propostas que deem conta da aprendizagem dos estudantes. Os professores, ao retornarem ao chão da escola para planejar e desenvolver projetos de ensino pautados nas discussões realizadas em conjunto, nem sempre se deparam com um contexto favorável para a reconfiguração de suas ações, porque tantos outros coletivos co-operam naquele meio. A título de exemplo, pensemos na própria tradição escolar, que age como um coletivo que, por vezes, tende a estabilizar o fazer do professor, colocando-o como mero actante, sujeito a reproduzir um modelo de ensino calcado na transmissão. Há, ainda, o coletivo da realidade da escola, dos colegas, dos estudantes e todas as relações de poder ali envolvidas. O fato é que a coletividade da escola não se movimenta da mesma maneira como se movimenta a da formação.

Ainda assim, na maioria das vezes, “as situações de trabalho são lugares coletivos que continuamente geram essas *zonas de desenvolvimento proximal* em que múltiplas formas de aprendizagem podem se desenvolver” (BRONCKART, 2008, p. 100). Por isso que nos é tão caro trabalhar a partir do chão da escola, de modo a compreender o que lá acontece, para assim também reconfigurar constantemente nossas ações enquanto pares formadores, ao propormos interações situadas, que podem ser entendidas como “processos mediados, nos quais o uso da linguagem desempenha um papel significativo. É produzindo e interpretando formas linguísticas que as interações dos participantes realizam o processo de cooperação refinado relacionado às suas ações conjuntas” (FILLIETAZ; DURAND; TREBERT, 2015, p. 283).

Para finalizar esta seção, cabe refletir que coletivos estamos levando em conta no percurso formativo proposto e de que maneira estamos investindo em fazê-los nossos aliados no desenvolvimento profissional docente, dada a complexidade que envolve esse profissional, seu trabalho e sua formação. Para tanto, a seção seguinte apresenta essas reflexões, sobre a formação continuada dos professores.

1.2. O professor e sua formação continuada

Compreender-se em processo constante de desenvolvimento parece também fazer parte da complexidade do trabalho docente, num sentido mais amplo. Pensando nisso, propomos aqui algumas reflexões sobre a formação continuada, com especial atenção para aquela que atende

configurações textuais constroem o actante como sendo fonte de um processo dotando-o de capacidades, motivos e intenções” (BRONCKART, 2008, p.121). Essa noção será mais amplamente explorada na sequência da pesquisa, a partir de Bronckart (2006; 2008) e de Almeida (2015).

os professores de Língua Portuguesa, a partir de três pontos de vista: (1) das prescrições advindas de documentos oficiais; (2) da Linguística Aplicada; (3) do que chamaremos aqui de “chão da escola”.

Olhar para esses pontos de vista é importante para pensar se o que estamos propondo enquanto formadores¹⁰ atende realmente aos propósitos de uma formação continuada e colabora para compreender e criar possíveis soluções para os desafios impostos pela docência. Se as CDP e o que acontece dentro delas são meu principal foco de análise para compreender a influência dos movimentos coletivos no agir docente individual, discutir esses princípios é tarefa inerente a esta pesquisa.

1.2.1. A formação continuada de professores de acordo com os documentos oficiais

Pensando em formação continuada, é importante refletir que, diante da implementação de novas políticas públicas para a Educação Básica, sobretudo no que concerne aos currículos, os professores que estão, hoje, em sala de aula necessitam de especial atenção.

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em sua versão completa no ano de 2018, trouxe ao cenário da educação brasileira diversas inovações curriculares¹¹ na educação básica. Junto com esse documento oficial, de caráter normativo (e não prescritivo), diversos movimentos (tanto na esfera privada quanto na pública) foram tomando forma para organizar sua implementação. O ponto crucial das inovações propostas está, sem dúvidas, na organização do currículo por competências e habilidades. Na esteira dessas modificações, foram propostas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (3ª versão, parecer de 18/09/2019)¹², “à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC” (BRASIL, 2019, p.2). Tal parecer elenca competências gerais para a formação docente: as do conhecimento, as da prática e as do engajamento profissional. De acordo com esse documento,

¹⁰ Aqui nos referimos ao grupo de pesquisa LID - Linguagem, Interação e Desenvolvimento, que tem atuado no desenvolvimento da proposta de formação em torno da qual desenvolvemos esta pesquisa.

¹¹ Estamos entendendo a homologação da BNCC como o momento da chegada mais incisiva das inovações já propostas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

¹² Compreendemos que, no cenário atual, há discussões acerca da revogação deste documento. No entanto, ele estava em vigor no contexto do percurso formativo e da geração de dados, embasando nossas ações tanto na Secretaria Municipal de Educação quanto no Grupo de Pesquisa.

“espera-se de um professor profissional que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam desenvolver essas referidas competências em seus estudantes” (BRASIL, 2019, p. 26).

As diretrizes do parecer em questão se fundamentam a partir de três dimensões advindas de referenciais internacionais compostos por descritores e diretrizes que, segundo o documento, descrevem “o que os professores devem saber e ser capazes de fazer” (BRASIL, 2019, p. 11):

1. Conhecimento sobre como os alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais;
2. Saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem, o que comumente está relacionado ao currículo vigente;
3. Conhecimento pedagógico sobre a relação entre docente e alunos e o processo de ensino e aprendizagem que, colocados em prática, favorecem o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais.

O documento defende que a formação continuada siga os seguintes princípios, todos eles embasados em “evidências”, a partir de pesquisa de revisão de literatura realizada pela Fundação Carlos Chagas, em 2017, que culminou no apontamento de cinco características comuns a formações continuadas consideradas efetivas: 1) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; 2) uso de metodologias ativas de aprendizagem; 3) trabalho colaborativo entre pares; 4) duração prolongada da formação; 5) coerência sistêmica.

Tais características, também apresentadas por Gatti (2019), partem do pressuposto de que

Pouca atenção tem sido dada à formação dos formadores de professores e à necessidade de construção de um projeto de formação que defina princípios, estruture atividades e proponha formas de avaliação tendo em vista o perfil do profissional que se pretende formar (GATTI, 2019, p. 78).

Mais do que simplesmente alcançar métodos e técnicas, o estudo propõe que, na formação continuada, considere-se o olhar para o contexto de atuação docente e para os objetivos que, no âmbito da instituição, se quer alcançar. Em suma, a formação continuada deve ter vistas às concepções que embasam todo o trabalho docente: a de escola, a de ensino e aprendizagem, a de avaliação, a de inclusão, entre tantas outras. Sobre esse alinhamento de concepções, Kleiman (2019) levanta uma relevante questão:

Se, no amplo panorama das mudanças educacionais, parece que grandes avanços têm sido feitos nas políticas educacionais em prol de uma educação mais equitativa e orgânica que respeite a diversidade em suas manifestações sociais, regionais e etno-culturais, um breve olhar sobre as correspondências que deveriam convergir na escola evidencia a enorme distância entre o papel e a prática, entre o projeto e sua implementação. No nível da microanálise, questões educacionais que exigem respostas de formadores, técnicos e políticos

continuam a dificultar o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos (KLEIMAN, 2019, p. 389, tradução nossa).

Tal questionamento de Kleiman nos leva a pensar que nossa proposta de formação¹³ tem olhado para essas inovações propostas pelos documentos oficiais, na mesma medida que tem voltado seu olhar, também, para o desenvolvimento profissional docente. Afinal, quando nos propomos, enquanto linguistas aplicados, a pesquisarmos sobre formação docente, seja ela inicial ou continuada, nosso compromisso é o de apontar possíveis caminhos que contribuam para esse percurso tão desafiador. A seção a seguir discute melhor essa relação da Linguística Aplicada com a formação de professores.

1.2.2. A formação de professores na perspectiva da Linguística Aplicada

Para adentrar na questão do papel das pesquisas em Linguística Aplicada na formação de professores, é preciso, em primeiro lugar, tecer alguns esclarecimentos sobre o escopo da Linguística Aplicada que embasa esta pesquisa. Partimos do pressuposto já abordado por Celani de que “não há atividade humana na qual o linguista aplicado não tenha um papel a desempenhar” (CELANI, 1998, p. 21), compreendendo que o trabalho da Linguística Aplicada não se restringe apenas a aplicar teorias advindas da Linguística. Como linguistas aplicados, nosso papel está em entender/propor soluções para problemas sociais relacionados à linguagem. Tal compromisso reforça nosso olhar para o papel central da linguagem nas relações humanas. Na Linguística Aplicada, portanto, o objeto da Linguística - a linguagem - é vista em seu contexto, pois é ela que constitui, representa e constrói o mundo, mediando as relações entre as pessoas. Em outras palavras, citando novamente Celani (2008, p. 19), “A direção da Linguística Aplicada está marcada como a de mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta”.

Compreendendo essas bases, concordamos com Miller (2013), a respeito da relevância das pesquisas em LA sobre e para formação de professores a partir de quatro argumentos: (1) o fortalecimento acadêmico para as práticas de formação; (2) as inovações no campo teórico e

¹³ O projeto “Formação Continuada e Comunidades de Desenvolvimento Profissional: Aproximações Teórico-práticas”, coordenado pela Professora Doutora Ana Maria de Mattos Guimarães - Edital Universal/CNPq - 2016 a 2020 e, na continuidade, o projeto “Formação Continuada e/em Comunidades de Desenvolvimento Profissional como estratégia para potencializar o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica”, coordenado pelo Professor Doutor Anderson Carnin, aprovado pela FAPERGS 2020 a 2022, têm fomentado o desenvolvimento da proposta de formação à qual me refiro. Pesquisas e publicações do Grupo de Pesquisa LID podem ser acessadas em <https://lid-unisinos.com.br/>.

metodológico de pesquisa; (3) a possibilidade de alavancar o status institucional dos formadores de professores na academia; (4) o compromisso da Linguística Aplicada com a transformação social e ética dos sujeitos envolvidos nas pesquisas. Esse último argumento, em especial, aproxima-se de forma muito relevante da minha pesquisa, como veremos mais adiante. Além disso, no âmbito da Linguística Aplicada, muitas pesquisas relacionadas à formação de professores têm evidenciado a necessidade de ultrapassar o foco em métodos e técnicas de ensino para a discussão acerca de concepções que embasam um trabalho docente reflexivo, crítico e ético, preocupado com questões de inclusão e de transformação social.

Ao olhar para a possível transformação do agir docente a partir de um percurso de formação continuada ancorado em relações mais horizontais entre formadores e participantes, nossa contribuição, com esta pesquisa está não só em colocar a linguagem como centro da investigação, mas também em considerar seu papel fundador e mediador de desenvolvimento profissional. Ou seja, os argumentos de Miller (2013) parecem estar contemplados no escopo desta pesquisa, até porque nossa proposta reafirma o compromisso da Linguística Aplicada com a transformação social, tendo como ponto de partida o “chão da escola”, como abordado na próxima seção.

1.2.3. A formação de professores no/do “chão da escola”

Quando falamos sobre o “chão da escola”, remetemo-nos ao local onde as verdadeiras transformações, no âmbito da Educação, devem acontecer. Talvez o chão da escola não se refira simplesmente ao espaço físico de trabalho do professor, mas ao contexto em que ele se insere enquanto profissional: o currículo e as demais prescrições, a realidade dos estudantes, as necessidades emergentes das suas condições de trabalho, seu projeto pessoal de formação ao longo da vida e da carreira, entre outras contingências.

É no chão da escola, espaço legítimo de trabalho do professor, que a dicotomia *teoria x prática* pode ser desconstruída, quando se possibilita que esse profissional realize o que Schön (1992) denomina como *reflexão-na-ação*. A formação continuada, quando tem a escola como *locus*, ou quando prioriza “a resolução de problemas oriundos da prática” (COSTA e SCHLATTER, 2017, p.14), pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Esse espaço de formação, portanto, possibilita, também, que a cooperação e o compartilhamento de experiências enriqueçam os professores envolvidos, tornando-os responsáveis pela formação

de seus próprios colegas, como também defendem Garcez e Schlatter (2017), quando propõem um olhar para o “professor-autor-formador”:

Os saberes mais e menos institucionalizados, mais e menos teóricos podem inspirar e orientar outros professores menos experientes em situações específicas semelhantes, que, identificados com objetivos comuns de formação de cidadãos, reconhecem o colega como gerador de conhecimentos e formador (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 31).

Essa valorização dos saberes e das experiências compartilhadas entre colegas coaduna com as ideias de Nóvoa (1992), que também defende que a verdadeira formação de professores acontece dentro da escola, pois é lá o lugar legítimo de reflexão sobre a prática. Para o autor,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 13).

A constituição de comunidades de desenvolvimento profissional, a ser apresentada e discutida no capítulo seguinte, parece dialogar com as ideias aqui expostas sobre reflexão e sobre formação continuada no/do chão da escola. Afinal, o engajamento ao coletivo, os diferentes modos de participação dentro das comunidades e a oportunidade de *refletir-na-ação* e coconstruir saberes entre pares são princípios que fundamentam essa proposta e só podem ser consolidados se tivermos o que acontece de fato na escola como pontos de partida e de chegada. Em outras palavras, tais princípios, que serão detalhados mais adiante, parecem ser potencializadores do desenvolvimento profissional docente, se estiverem relacionados ao chão da escola, lugar (físico ou não) em que o professor legitima seus saberes da prática.

1.3. Uma tese em/sobre desenvolvimento: expectativas da formação

Quando, em um documento oficial como a BNCC (BRASIL, 2018), observa-se que o que se espera do docente está ancorado em competências que contemplem as dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento, é preciso que retornemos à questão da complexidade a partir das afirmações de Schön (1992):

[...] o que está a acontecer na educação reflete o que está a acontecer noutras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional, que despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o *saber escolar* e a *reflexão-na-ação* dos professores e alunos (SCHÖN, 1992, p. 80).

O olhar unilateral para o saber escolar fundamenta muitas práticas que convivem, nas salas de aula, com propostas de inovação, geralmente pautadas na reflexão-na-ação. Temos, assim, no chão da escola, o que se parece ser um conflito de concepções: ideias e propostas ancoradas em concepções divergentes. No caso do ensino de Língua Portuguesa, o professor parece transitar entre essas concepções, dividindo-se entre atender às prescrições, inovar e conseguir corresponder àquilo que a sociedade espera dele. Nesse trânsito, encontram-se falsas dicotomias, como ensinar ou não ensinar gramática (POSSENTI, 1996; GERALDI, 2002; ANTUNES, 2003 entre outros), privilegiar a “norma culta”¹⁴ da língua (FARACO, 2008) ou trabalhar a variação linguística, entre tantas outras.

Desenvolver suas próprias competências relacionadas ao conhecimento, à prática e ao engajamento requer do professor mais do que mobilizar os saberes escolares: é necessário refletir-na-ação. Tal exercício possibilita, para Schön (1992, p. 82), o desenvolvimento da “capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades”. Ampliando um pouco mais essa noção para o escopo desta pesquisa, o ato de refletir-na-ação está ancorado no de conhecer o chão da escola e trabalhar a partir dele. Em outras palavras, chão da escola é tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada quando se reflete na ação.

Quando falamos em reflexão sobre a prática, ou sobre reflexão-na-ação, é importante abordar, aqui, o tensionamento apresentado por Zeichner (2008) a respeito do termo “reflexão” na formação docente. Para tanto, ele faz um levantamento dos modos ou, ao meu ver, finalidades para as quais a reflexão tem sido vista/usada na formação docente:

1) o foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas e uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas práticas; 2) um pensamento “de meio e fim”, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados; 3) uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual essa atividade acontece; e 4) uma ênfase sobre como ajudar os professores a refletirem individualmente (ZEICHNER, 2008, p.544).

¹⁴ Optamos pelas aspas em “norma culta” com base em Faraco (2008), que aponta a dificuldade de conceituar e identificar o que ela é, de fato, no Brasil.

Para o referido autor, fomentar a reflexão para tornar o professor capaz de “reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino” (ZEICHNER, 2008, p. 541), ou para tornar o professor tecnicamente competente, parece ser uma visão bastante rasa sobre o termo. A reflexão vista desse modo está a serviço da racionalidade técnica (SCHÖN, 1992), o que parece fortalecer ainda mais a posição subserviente do professor. O que Schön entende ser potente quando se trata de reflexão e de desenvolvimento profissional docente é a conexão com questões mais amplas no âmbito da educação: a busca pela justiça social, pela qualidade da educação, etc., defendendo que a reflexão precisa estar relacionada a possibilitar que os professores exerçam um papel ativo nas ações e decisões que se referem ao seu trabalho, o que ele chama de “transferência de poder para os professores” (ZEICHNER, 2008, p. 544). Entendida com esse propósito, a reflexão, pois, pode ser vista como uma prática que se dá de forma coletiva, como afirma Zeichner (2008):

Existe ainda muito pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro. Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças (ZEICHNER, 2008, p. 543).

Zeichner (2008) aborda a questão da reflexão como prática social, amparada na/pela coletividade, compreendendo que a interação social pode ser propulsora de crescimento profissional. Essas ideias se aproximam das defendidas nesta pesquisa, pois as comunidades de desenvolvimento profissional, noção a ser explorada mais detalhadamente no Capítulo 3, têm o propósito de desafiar e apoiar os professores em suas práticas (e é isso que queremos ver se/como acontece). Mais especificamente no contexto do projeto maior ao qual esta pesquisa está vinculada, a proposta de formação continuada que respalda/possibilita a constituição de comunidades de desenvolvimento profissional ancora-se nos seguintes pressupostos: (1) É preciso ter clareza dos conceitos reguladores que orientam o agir docente; (2) É preciso entender projeto didático de gênero como dispositivo didático; (3) É preciso entender formação como um processo (GUIMARÃES; CARNIN, 2020). Tais pressupostos respondem parcialmente à questão que intitula esta seção, que tem como função fechar o presente capítulo: o que esperamos da formação de professores?

Complementamos essa resposta retomando o enunciado que escolhemos para abrir este texto, entendendo que a professora colaboradora da pesquisa compreendeu pelo menos dois dos três pressupostos abordados por Guimarães e Carnin (2020): “*Vamos pensar assim, a professora que eu era antes do PDG e a que eu estou me tornando, né*”. Propostas de formação,

sobretudo as de formação continuada, precisam muito mais do que atentar para o desenvolvimento das competências prescritas em documentos oficiais. Elas devem, pois, permitir a compreensão, por parte do docente, de que seu desenvolvimento profissional é um processo que não se finda na conclusão de um curso de qualquer que seja o nível. Precisam, também, dar suporte aos professores na mobilização de dispositivos didáticos que não só contribuam para sua prática como também possibilitem reflexões sobre ela. Para que tais princípios sejam alcançados, parece-nos importante que os processos formativos não sejam propostas estanques: a continuidade da formação a partir da criação de espaços de diálogo constante entre formadores e professores pode contribuir para que as reflexões e as negociações advindas da formação reverberem nas ações docentes.

2. NOÇÕES DE LINGUAGEM E DE DESENVOLVIMENTO

Foi ali que eu vi que a minha prática mudou e que realmente aquelas criaturinhas saíram sabendo algo. Fez diferença na vida deles. Acho que o ano passado foi um divisor de águas pra mim. E foi por causa do PDG. Conhecendo ele, implantando ele nas minhas aulas.
(Professora Antônia, Banco de dados do projeto, entrevista inicial, 05/03/2020)

Reconhecer-se como aprendiz no percurso. Perceber-se em movimento junto com os outros. Dar-se conta de que sua prática se modificou e do porquê dessa modificação. Os modos de agir languageiros da professora que empresta suas reflexões para a abertura dos capítulos desta tese permitem que enxerguemos com mais lucidez o papel central da linguagem no desenvolvimento humano e, mais especificamente neste caso, no desenvolvimento profissional docente. Parece ficar estabelecido, ainda, que o Projeto Didático de Gênero (GUIMARÃES e KERSCH, 2012; 2014) tem papel importante no caso da comunidade de desenvolvimento profissional para a qual estamos olhando. No entanto, para avançar nessa questão, é preciso elucidar alguns posicionamentos no que concerne à questão do desenvolvimento, mais especificamente do desenvolvimento profissional docente, assim como sua relação com a linguagem. Se minha preocupação é depreender, das ações languageiras mobilizadas na interação entre participantes de uma comunidade, pistas que podem revelar o desenvolvimento profissional dos participantes, é necessário esclarecer, aqui, alguns princípios do nosso amparo teórico-metodológico.

Para Bronckart (2017, p. 38), “qualquer trabalho em ciência da linguagem exige que sejam explicitados e justificados os princípios epistemológicos em que se apoiam os trabalhos empíricos e as produções teóricas”. Concordando com essa afirmação, o presente capítulo detalha as bases teóricas da pesquisa a respeito de linguagem e desenvolvimento humano. Para tanto, subdivide-se em quatro seções, que tratam da concepção de linguagem como interação, dos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo sobre linguagem e desenvolvimento humano, da construção de entendimentos acerca do desenvolvimento profissional e, por fim, das apostas e escolhas sobre linguagem e desenvolvimento no contexto desta investigação.

2.1. A interação pela linguagem

Esta tese foi gerida no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, que tem como área de concentração “Linguagem, Tecnologia e Interação”. Em consonância com o escopo desse programa, a concepção de linguagem como interação é basilar para a geração e para a análise dos dados, assim como para a constituição da tese enquanto exercício de reflexão intelectual.

Como ponto de partida, tomamos como pressuposto que a interação é basilar para toda ação humana. A linguagem, nessa perspectiva, é vista como fruto da necessidade constante do ser humano de negociar sentidos. Tais afirmações alinham-se às ideias de Vigotski (2009) sobre a linguagem e suas duas funções. Afinal, ela é construída socialmente entre as pessoas, para que elas possam não só se comunicar, mas também constituir-se como sujeitos. Da mesma forma, alinham-se às ideias de Bronckart (2008), que entende a linguagem como atividade, isto é, como processo ativo e criativo, que vê o pensamento humano, devido a sua gênese, como um processo fundamentalmente semiótico e social (BRONCKART, 2008, p. 63).

Para compreendermos a concepção de linguagem como interação, recorreremos primeiramente aos preceitos da Filosofia Clássica, que tematizou a problemática da linguagem a partir de duas visões distintas: (i) a que buscou explicar a gênese da linguagem humana, a partir de duas concepções: uma relacionada ao surgimento da linguagem pela natureza e outra que defendia que a linguagem gestual precedeu a linguagem falada, e que assim foram criadas/estipuladas convenções sobre seu funcionamento; (ii) a que estabeleceu que linguagem e pensamento relacionam-se entre si, abarcando uma grande variedade de concepções, mas a maioria delas centradas na ideia de que a língua tem como finalidade expressar o pensamento que, construído no interior da mente, simplesmente é traduzido ao ser exteriorizado. Para tal concepção, a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (TRAVAGLIA, 1996, p. 21).

A Filosofia da Linguagem, a qual se filiam Bakhtin/Volóchinov¹⁵ (2018 [1929]), enquanto campo de pesquisa da Filosofia, não só propõe a análise da inter-relação entre pensamento e linguagem, mas também evidencia o papel constitutivo da linguagem, da palavra e da fala às diferentes formas de discurso, à cognição e às estruturas da consciência e do conhecimento. Especificamente para Volóchinov (2018), a língua é uma realidade viva,

¹⁵ Além de Bahktin/Volochinov, é importante citar Jitiétski (1900), Marty (1910), Vossler (1925), Funke (1928).

mutável e inseparável de seu conteúdo ideológico e por isso não pode ser analisada a partir de componentes abstratos, deslocados dos atos de fala, das enunciações. Ao criticar e questionar as concepções teóricas do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato, o filósofo abre campo para outros posicionamentos, apresentando uma concepção própria do que vem a ser o objeto da Linguística, e assim traça o caminho metodológico para compreendê-lo:

1. formas e tipos de interação discursiva em sua relação estreita com as condições concretas;
2. formas dos enunciados ou discursos verbais singulares com relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros discursivos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica;
3. partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.220).

Ao fazer esse percurso, ele reflete sobre várias categorias indispensáveis à compreensão de sua perspectiva, entre as quais encontramos a premissa de que a interação verbal é “a realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 127). Dessa forma, podemos compreender a interação como processo de expressar-se em relação ao outro, e não simplesmente para o outro, tomando a palavra como um ato bilateral (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 205), o que faz com que a realidade efetiva da linguagem não seja “o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 218), mas sim a interação em si, a partir das seguintes pressupostos:

1. *A língua como sistema estável de formas normativas e idênticas é somente uma abstração científica* produtiva apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua.
2. *A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes.*
3. *As leis da formação da língua não são, de modo algum, individuais e psicológicas, tampouco podem ser isoladas da atividade dos indivíduos falantes.* As leis da formação da língua são leis sociológicas em sua essência.
4. *A criação da língua não coincide com a criação artística ou com qualquer outra forma de criação especificamente ideológica. No entanto, ao mesmo tempo, a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem.* A formação da língua, como qualquer formação histórica, pode ser percebida como uma necessidade mecânica cega, porém também pode ser uma “necessidade livre” ao se tornar consciente e voluntária.
5. *A estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social.* O enunciado como tal existe entre os falantes. O ato discursivo individual

(no sentido estrito do termo “individual”) é um *contradictio in adjecto* (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 224-225).

A interação é, portanto, resultado de atividade intersubjetiva mediada pela linguagem, calcada na alternância de interlocutores e enunciados. Trata-se de uma ação concreta e dialógica, historicamente situada, marcada por uma postura ativa do indivíduo na construção dos sentidos. Concordando com esses preceitos e assumindo a perspectiva de que a interação pela linguagem é fundamental para o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009), esta tese investiga de que forma a participação de professoras em uma comunidade de desenvolvimento profissional, num movimento coletivo, conforme concepção abordada no capítulo anterior, pode impulsionar seu desenvolvimento, e de que forma podemos acessar pistas languageiras desse desenvolvimento.

Partindo da concepção vigotskiana de desenvolvimento, estudos alinhados ao quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; 2008; 2009; 2013; CARNIN, 2015; BULEA e BRONCKART, 2010, LOUSADA, 2006; MACHADO e LOUSADA, 2010 entre outros) apostam que o desenvolvimento possa ser potencializado a partir da apropriação, por parte do indivíduo, das significações de linguagem, sempre social e culturalmente situadas. Bronckart (2006; 2013) esclarece que o desenvolvimento é uma reorganização psíquica, resultado de ações sociais, que ocorre a partir da reflexão, do debate interpretativo e da atribuição de uma nova significação ao objeto. Assim, o ISD dispõe-se a tratar do papel fundador da linguagem no desenvolvimento, conforme veremos a seguir.

2.2. Linguagem e desenvolvimento na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo, delineado por Jean-Paul Bronckart nos anos 1980, é uma corrente da ciência do humano. Não se classifica, portanto, apenas como uma área da Psicologia, da Sociologia ou da Linguística, mas agrega todas essas áreas, a fim de demonstrar que “as práticas languageiras situadas (texto e discurso) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2007, p. 10). A linguagem, nesse ponto de vista, é um problema central e decisivo para as questões a serem investigadas não só nesta tese, mas em todas as pesquisas oriundas dessa teoria.

O programa de trabalho do ISD, no que se refere à questão do desenvolvimento, ampara-se principalmente no postulado de Vigotski (2009), enquanto são os de Saussure (1916) e

Volóchinov (2018) que influenciam a dimensão linguística dessa teoria, partindo do princípio de que todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.

Embora Vigotski (2009) tenha estudado basicamente o desenvolvimento infantil, seu postulado apresenta elementos bastante relevantes para pensarmos em desenvolvimento de adultos. A ideia central para compreender suas concepções sobre o desenvolvimento como processo sócio-histórico é a de mediação: a construção do conhecimento é uma interação mediada por várias relações, isto é, pela mediação feita por outros sujeitos. Nesse sentido, é possível compreender que o desenvolvimento humano se dá a partir de uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade: as pessoas modificam o ambiente, assim como o ambiente modifica as pessoas. Assim, o centro de interesse dos estudos vigotskianos está na experiência pessoalmente significativa, resultados de movimentos constantes de interação, mediação e internalização. O desenvolvimento, dessa forma, é visto como fruto do processo de internalização da interação social a partir de materiais fornecidos pela cultura.

A interação, conforme já explicitado em seção anterior deste capítulo, é considerada por Vigotski (2009) como motor no processo de aquisição cognitiva geral, ou seja, pode ser vista como a base dos processos de mediação e de internalização. A interação pressupõe uma ação compartilhada, ou seja, um conjunto de práticas comunicativas que envolvem uma rede de influências estabelecidas entre os interlocutores.

A internalização pode ser entendida como um processo de reconstrução da atividade psicológica, por meio dos signos. Na concepção vigotskiana, isso significa a presença de uma “reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2009, p. 74), ou seja, uma construção que parte do social para o individual. Para Smolka (2000), trata-se de

um construto teórico central no âmbito da perspectiva histórico-cultural, que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como incorporação da cultura, como domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo, e que aparece como contrário a uma perspectiva naturalista ou inatista. [...] como um construto psicológico, supõe algo “lá fora” – cultura, práticas sociais, material semiótico – a ser tomado, assumido pelo indivíduo. A realidade, a concretude, a objetividade ou a estabilidade de tais materiais e práticas lhes dão as características de produtos culturais (p.28).

Para além da internalização, Smolka (2000) também discute acerca da concepção de apropriação, relacionando-o com a de significação, de forma a considerar a formulação vigotskiana do signo como instrumento psicológico:

[...] está relacionada a diferentes modos de participação nas práticas sociais, diferentes possibilidades de produção de sentido. Pode acontecer independentemente do julgamento de uma pessoa autorizada que irá atribuir

um certo valor a um certo processo, qualificando-o como apropriado, adequado, pertinente, ou não. Portanto, entre o "próprio" (seu mesmo) e o "pertinente" (adequado ao outro) parece haver uma tensão que faz da apropriação uma categoria essencialmente relacional (SMOLKA, 2000, p. 34).

Nessa perspectiva, a apropriação, no sentido de tornar-se próprio, pressupõe o pertencimento. Assim, faz sentido pensar que a apropriação tem relação direta com o que Wenger (2001) compreende por reificação, processo de dar forma à experiência e que, junto ao da participação, é considerado, nesse viés, fundamental para a negociação de significados dentro de uma comunidade. No âmbito do desenvolvimento profissional, é importante considerar que precisam ser oportunizados momentos formativos enriquecedores, pautados na reflexão, na interação entre pares mais e menos experientes e no debate aprofundado sobre as práticas e sobre o que os profissionais pensam sobre elas, concordando com Lousada (2020), que “a ênfase na reflexividade do professor é vista como uma possibilidade de mudança das ações futuras, ou seja, ao refletir, de diversas maneiras, sobre sua prática, ele poderá mudar suas ações”(LOUSADA, 2020, p. 129). Esses movimentos, pautados na reflexão-na-ação e, ainda, calcados no uso do signo e da mediação, são potentes para que se oportunize a internalização de conceitos e princípios transformadores da prática.

Ainda quanto a importância da mediação, Vigotski (2009) defendia que há pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o real, que corresponde ao que o indivíduo já sabe, e o potencial, que é aquilo que esse indivíduo é capaz de aprender com alguém. Dessa forma, estabelece-se a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, na medida em que, entre esses dois níveis, encontra-se o que Vigotski (2009) chama de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Em um processo de formação continuada, por exemplo, que objetiva o desenvolvimento de adultos, é importante pensarmos em estratégias que mobilizem/ativem essa relação, de modo a levar o participante a “refletir sobre as próprias atividades de trabalho para tomar consciência de suas propriedades” (BRONCKART, 2013, p. 98).

Para pensar sobre desenvolvimento no âmbito do ISD, Bronckart (2013) retoma cinco teses básicas de Vigotski (2009), as quais ele considera como princípios fundadores de sua teoria: (1) a história social do ser humano é constituída por atividades significantes e, entre elas, está o trabalho; (2) essas atividades organizam e mediatizam diversas formas de interação, as quais são geradoras de entidades psíquicas; (3) as formas de interação constituem a base do conhecimento humano que transita entre organismo e meio a partir das atividades significantes; (4) existe uma dupla ancoragem das unidades psíquicas, que são os mundos formais (onde se encontra a coletividade) e a economia psíquica (onde se encontra a individualidade); (5) as

atividades significantes são formadas pelas “práticas”, sempre vinculadas a atividades linguageiras, que são processos de apropriação e interiorização dos signos, constitutivos e representativos da coletividade. Para o ISD, o texto intermedeia a atividade humana, representa-a e a torna possível: o indivíduo se apropria do texto como um instrumento, manipulando-o e transformando-o conforme o uso e a necessidade comunicativa.

A fim de compreender melhor como se dá essa relação, quadro analítico do ISD fundamenta-se num método de análise descendente que, em um movimento dialético permanente, olha para a interconexão de três elementos: o primeiro deles refere-se aos mecanismos pré-construídos, que se tratam de representações coletivas de mundos formais de conhecimento. Eles são dinâmicos e possíveis de serem reconstruídos pelas pessoas. O segundo trata dos processos de mediação sociosemióticos, que possibilitam a reconstrução dos elementos do meio coletivo e contribuem para a construção de propriedades individuais. O terceiro remete aos efeitos dos processos de mediação e apropriação, que possibilitam a ressignificação dos mecanismos pré-construídos.

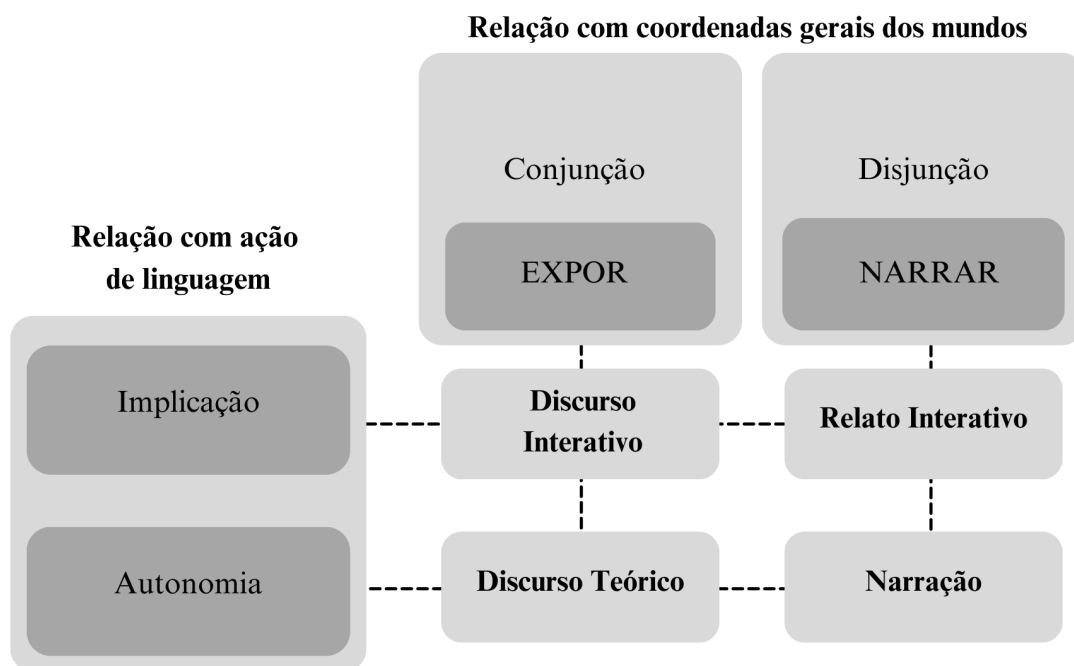
Para analisar os processos de mediação e formação, o programa de trabalho do ISD foca em ferramentas relacionadas às ações linguageiras, que se referem aos processos de mediação sociosemióticos, embasados na arquitetura textual (BRONCKART, 2009), composta por três níveis de análise. O nível da infraestrutura textual é o mais profundo e trata dos elementos constitutivos do texto, englobando o plano geral e os tipos de discurso que o caracterizam.

A arquitetura textual, portanto, parte de uma lógica descendente de observação do contexto, dos discursos, dos gêneros e das propriedades linguísticas de cada gênero, compreendendo o texto como organização de toda comunicação humana. É importante ressaltar que os tipos de discurso são tomados como objeto superior de análise, amparados por Volóchinov (2018), para quem a competência linguística efetiva-se na forma de enunciados orais e escritos, organizados conforme as intenções e necessidades comunicativas dos sujeitos envolvidos na interação.

Partindo dessa concepção, a atividade de linguagem, para o ISD, é vista pela sua natureza semiótica e baseia-se na criação de mundos discursivos, cuja compreensão pode revelar modos de raciocínio, ou, no caso desta proposta de pesquisa, quando verbalizados, podem fornecer pistas de como se dá o desenvolvimento profissional docente, pela possibilidade de encontrar nas ações linguageiras dos professores indícios do que Bronckart (2013) chama de tomada de consciência, fruto da reconfiguração de representações individuais sobre determinado aspecto do trabalho.

Quando falamos em mundos discursivos, estamos falando de representações individuais ou coletivas do mundo, a partir de dois subconjuntos de operações que, para Bronckart (2013), ancoram-se em decisões binárias: as que marcam a relação entre as coordenadas que organizam o conteúdo temático e as coordenadas do mundo ordinário (disjunção ou conjunção), e as que tratam da relação entre das diferentes instâncias de agentividade e sua inscrição espaço-temporal com os parâmetros físicos da ação da linguagem em curso (implicação ou autonomia). Essas operações combinam-se em dois grandes grupos: o da ordem do narrar, quando tratamos das representações de ordem individual, de forma disjunta com as coordenadas gerais dos mundos, e o da ordem do expor, quando tratamos de representações de ordem coletiva, de forma conjunta a essas coordenadas gerais. Na relação de implicação, por meio de referências dêiticas, o texto mobiliza os parâmetros da ação da linguagem, integrando-os ao conteúdo temático e, nesse caso, sua interpretação requer acesso a suas condições de produção. Na relação de autonomia, o texto "não requer nenhum conhecimento das condições de produção" (BRONCKART, 2009, p. 155).

Os mundos discursivos resultam do cruzamento das distinções entre as ordens do narrar e do expor (relações de disjunção e conjunção com as coordenadas gerais do mundo) e entre as relações de implicação e autonomia em relação ao ato de produção. Eles são identificáveis a partir das formas linguísticas que os semiotizam, para Bronckart (2009), a partir dos tipos de discurso, que resultam, pois, da interseção com as coordenadas gerais dos mundos e das relações com a ação de linguagem. Temos, então, quatro tipos de discurso: o discurso interativo e o discurso teórico, relacionados ao mundo do expor, e o relato interativo e a narração, relacionados ao mundo do narrar. Na imagem seguinte, é possível visualizarmos essa interseção para compreendermos os tipos de discurso:



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Bronckart (2013)

Os tipos de discurso são, portanto, unidades que semiotizam o posicionamento enunciativo do actante, cuja análise, para esta pesquisa, tem grande importância no sentido de apreendermos as pistas de desenvolvimento profissional docente que, para Carnin (2015) a partir de Bronckart (2013), ocorre quando há uma reconfiguração das representações individuais sobre determinado aspecto do trabalho do professor, a partir do que ele chama de “tomada de consciência”, resultado da reflexão, do debate interpretativo (da ação) e da atribuição de uma nova significação, total ou parcialmente, dessas representações. Trata-se de uma “aprendizagem epistêmica” (BOTA, 2011). Seus traços são apreensíveis, de maneira indireta, no agir de linguagem dos sujeitos em (contínuo) desenvolvimento profissional, em consonância com o que Vigotski (2009) adverte sobre linguagem e consciência humana:

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (VIGOSTSKI, 2009, p. 486).

O nível intermediário é o dos mecanismos de textualização, que asseguram a conexão e a coesão nominal e verbal. E o nível de análise mais superficial, os mecanismos enunciativos,

incluem tanto as vozes que constituem o texto quanto as modalizações. É nesse nível que se encontram as marcas de pessoa, isto é, os modos de expressão da agentividade. Analisá-las permite, segundo Machado e Bronckart (2009, p. 64), “identificar o estatuto individual ou coletivo atribuído a um determinado agir e com qual grupo de actantes a instância enunciativa se identifica ou não”. Isso envolve observar o uso dos dêiticos, unidades linguísticas que indicam lugar (aqui, ali, lá, etc.), tempo (agora, depois, hoje, amanhã, etc.) e os actantes de uma situação (eu, você, nós, etc.). Nesse nível, encontram-se, ainda, as modalizações, que são as unidades linguísticas que expressam avaliações ou julgamentos a respeito do conteúdo temático mobilizado. Para Bronckart (2003, p. 330), elas “pertencem à dimensão configuracional do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático” e podem desempenhar quatro diferentes funções, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1: Modalizações

Modalizações	Definição	Exemplos
Lógicas	Apoiam-se em conhecimentos construídos e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo. Constituem-se como avaliações do valor de verdade dos fatos.	Certamente, provavelmente, é verdade que, acho que, tenho certeza, etc.
Deônticas	São elaboradas com base nos valores e nas regras constitutivas do mundo social. Seus elementos se apresentam como sendo do domínio da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso	É permitido, é desejável, é preciso, vai ter que, deveria, é importante, tem que ter, deve ter, etc.
Apreciativas	Precedem da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como positivos ou negativos.	É estranho, é pena, felizmente, muito difícil, é complicado, gostar, amar, odiar, ter a impressão, ter prazer, etc.
Pragmáticas	São concernentes às responsabilidades de um enunciador em relação às ações de que é o agente.	Poderia ter feito, queria fazer, poder, saber, tentar, etc.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Bronckart (2009)

Embora compreendamos o papel fundamental da linguagem no desenvolvimento humano, é importante lembrarmos que ela não nos permite acessar o desenvolvimento em si. Constatar se houve ou não desenvolvimento, dessa forma, é um grande (mas possível) desafio. Estudos como os de Bronckart (2006; 2013) e Bulea (2010) têm como objeto de análise a ação mediada pela linguagem. Bulea (2010) identifica essa problemática a partir de três teses que compreendem, à luz dos estudos vigotskianos, o desenvolvimento como um processo dinâmico, coletivo e não linear. A primeira delas é que não podemos ter real acesso às propriedades do agir: o que está ao nosso alcance é interpretá-las por intermédio da linguagem. A segunda trata da importância de se ter clareza de que a linguagem se manifesta na forma de enunciados, que são produtos da atividade. Isso implica decisões/escolhas do actante quanto à utilização dos recursos da língua natural. A terceira tese se refere à necessidade de se examinar as características técnicas do agir linguageiro relacionado ao trabalho, para que se possa identificar e conceituar de fato os processos de escolhas languageiras, de interiorização de conceitos e de tomada de consciência.

As teses sustentadas por Bulea (2010) fazem menção às pistas de desenvolvimento a partir das verbalizações do actante. Porém, essas pistas fazem parte de um todo maior, ao qual não se tem acesso. Se a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana, como afirma Vigotski (2009), a ela também é possível atribuir uma outra função dentro desta pesquisa: ela é objeto privilegiado por esta investigação. Ela pode, afinal, fornecer pistas que me ajudem a compreender como o desenvolvimento é expresso e de que maneiras é possível fazê-lo vir à tona numa formação continuada. Na análise do desenvolvimento profissional docente, por exemplo, as movimentações entre os pré-construídos do professor sobre seu trabalho, os processos de mediação sociossemióticos dos quais ele participa e os efeitos desses processos na mediação e na apropriação de novos conceitos são elementos a serem observados, na dinâmica das interações nos diferentes movimentos da comunidade, conforme trata o capítulo seguinte.

Se compreendemos o desenvolvimento como um processo dinâmico, não linear e coletivo, é importante reafirmarmos nossa aposta de que o processo de formação continuada em comunidades pode proporcionar movimentos que Bronckart (2013) sintetiza como o percurso para o desenvolvimento: *reflexão* → *debate interpretativo* → *atribuição de nova significação* (BRONCKART, 2013, p. 105). Esses movimentos dentro das comunidades são potencializados pela possibilidade de os docentes assumirem diferentes posições com relação à sua formação, deixando de ser apenas aqueles que sentam e escutam para também serem

protagonistas de sua própria formação e dos demais colegas ou, de acordo com a noção de Comunidades de Prática (WENGER, 2001), podem passar de participantes periféricos a participantes periféricos legítimos ou centrais ao longo do percurso.

Além disso, se estamos investigando de que forma o coletivo pode impulsionar o desenvolvimento profissional docente, torna-se pertinente compreender de que forma ocorrem as dinâmicas de interação dentro desse coletivo que vem sendo constituídos e no qual apostamos para se configurar como uma comunidade de desenvolvimento profissional.

Por isso, recorreremos à noção de interação e à de comunidades de prática, para além dos tópicos discursivos disponibilizados sobretudo pelo ISD, maior aporte teórico desta tese. A ideia é compreender como se dão as dinâmicas de interação dentro dos movimentos propostos pela formação em pauta nesta tese, identificando, por exemplo, situações/dados provindos de verbalizações das participantes. Ou seja, vemos que não basta analisar apenas os dados provindos das verbalizações da professora em formação. É preciso, também, ver na alternância de papéis a elas designados/propostos, dentro do percurso formativo, o que tem provocado essas verbalizações, concordando com o que diz Volóchinov (2018):

Para observar o fenômeno da língua, é necessário colocar os sujeitos falante e ouvinte, bem como o próprio som, no ambiente social. É preciso que tanto o falante quanto o ouvinte pertençam a uma mesma coletividade linguística, a uma sociedade organizada de modo específico. É fundamental ainda que os nossos dois indivíduos sejam abarcados pela unidade da situação social mais próxima, isto é, que o encontro entre essas duas pessoas ocorra em um terreno determinado. O intercâmbio verbal só é possível nesse terreno determinado, por mais geral e, por assim dizer, ocasional que ele seja. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 145)

Dessa forma, convém destacar que entendemos a noção de interação um fenômeno complexo, de ordem mais sociológica do que linguística, que reflete um agir em conjunto, que é o que também propõe a noção de comunidade de prática. Em suma, é na análise da interação, aqui compreendida como um processo sociológico, que se dá a partir de regras que intuem a manutenção do equilíbrio entre o eu e o outro, que um processo formativo como o que propusemos possibilita o desenvolvimento profissional, na medida em que “provoca” entre os participantes em seus diferentes papéis, conflitos, tomadas de consciência e reconfigurações do seu agir.

2.3. Desenvolvimento profissional docente: delimitando entendimentos

A preocupação em compreender o desenvolvimento profissional docente é recorrente em nosso grupo de pesquisa, assim como apresentam, na última década, as teses de Carnin (2015), Almeida (2015) e as dissertações de mestrado de Martins (2020), Motta (2020) e Schell (2022). Tais estudos, alinhados ao Interacionismo Sociodiscursivo, a exemplo de Bulea e Bronckart (2010), têm investigado as capacidades praxiológicas de profissionais (e, portanto, de adultos). Com o intuito de avançarmos, enquanto grupo, em nossas pesquisas relacionadas ao tema, apontamos a necessidade de fazermos uma breve revisão teórica do termo nesta seção, assim como investirmos em modos de fazer pesquisa e formação que, focados na interação, nos conduzam a entendimentos mais apropriados sobre o desenvolvimento profissional docente.

Atualmente o termo desenvolvimento profissional tem sido usado constantemente no âmbito da formação de professores e assumindo, dessa forma, diferentes sentidos. Por isso, cabe aqui fazer algumas delimitações, importantes para que haja a compreensão do leitor sobre o desenvolvimento profissional sobre o qual estamos discorrendo nesta tese. Dessa maneira, esta seção tem o intuito de discutir algumas perspectivas sobre o termo, ancoradas em pesquisas no âmbito da Educação e da Linguística Aplicada. A partir de revisão bibliográfica relacionada ao tema, foi possível compreender que desenvolvimento profissional docente não se limita à formação continuada, tampouco pode ser tomado como termo equivalente, assim como destaca Oliveira-Formosinho (2009, p. 224), mas se relaciona a ela de duas maneiras: como um **produto** ou como um **processo**.

O desenvolvimento profissional docente é entendido, no campo da Educação, como um produto (ou como um resultado, efeito) da formação continuada mais convencional, atrelada às propostas de treinamento, aperfeiçoamento, capacitação ou até mesmo reciclagem, que colocam o docente em um lugar de inacabamento e incapacidade, sem considerar seus conhecimentos advindos da formação inicial e da experiência cotidiana inerente à profissão. Em contrapartida, enquanto processo do qual a formação continuada faz parte, o desenvolvimento profissional docente tem relação com o contexto em que o professor está inserido (o chão da escola, como dizemos aqui), sua identidade e os coletivos dos quais ele faz parte. Para Fiorentini e Crecci (2013, p. 10), “os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos”. Ou, nas palavras de Oliveira-Formosinho (2009), o desenvolvimento profissional docente trata-se de

[...] um processo mais vivencial, mais integrado do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas um processo **em contexto** (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 225, grifo nosso).

Trata-se, ainda, de um processo de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa (ou de um conjunto delas) e nas suas próprias ações inerentes à docência, quando essas permitem a atorialidade e dão acesso ao docente à apropriação de um conjunto de instrumentos para a docência, em suas mais diversas dimensões. A respeito desses instrumentos, a referida autora defende a importância de todo esse processo ser compartilhado e assim impactar os estudantes:

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Olhar para a relação entre a aprendizagem profissional do professor e a aprendizagem de seus estudantes convergem com as ideias de García (2009, p. 9), que salienta que “a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino”. A formação continuada, nesse sentido, precisa contribuir com esse processo, mas ela não é o processo em si, tampouco o desenvolvimento deve ser visto como produto da formação continuada.

Cabe também salientar que, ao tratarmos do desenvolvimento profissional docente, no contexto desta pesquisa, tomamos as experiências formativas no campo do ensino de língua materna, sobretudo aquelas pautadas no coletivo, como experiências potencializadoras desse desenvolvimento. Para que isso se efetive, é necessário assumir que a profissionalidade docente exige reconfigurações constantes dos modos de agir no trabalho do professor, provocadas por conflitos advindos das necessidades e dificuldades da sala de aula, dos documentos prescritivos ou mesmo de contextos atípicos, como o da pandemia da Covid-19, os quais impactam de forma direta o seu desenvolvimento e a própria docência.

Nesta tese e nos demais trabalhos de nosso grupo de pesquisa, referimo-nos ao desenvolvimento profissional docente em contexto de formação continuada, à luz da compreensão que o processo é essencial e partindo da concepção vigotskiana de desenvolvimento de acordo com o aporte teórico do interacionismo sociodiscursivo, que estabelece uma estreita relação entre desenvolvimento e linguagem. Compreendemos, nessa perspectiva, o desenvolvimento como um processo não linear, complexo e que resulta de debate interpretativo e de tomada de consciência, que podem ser impulsionados pela interação com

diferentes coletivos, que se articulam com a singularidade de cada indivíduo. Nesse sentido, pode-se compreender, ainda, que a exposição desses indivíduos a conflitos, desafios (os da carreira docente, por exemplo) oportuniza a busca por novas reorganizações:

[...] um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226)

Dessa forma, concordamos com Tardif (2000, p. 17), para quem “as situações de trabalho colocam na presença uns dos outros seres humanos que devem negociar e compreender juntos o significado de seu trabalho coletivo”, de modo a compor uma “aprendizagem contextualizada, onde os saberes são construídos pelos atores em função dos contextos de trabalho”. Apoiados nestas premissas, reafirmamos a dimensão do coletivo como fator que impulsiona o desenvolvimento profissional docente, quando colocada em evidência em um processo formativo, assim como também salienta Smolka (2000):

Não se pode, portanto, compreender esse processo de formação do funcionamento mental pelas relações sociais a não ser que se considere a produção simultânea de signos e sentidos, relacionada à constituição de sujeitos, na dinâmica dessas (inter-)relações. Como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros (SMOLKA, 2000, p. 31).

Entendemos, pois, como desenvolvimento profissional docente, um conjunto de processos que podem ser impulsionados pela formação continuada pautada no trabalho real do professor e na constante reflexão coletiva e individual sobre esse trabalho, o que, segundo Clot (2006), resume-se em assumir que na concepção vigotskiana o coletivo é recurso imprescindível para o desenvolvimento individual:

Para Clot (2006, p. 102),

Vigotski apresenta a ideia de que o social não é simplesmente uma coleção de indivíduos, não é simplesmente o encontro de pessoas; o social está em nós, no corpo, no pensamento; de certa maneira, é um recurso muito importante para o desenvolvimento da subjetividade. Nesse sentido, o coletivo não é uma coleção, é o contrário da coleção. O coletivo, nesse sentido, é entendido como recurso para o desenvolvimento individual.

No âmbito da Linguística Aplicada, compreendemos que pistas desse desenvolvimento podem se tornar visíveis por meio do uso da linguagem, quando esses indivíduos são, nas palavras de Vigotski (1998), afetados pelas ações formativas, tomando para si as reflexões coletivas e assumindo-as discursivamente.

2.4. Uma tese em/sobre desenvolvimento: escolhas e apostas

Se o desenvolvimento profissional passa pela reconfiguração do agir a partir da tomada de consciência, que se dá pela reflexão e pelo debate interpretativo, cabe elucidar, aqui, que esta pesquisa é realizada a partir de escolhas e apostas que têm a pretensão de oportunizar o desenvolvimento profissional docente e acessar pistas dele nas ações languageiras de uma das professoras participantes de uma possível Comunidade de Desenvolvimento Profissional. Tais escolhas e apostas têm relação com o contexto de geração e análise dos dados, bem como com a principal contribuição desta tese, que está em fornecer entendimentos emergentes do papel do coletivo e do debate interpretativo no desenvolvimento profissional docente, com o olhar voltado para a ação significativa e sua interpretação.

Acreditamos que existam mecanismos que possam contribuir, na formação continuada, para apreender pistas de desenvolvimento, isto é, consideramos necessário projetar, na formação continuada, meios de provocar a reflexão e gerar verbalizações sobre o agir docente, para assim verificar se houve mobilidade dos conceitos e da ação, compreendendo que esses se tratam de duas concretizações diferentes. A questão nos parece estar em: (1) olhar para o debate interpretativo na Comunidade de Desenvolvimento Profissional instituída (2) olhar para como uma das professoras participantes dessa comunidade apreende/reconstrói conceitos e modos de agir, mobilizando-os ao assumirem outros papéis dentro da própria comunidade. Por isso, a ideia de movimento das comunidades parece ser um dos pontos-chave para acessar pistas de desenvolvimento profissional nos modos de agir languageiros das participantes, de modo a “tornar conscientes aspectos do trabalho até então não percebidos” (BULEA-BRONCKART, 2017, p. 36).

No entanto, é importante considerar que as representações coletivas (BRONCKART, 2008, p. 86) podem aparecer nas individuais, mas nem sempre isso significa que houve modificação nas representações individuais. Além disso, é importante lembrar que tomada de

consciência não é desenvolvimento sempre. A atividade linguageira e a tomada de consciência podem ser, sim, molas propulsoras do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009). O desenvolvimento profissional, do ponto de vista da formação continuada, ocorre quando as reconfigurações do agir docente, no nosso caso, e as apropriações acerca de seu trabalho passam a reverberar no seu planejamento e, por possível extensão, no que acontece no chão da escola.

A principal aposta, enfim, é que o desenvolvimento, sendo complexo e não linear, pode ser percebido a partir da análise de pistas linguageiras do percurso do professor e não de verbalizações isoladas, especialmente em momentos em que as professoras participantes assumem diferentes papéis conforme os movimentos das comunidades e são postas em interação nesses diferentes contextos, tendo como horizonte sempre a reflexão-na-ação. A unidade de análise, então, é a ação mediada pela linguagem.

A principal escolha, enfim, é olhar, nas verbalizações das professoras, para as capacidades de ação mobilizadas a partir dos mecanismos enunciativos e os tipos de discurso, os quais, “parecem semiotizar mundos discursivos, fazendo uma interface entre as representações que estão sediadas em um determinado actante e as representações que estão sediadas nas instâncias coletivas (BRONCKART, 2008, p. 90-91). Nesse sentido, é importante ressaltar que determinantes externos do agir devem ser considerados na análise do agir docente.

O que estamos propondo vai além do que conhecer o que os professores fazem: queremos, sim, a partir de ações mediadas pela linguagem, estabelecer tensões entre o individual e o coletivo, de modo a suscitar o desenvolvimento profissional, sustentado no enriquecimento da profissionalidade docente de modo que os professores tenham uma compreensão mais aprofundada do seu próprio agir a partir do debate interpretativo de suas ações. A formação continuada, nessa perspectiva, é organizada na intenção de criar um espaço para que o professor, a partir do exercício da atorialidade, alcance seu desenvolvimento profissional.

A professora que, na abertura deste capítulo, nos empresta suas reflexões a respeito do Projeto Didático de Gênero como “divisor de águas” consegue reconhecer, no seu percurso, que houve transformações na sua prática. Ela verbaliza isso em entrevista. No entanto, para compreendermos essa verbalização como pista de desenvolvimento, precisamos considerar seu percurso mais detidamente. Elucidar os posicionamentos assumidos nesta pesquisa acerca de linguagem e desenvolvimento (ou de linguagem no desenvolvimento) contribui para que, na análise desse e de outros dados, fique mais evidente *se, como e por que* há desenvolvimento profissional. Esse percurso (das comunidades e da pesquisa) é tratado no capítulo seguinte e

tem o intuito de descrever o caminho trilhado na busca da compreensão dos principais questionamentos que movem esta pesquisa.

PARTE II - UMA TESE EM/SOBRE COMUNIDADE

3. COMUNIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Então, dentro da escola, também tá dando essa mobilizada. E o que eu acho importante é essa troca, essa troca de conhecimentos, coisas que eu não sei e a minha colega me passa, e aquilo que eu sei, eu passo pra ela.
(Professora Antônia, Banco de dados do projeto, entrevista inicial, 05/03/2020)

Assim como no anterior, iniciamos este capítulo com a voz de uma professora desde sua relação/reflexão com/sobre o chão da escola. Antônia avalia, na epígrafe acima, o potencial das trocas entre os colegas para minimizar os efeitos da complexidade do trabalho docente. Refletir sobre essa complexidade e sobre as possibilidades de a formação continuada atuar no propósito do desenvolvimento profissional, temas tratados no capítulo anterior, abre espaço para que pensemos em uma proposta que instigue a reflexão-na-ação, o olhar para o chão da escola e a coconstrução de saberes inerentes ao agir docente no contexto do ensino da Língua Portuguesa. Este capítulo, pois, pretende elucidar essa proposta, apresentando suas motivações, inspirações e aspirações¹⁶.

Na seção que trata das motivações, refletimos sobre o que talvez tenha impulsionado meu *eu*¹⁷, professora/pesquisadora, nesse propósito de pesquisar o papel do coletivo no desenvolvimento profissional. Na que trata sobre inspirações, retomamos passos anteriores do grupo de pesquisa do qual faço parte, para falar de comunidade de indagação, e ainda procuramos traçar um paralelo entre as CDP e as comunidades de prática, estabelecendo semelhanças e diferenças entre esses dois conceitos. A seção que fecha este capítulo trata das aspirações, isto é, dos possíveis princípios norteadores das comunidades de desenvolvimento profissional e das possíveis contribuições da noção de comunidade para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa.

A ideia de sistematizar esses pontos é tornar visíveis os caminhos percorridos para a constituição das comunidades, para que seja possível discuti-los e ressignificá-los na análise e na discussão dos dados desta tese.

¹⁶ Muitas reflexões apresentadas aqui neste texto foram antecedidas pelo artigo: [GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; Matias, Joseane. O papel do coletivo na formação continuada de professores: as comunidades de desenvolvimento profissional. ReVEL, edição especial, v. 18, n. 17, 2020.](#)

¹⁷ Neste momento, peço licença ao leitor para utilizar a primeira pessoa do singular, em alternância com a primeira do plural, uma vez que a seção que trata das motivações perpassa por escolhas fortemente individualizadas da pessoa/identidade de professora da Educação Básica, que está, em conjunto com a identidade de pesquisadora, por trás que impulsionaram a investigação exposta nesta tese, elaborada em conjunto com outras vozes e identidades. A tensão enunciativa não é, portanto, descuidada, mas procura evidenciar os movimentos de travessia e imbricação dos papéis sociais de quem produz(iu) esta tese.

3.1. Motivações

“Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”, já dizia Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*. Se, em toda nossa existência, todas as nossas ações são pautadas pela coletividade, não seria diferente no exercício da docência. No entanto, nem sempre é possível ver e assumir que o coletivo influencia (ora, amparando, ora tolhendo) nossas ações quando estamos no chão da escola, rodeados de desafios que parecem ser somente nossos. Olhar para o currículo, para o contexto, para a burocracia, para a individualidade dos estudantes, para o próprio conhecimento e para muitas outras contingências que atravessam o trabalho docente, em diversos momentos, provoca uma sensação de isolamento.

Nesse sentido, discuto duas das principais inquietações que por muito tempo me acompanharam. A primeira delas diz respeito ao trabalho da escola, tão fragmentado e perigosamente distribuído: se sou professora de Língua Portuguesa do sexto ano, por exemplo, aqueles são os meus estudantes e, portanto, não me interessa o quinto ano e nem o sétimo, tampouco o que os próprios estudantes do sexto ano fazem em Matemática ou Ciências. A segunda inquietação refere-se à (in)eficiência da formação continuada, quanto à adequação às necessidades da escola e dos professores e quanto às concepções que fundamentam a prática: participo de um minicurso, gosto, faço anotações, repenso minha prática, mas volto ao chão da sala e, em pouco tempo, o que vi no minicurso é abandonado ou não se efetiva no meu trabalho.

Essas inquietações me levam a pensar que o que nos faz falta, quando falamos em nos mover como educadores, precisamos investir em uma cultura de rede, que nos oportunize perceber (e tornar) as coisas interligadas: a teoria e a prática, o individual e o coletivo, a escola e a realidade, o professor e o pesquisador. Por isso, também é preciso ver o chão da escola como solo fértil para possibilitar essas interligações tão importantes.

Para tentar dar mais materialidade ao que considero minhas motivações para pesquisar comunidades de desenvolvimento profissional, apresento aqui um relato pessoal da professora que está se tornando pesquisadora porque foi e está amparada pela coletividade, porque se nutre dessa coletividade e ao mesmo tempo colabora para mantê-la alimentada. Enquanto professora de Educação Básica, iniciei minha carreira logo após concluir o Ensino Médio, quando cursei Magistério (hoje, curso Normal, quase extinto). Todo o meu percurso na graduação em Letras foi simultâneo ao trabalho no chão da escola, e assim foi também durante as Especializações, o Mestrado e tantos outros cursos de Extensão dos quais participei ao longo de duas décadas de

atuação. Essa simultaneidade, porém, não garantiu que minhas aprendizagens na esfera acadêmica contribuísem com grandes mudanças na configuração da minha prática com relação à escola. No máximo, conseguia transformar minhas ações individuais que, muitas vezes, acabavam nem sendo percebidas, a não ser pelos estudantes. Mas sempre pensava que não era o bastante: deveria ser possível compartilhar e construir propostas com meus colegas, com o apoio da equipe pedagógica da escola, teoricamente amparados pelos conhecimentos advindos das formações.

Ao me inserir na comunidade de indagação que inspira e dá origem ao projeto de pesquisa que embasa a constituição das comunidades de desenvolvimento profissional, como escrevo mais adiante na seção “Inspirações”, tive a oportunidade de experimentar esse processo de compartilhamento e coconstrução do qual tanto sentia falta nas escolas em que trabalhava. E se algo semelhante acontecesse nas escolas, como seria? E se houvesse mais espaço/tempo para que nos encontrássemos entre colegas? E se a Universidade e o chão da escola fizessem uma parceria? Pensar em respostas para essas perguntas são parte de minhas motivações para realizar esta pesquisa. Outra parte das motivações é ver esse movimento (enquanto educador e enquanto gente) acontecer.

3.2. Inspirações

Como foi dito anteriormente, a noção de comunidade de desenvolvimento profissional tem suas fontes de inspiração bem definidas. Para nosso grupo de pesquisa, em especial, a principal delas é a comunidade de indagação (com base em Wells, 2004), constituída a partir do projeto “Por uma formação Continuada Cooperativa a para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental” que, neste texto, ganha uma subseção exclusiva. Além da comunidade de indagação, ainda encontramos inspiração na noção de Comunidade de Prática, a partir de Lave e Wenger (1991) e Wenger (2001) e nas ideias do projeto “Línguas e Educação: uma comunidade de desenvolvimento profissional em construção?”, de grupo coordenado pela professora Ana Isabel Andrade, da Universidade de Aveiro, Portugal, conforme descrevo nas subseções seguintes.

3.2.1. A Comunidade de Indagação

Construir, negociar, estudar e refletir juntos. Aprender e ensinar. A comunidade de indagação, para Wells (2004), tem em sua base o engajamento e o compartilhamento de saberes com vistas à melhora da qualidade da educação. Quando é possível unir o chão da escola e a Universidade em torno de um mesmo propósito, há ganhos de ambas as partes. Para Wells (2006),

Por um lado, procuram orientar o currículo para a indagação e organizar atividades de aula que permitam aos alunos trabalharem juntos em temas que eles próprios escolheram ou negociaram e que envolvem a investigação com as mãos e com a mente. E, dessa forma, participam de discussões sobre como o conhecimento é construído. Por outro lado, esses mesmos professores fazem parte de uma comunidade de investigação, formada por seus colegas professores e também professores universitários, na qual, por meio da pesquisa, pretendemos compreender melhor a dinâmica das aulas de base comunitária. Indagar e, ao mesmo tempo, usar o conhecimento que estamos desenvolvendo para melhorar nossa prática. Como professores de pesquisa, também temos oportunidades de compartilhar nosso trabalho, não tanto para dizer aos outros o que fazer e pensar, mas para compartilhar a valiosa experiência pessoal e profissional de trabalhar juntos e convidar e encorajar outros a abraçar esse ponto de vista (WELLS, 2004, s/p).

Uma comunidade de indagação, então, é um espaço de construção conjunto do qual participam professores e pesquisadores, em que se problematizam as práticas escolares e se propõem reflexões sobre elas. A partir dessas reflexões, o professor pode construir novas possibilidades de ação sobre seu trabalho e, na medida em que isso acontece, ele também se torna um pesquisador. O pesquisador, por sua vez, beneficia-se pela possibilidade de não só observar e analisar, mas de estar inserido de fato no contexto que investiga.

Ter como ponto de partida o que realmente acontece no chão da escola foi um grande diferencial da comunidade de indagação constituída a partir do projeto “Por uma formação Continuada Cooperativa a para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”, também coordenado pelas professoras Ana Maria de Mattos Guimarães e Dorotea Frank Kersch, e que teve fomento do Programa Observatório da Educação - CAPES entre 2011 e 2015. Para seu desenvolvimento contou com a parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos e a Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo-RS, por meio de um convênio assinado na época. Inspirados em Wells (2004), o grande objetivo dessa proposta era promover uma aproximação entre

pesquisadores da Universidade e professores da educação básica, de modo a refletir sobre práticas de leitura e escrita, a partir da concepção de linguagem como interação.

A organização dessa comunidade de indagação foi fundamental para que acontecesse essa aproximação:

Em encontros semanais, ao redor de uma mesa oval, em que todos os sujeitos estavam alinhados de modo a participarem igualmente das discussões realizadas, passamos a fazer parte, juntamente com mais seis professores da educação básica vinculados à rede municipal de ensino, seis bolsistas de iniciação científica, três mestrandas e três doutorandos, além de mais uma professora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, desse grupo que passou a se reconhecer como “comunidade de indagação”. Embora tenham ocorrido variações nos participantes (saída de professores, entrada de outros, trocas de bolsistas, variação no papel de alguns integrantes dessa comunidade – que passaram de professor a bolsista de mestrado ou doutorado, por exemplo), a estrutura dessa comunidade de indagação se manteve até o final do projeto, em dezembro de 2014 (GUIMARÃES e CARNIN, 2015, p. 244).

Esse parece ter sido, no âmbito do projeto, o primeiro passo para que o docente em formação saísse do papel de observador para participante ativo desta formação. Como afirma Wells (2007, p. 4): “De modo a ganhar a confiança e a participação ativa do professor e dos estudantes, é necessário ser também um ativo participante, incorporando-se às atividades e tratando alunos e professores como experts no que toca à sua própria aprendizagem e a seu ensino”. Assim, os professores da comunidade de indagação e seus saberes tornaram-se parte do movimento de formação e de cooperação, articulando saberes e experiências determinantes para a produção de materiais didáticos.

Um dos grandes ganhos dessa proposta foi a construção conjunta de um novo dispositivo didático: o Projeto Didático de Gênero. A partir do entendimento das concepções basilares do trabalho com Língua Portuguesa (gêneros de texto, prática social, letramento, sequências didáticas), advindas não só dos documentos oficiais mas também de pesquisas acadêmicas, e do olhar para a realidade do chão da escola, num constante ir e vir entre academia e espaços de atuação dos professores participantes, o PDG passou a integrar as propostas didáticas e de pesquisa, de forma a ser incorporado e até mesmo ser visto como marca identitária desse grupo (MATIAS, 2019).

O PDG foi concebido na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, por uma comunidade de indagação coordenada pela Professora Dra. Ana Maria Mattos Guimarães e pela Professora Dra. Dorotea Frank Kersch. Inspirado na noção de Sequência Didática, desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que a definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”

(DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 82) e na de Projeto de Letramento, proposto por Kleiman (2007), definido como “uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita” (KLEIMAN, 2000, p. 38), o PDG tem em seu escopo a união dos princípios desses dois dispositivos didáticos. Assim, propõe um trabalho sistemático que abrange não só o trabalho com o gênero de texto, mas também sua inserção nas diversas práticas sociais letradas que permeiam as relações dos estudantes dentro e fora da escola. Ou seja: a partir da compreensão de que é o gênero que materializa a língua em diversas situações de interação, essa proposta metodológica, com base sociointeracionista, visa a oferecer aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de língua materna um trabalho focado na leitura e na produção de um ou mais gêneros, conectando-os, por meio de uma temática significativa para os estudantes, a uma prática social letrada.

Para Guimarães e Kersch,

[...] Projeto Didático de Gênero (PDG) se caracteriza como um guarda-chuva que abriga, a partir de uma escolha temática, o trabalho com um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social, verificando as esferas de circulação dos gêneros trabalhados (e, na medida do possível, fazendo-os circular fora da esfera escolar) (GUIMARÃES e KERSCH, 2014, p.24).

Essa concepção de PDG tem sido constantemente revisitada e, nesse sentido, convém destacar alguns de seus diferenciais, cuja compreensão é fundamental, conforme Guimarães e Carnin (2020): as noções de prática social, de gênero estruturante e de co-construção. A noção de prática social é basilar para entender que o trabalho com PDG requer que se envolva os estudantes em situações reais de interlocução. O gênero estruturante é trabalhado e produzido para atender às demandas que emergem dessa prática. É em torno dele, enquanto catalisador das atividades que serão desenvolvidas (GUIMARÃES e CARNIN, 2020, p.20) que o PDG se organiza. A noção de co-construção tem a ver com o fato de que o PDG é construído pelo professor, em conjunto com os estudantes, a partir do olhar para o currículo e para as demandas reais de aprendizagem de sua turma. Para tanto, contempla seguintes etapas: (1) identificação da prática social letrada, do tema e do gênero a ser trabalhado, (2) modelização do gênero, (3) produção textual inicial, (4) diagnóstico a partir da produção inicial para planejamento das oficinas (4) oficinas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística (de acordo com as necessidades e dificuldades apresentadas pelos estudantes na produção inicial), (5) produção

textual final, (6) elaboração de grade de avaliação em conjunto com a turma, de acordo com o gênero, (7) reescrita e (8) retorno à prática social.

O objetivo principal do PDG, portanto, é desenvolver nos estudantes competências e habilidades relacionadas às práticas de linguagem de leitura, produção de textos, análise linguística e oralidade, de modo a inseri-los em situações reais de interlocução, como já dissemos, interagindo por meio de textos, sejam eles orais, escritos, multimodais, atribuindo-lhes sentido dentro e fora do contexto escolar. Tanto professor quanto estudantes são protagonistas nesse processo de ensino, aprendizagem e co-construção de saberes, o que caracteriza o PDG como uma metodologia ativa, capaz de não só atender às necessidades de implementação do currículo a partir das prescrições da BNCC, mas também de tornar os objetos de conhecimento mobilizados dotados de significado tanto para quem ensina e quanto para quem aprende.

Na sequência, foi constituída uma comunidade de aprendizagem¹⁸, formada por professores de Língua Portuguesa e dos anos iniciais da rede municipal, que participaram da formação continuada em diferentes módulos, com o objetivo de internalizar os conceitos e colocá-los em prática.

Em suma, é possível avaliar que

O trabalho realizado com a formação de professores dentro de um projeto que se propôs a ser cooperativo desde seu início mostrou a importância de se considerar a relação entre os diferentes atores envolvidos, o que passa pela articulação entre teoria (da parte dos pesquisadores) e da prática (da parte dos professores) e pelo desenvolvimento de uma cultura de interação entre os saberes teóricos da academia e os saberes experienciais dos professores, regida pelo diálogo, pela mediação e pela exploração de novas possibilidades de ação. Passa também pela articulação entre a academia e a escola. A comunidade de indagação foi o ponto de partida (GUIMARÃES e KERSCH, 2015, p. 23).

Essa experiência foi bem-sucedida, principalmente, devido ao envolvimento dos participantes na construção de significados relacionados à sua prática, estendendo-se da ponta da formação à da profissionalização e estabelecendo uma ponte entre o mundo acadêmico e o da práxis (GUIMARÃES e KERSCH, 2012, p. 31), inspira a continuidade dessa proposta, que agora se encaminha para a das CDP. A comunidade de indagação nos mostrou que os processos de formação continuada precisam ser efetivados em torno de espaços que possibilitem

¹⁸ Dessa comunidade de aprendizagem, participaram em torno de 100 professores de Língua Portuguesa e de anos iniciais do ensino fundamental, por meio de um curso ofertado em cinco diferentes módulos, relacionados aos agrupamentos de gêneros de texto propostos por Dolz e Schneuwly (2004): narrar, relatar, argumentar, expor e instruir.

constantes trocas entre os participantes. Essas trocas, no entanto, não podem se restringir apenas às de “receitas” de *como fazer*: é necessário alinhar concepções e aprofundar os conhecimentos dos participantes, confrontando-os, também, com outras indagações: *o quê, quando, por quê, para quem fazer?* Ao projetarmos uma proposta de formação continuada por ciclos que culmine (mas não encerre) na constituição de uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional, buscamos promover (ou continuar promovendo), entre professores e pesquisadores, “discussões que busquem o aprimoramento de suas práticas em salas de aula” (GUIMARÃES, 2016, s/p).

3.2.2. A proposta portuguesa

Outra inspiração, quando falamos em comunidades de desenvolvimento profissional, é a advinda do projeto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e coordenado por Ana Isabel Andrade, da Universidade de Aveiro, em Portugal. É nesse projeto que encontramos a denominação que nos propomos a também utilizar. Em Portugal, a proposta visava ao alcance do seguinte objetivo:

[...] compreender o contributo de uma comunidade construída em torno da educação em línguas para o desenvolvimento profissional dos seus participantes, antecipando cenários de redes colaborativas, com a finalidade última de contribuir para a investigação e política de formação na área da educação em línguas (ANDRADE, 2010, p. 11-12).

Naquele caso, foram convidados a participarem desse processo os professores generalistas de 1º ciclo básico e os professores de línguas de diversos níveis de ensino, totalizando mais de 50 participantes. O percurso proposto pelas pesquisadoras portuguesas era a participação desses professores em três oficinas: (1) práticas de ensino de competências de escrita; (2) práticas de ensino de competências de leitura; (3) práticas de sensibilização e educação plurilíngue e intercultural. Essas oficinas tinham como ponto em comum a abordagem das temáticas desenvolvimento profissional, investigação-ação e colaboração e, na avaliação dos participantes, os objetivos foram alcançados (ANDRADE, 2010).

Uma das conclusões daquele grupo de pesquisa sobre a proposta é que o desenvolvimento profissional é “um processo contínuo, cíclico, individual e colaborativo, pautado pela diversidade de percursos, conhecimentos, experiências, interesses e expectativas” (ANDRADE, 2010, p.14). E, embora a experiência portuguesa não tenha tido continuidade, serve-nos de inspiração para propormos as comunidades de desenvolvimento profissional no

contexto em que trabalhamos, a partir da parceria da Universidade com uma rede pública de ensino.

3.2.3. As Comunidades de Prática

A experiência realizada anteriormente com a comunidade de indagação e o acesso aos materiais que relatam a experiência portuguesa são importantes inspirações para desenvolvermos a noção de comunidade de desenvolvimento profissional. Junto a elas, propomos nesta pesquisa a aproximação com a teoria social da aprendizagem, que origina a noção de comunidade de prática, desenvolvida por Lave e Wenger (1991) e Wenger (2001), já explorada por mim na pesquisa de mestrado¹⁹, em que tratei especificamente da colaboração entre colegas para a elaboração de roteiros de documentário, no contexto de uma sala de aula de 9º ano do Ensino Fundamental. Essa teoria tem como centro de interesse a aprendizagem como participação social. Essa participação, no entanto, não consiste simplesmente em “estar inserido”, mas em envolver-se de fato nas práticas compartilhadas, a ponto de haver transformações significativas na identidade do participante.

De acordo com Wenger (2001), uma comunidade de prática se constitui naturalmente a partir de três elementos essenciais: o compromisso mútuo, o empreendimento conjunto e o repertório compartilhado. Tais elementos, a nosso ver, são imprescindíveis, também, em uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional, embora essa não se constitua naturalmente, mas a partir da constituição fomentada por pesquisadores em parceria com professores da educação básica.

Podemos entender o compromisso mútuo como uma forma de agir conjuntamente, em prol da manutenção da comunidade. Essa ação em conjunto, porém, não significa necessariamente que todos os participantes desempenhem sempre a mesma função. No caso das comunidades que estamos constituindo, os membros do grupo de pesquisa têm atuado como mentores no processo de planejamento dos projetos, enquanto que as professoras²⁰ e coordenadoras pedagógicas²¹ são convidadas a serem professoras de referência, com o

¹⁹ Ver em MATIAS, J. “O que um não sabia o outro sabia, e assim fomos juntando nossos conhecimentos”: o PDG como metodologia ativa no desenvolvimento dos letramentos e na legitimação de comunidades de prática. Dissertação - Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada. São Leopoldo: Unisinos, 2017.

²⁰ Passo, aqui, a usar “professoras” no feminino, porque a partir do ciclo a ser analisado, esse foi o público que deu continuidade ao processo formativo.

²¹ Com o intuito de fortalecer o trabalho das professoras de Língua Portuguesa, optamos por convidar para o processo formativo as coordenadoras pedagógicas, compreendendo que seu papel é fundamental para articular a formação continuada nas escolas e a implementação do currículo conforme os documentos oficiais discutidos.

compromisso de compartilhar suas práticas nas escolas em outras comunidades lá formadas. Em outras palavras, embora haja papéis diferentes dentro da comunidade de desenvolvimento profissional, existe um objetivo maior, que dá sustentação às práticas desenvolvidas.

O empreendimento conjunto é o resultado do processo coletivo de negociação, refletido por meio do compromisso mútuo. Não se trata, porém, de uma simples meta a ser alcançada, nem de um acordo estático. É, pois, um processo para o qual os participantes da comunidade se unem para resolver/desenvolver determinada demanda. Para compreender a relevância desse processo, vale lembrar que as comunidades de prática se desenvolvem em contextos mais amplos - histórico, cultural, social ou institucional -, sofrendo, por isso, influências externas, já que seus membros não pertencem exclusivamente a uma comunidade, mas a várias outras. No nosso caso, as negociações são referentes aos projetos planejados e desenvolvidos, a partir de reflexões sobre a concepção de linguagem, o estudo aprofundado dos gêneros de texto para sua didatização e os constantes debates sobre as práticas sociais de linguagem. Trata-se, assim, de demandas das próprias escolas, que, negociadas internamente na Comunidade de Desenvolvimento Profissional, passam a influenciar as demais comunidades das quais as professoras participam. Em outras palavras, quanto ao empreendimento conjunto, as comunidades de desenvolvimento profissional diferenciam-se das comunidades de prática porque têm o papel de influenciar (e não exatamente o de serem influenciadas por) outras comunidades. Assim, na medida em que os participantes negociam, definem e estabelecem mutuamente esses princípios, são constituídas relações de responsabilidade que legitimam a existência dessa comunidade e, conseqüentemente, a identidade dos envolvidos enquanto participantes plenos (LAVE e WENGER, 1991).

Quanto ao repertório compartilhado, compreendemos que ele se trata do conjunto de recursos de que a comunidade dispõe para negociar os significados, desenvolver e alcançar o propósito estabelecido como empreendimento conjunto. Os elementos de um repertório, como destaca Wenger (2001), nem sempre são concretos e podem ser muito heterogêneos, partindo de experiências, histórias e rituais, por exemplo. O repertório combina aspectos inerentes à colaboração entre os participantes da comunidade, de modo a possibilitar reformulações e apreensão de conceitos e práticas co-construídas. Em nossa comunidade, temos como repertório compartilhado os elementos trabalhados nos ciclos anteriores do processo de formação: o conjunto de prescrições que norteiam o trabalho docente, no que se refere ao ensino de Língua

Trata-se, assim, de uma estratégia para que essa profissional tome conhecimento do que é abordado na formação e ainda possa se tornar uma aliada no desenvolvimento dos projetos.

Portuguesa, além do Projeto Didático de Gênero enquanto dispositivo didático organizador do trabalho do professor.

Outra noção que evocamos a partir do estudo das comunidades de prática é a de engajamento, que compreendemos como o envolvimento ativo em processos mútuos de negociação de significados. Engajar-se é fundamental para a constituição das práticas em torno das quais a comunidade se constitui. Os modos como os participantes engajam-se com os outros e com o mundo são o que moldam suas experiências e suas identidades. E a participação em comunidades de prática, conforme os estudos de Wenger (2001), pode se dar de maneiras distintas: temos, então, a participação central e a periférica, que ainda podem se subdividir em outros níveis, que não exatamente dependem do quanto o membro participa da comunidade, mas da posição que seu envolvimento ocupa na comunidade e em relação ao contato que mantém com outras comunidades. Uma comunidade de prática pode oferecer múltiplas formas de afiliação, mais ou menos periféricas, que podem se transformar conforme são negociadas e renegociadas as posições de cada um dos participantes. Nesse sentido, Lave e Wenger (1991) desenvolvem a noção de participação periférica legitimada, que se traduz com o exemplo da figura de um aprendiz, pois se trata das relações entre novatos e veteranos a respeito das atividades, das identidades e dos recursos disponíveis na comunidades de prática. Gradativamente, esse aprendiz se apropria desses recursos e dos modos de ser da comunidade e seu modo de pertencimento vai se complexificando.

Se defendemos que o desenvolvimento se dá na interação, a participação é essencial. A comunidade e o modo de participação, então, são inseparáveis da prática (LAVE e WENGER, 1991). Guimarães (2016, p. 40-41) mostra como novas identidades vão sendo construídas no momento em que se trabalha coletivamente. Utiliza o conceito de identidade de Weeks (1990) como uma construção social, a partir do sentimento de pertencimento a um determinado grupo. A visão de identidade como construção social também é abordada por Wenger (2001):

Falar de identidade numa perspectiva social não supõe negar a individualidade, mas ver a definição de individualidade como algo que faz parte das práticas de comunidades concretas. Consequentemente, é uma dicotomia errônea questionar se a unidade de análise da identidade deve ser a comunidade ou a pessoa (WENGER, 2001, p. 182).

Se compreendemos que a identidade, do ponto de vista das comunidades, é uma experiência negociada, definida socialmente conforme nosso engajamento às práticas e nossa trajetória individual de aprendizagem, ela pode estar diretamente conectada ao desenvolvimento profissional. Uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional pode ser vista como um processo de formação continuada que age sobre as identidades de quem

participa. Nesse sentido, verifica-se a possibilidade de um indivíduo viver uma variedade de identidades potencialmente contraditórias. No caso das comunidades de desenvolvimento profissional, portanto, as novas identidades têm a ver com os princípios nelas debatidos.

Esse conjunto de conceitos advindos da teoria social da aprendizagem inspiram a pensar em quais princípios podem determinar a constituição e a noção de comunidade de desenvolvimento profissional. A partir dessas inspirações aqui expostas, considero de suma importância apontar as aspirações, ou seja, o que de fato pretendemos construir a partir dessa noção? Compreender as aspirações ajuda a definir o papel da pesquisadora, aqui assumido como duplo (a ser explanado mais amplamente no capítulo que trata do percurso metodológico), assim como os propósitos desta pesquisa, com relação à Linguística Aplicada.

3.3. Aspirações

Fomentar a constituição de comunidades de desenvolvimento profissional tem como principal aspiração garantir/organizar movimentos permanentes de formação continuada, pautados na reflexão-na-ação, amparados por diferentes saberes que buscam unir as pontas entre teoria e prática, academia e chão da escola. Nesta pesquisa especificamente, considero incentivar a emergência da atorialidade a partir da criação de espaços diversos de construção, debate e reflexão sobre os modos de agir docente como função fundamental da comunidade de desenvolvimento. Esses espaços pressupõem a alternância de papéis dos participantes: de professores aprendizes a professores de referência; de professores de referência a mentores; de mentores a professores-pesquisadores-formadores. Cabe destacar, também, a importância do suporte acadêmico (na figura dos pesquisadores da Universidade) e do suporte institucional (na figura da coordenação pedagógica da escola e da assessoria da Secretaria de Educação) na manutenção das comunidades. Sem essa rede de apoio, elas podem se perder ao longo do tempo.

3.4. Uma tese em/sobre desenvolvimento: o que é uma comunidade de desenvolvimento profissional?

Uma comunidade de desenvolvimento profissional pode ser entendida como um grupo de profissionais docentes que, instigados por um processo formativo anterior mais amplo, unem-se, interessados em refletir sobre as relações entre teoria e prática e construir em conjunto não só o entendimento de conceitos fundantes (no nosso caso, os relacionados ao ensino de Língua

Portuguesa), mas também novas formas de lidar com as prescrições e com demandas advindas do chão da escola e de transpor didaticamente os objetos de conhecimento ali descritos. Ao longo do percurso desta pesquisa, a partir dos dados gerados, estabelecemos/delineamos alguns princípios de uma CDP. Nesse sentido, consideramos que seja fundamental que a comunidade:

- seja composta por participantes que representam a Universidade, o chão da escola e a instituição de ensino;
- incorpore e permita aos professores conhecerem e utilizarem dispositivos didáticos;
- tenha continuidade e ligação com outros movimentos de formação continuada;
- reflita sobre questões diretamente relacionadas à prática de sala de aula;
- tenha regularidade nos encontros;
- promova, nesses encontros, a alternância de papéis para que, principalmente os professores tenham a oportunidade de se tornarem pesquisadores e formadores também;
- proporcione momentos em que os professores possam refletir sobre seu conhecimento e sua prática, de modo a provocar o debate interpretativo e a tomada de consciência necessários ao desenvolvimento profissional;
- desenvolva gradativa autonomia dos professores com relação aos pesquisadores e seu apoio ao desenvolvimento de (outras) práticas de ensino de língua portuguesa na escola e a reflexão crítica sobre estas.

A participação nesse processo, como já abordamos anteriormente, não consiste simplesmente em “estar inserido”: é necessário envolver-se em práticas compartilhadas, de modo que haja transformações significativas na(s) identidade(s) do(s) participante(s). Podemos, ainda, depreender que o engajamento e o pertencimento são elementos imprescindíveis de uma comunidade de desenvolvimento profissional.

O enunciado que introduz este capítulo é proveniente de uma das professoras de referência que nos acompanha desde os primeiros ciclos formativos. Ao avaliar a oportunidade de participar da comunidade de desenvolvimento profissional, essa professora demonstra que, até o momento, duas de nossas aspirações estão se concretizando: as que se referem à mobilização dos envolvidos e as que se referem ao compartilhamento de saberes. Mobilizar-se e compartilhar saberes são ações que possibilitam o desenvolvimento profissional, tópico que será mais amplamente explorado no próximo capítulo.

4. A COMUNIDADE COMO *LOCUS* DA FORMAÇÃO E DA PESQUISA

*Então, então, se tu me perguntar o que que a gente faz nesse grupo, eu acho
que a gente opera pequenos milagres...*

(Professora Antônia, Banco de dados do projeto, 07/12/2020)

Este capítulo trata do contexto e do percurso da pesquisa, apresentando reflexões teóricas que ajudam a sistematizar o percurso formativo proposto. Para tanto, retoma brevemente a parceria instituída entre a rede municipal de ensino de Novo Hamburgo e o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Na sequência, narrativiza a proposta de formação continuada e os movimentos de constituição das comunidades das quais os dados desta pesquisa emergiram (ou seja, o contexto em que os *pequenos milagres vêm sendo operados*, segundo a professora Antônia).

A inserção da professora Antônia na comunidade e esse indício de sentimento de pertencimento expresso pelo “*a gente*” na epígrafe acima é fruto de um percurso que se entrelaça com o desta pesquisa. Da mesma forma, a operação de “*pequenos milagres*”, que na fala da docente parece ser a materialização dos projetos desenvolvidos coletivamente, faz parte do conjunto de dados analisados mais adiante, mas aqui a uso na abertura de capítulo porque ela é especialmente significativa para meus propósitos nesta tese. Aqui temos evidências (a serem apresentadas e discutidas mais adiante) de que o coletivo atuou no desenvolvimento profissional docente.

4.1. Do chão da escola para a universidade: a parceria firmada

Pesquisar a respeito de formação de professores, na perspectiva da Linguística Aplicada, como já vimos, é um compromisso que requer não só olhar para o chão da escola, mas também propor alternativas/estratégias para a transformação social e ética dos sujeitos envolvidos nas pesquisas. Dessa maneira, é necessário projetar e trilhar caminhos que aproximem a Universidade da realidade das escolas, de forma a estabelecer ganhos para ambos os lados envolvidos. No caso da pesquisa maior na qual esta se insere, essa aproximação acontece a partir da assinatura de um convênio, no ano de 2011, entre a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo e o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. A partir desse convênio, estabeleceu-se uma parceria que, inicialmente, tinha como objetivo, a

partir da formação de professores de Língua Portuguesa, contribuir para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com o convênio firmado, é de competência de ambas as partes:

1. Cooperar tecnicamente na realização de projetos de pesquisa, cursos e outras atividades acadêmicas estabelecidos entre as instituições convenientes;
2. Fornecer condições para a realização de pesquisas mútuas em seus espaços acadêmicos.

A primeira fase dessa parceria foi marcada, principalmente, pelo desenvolvimento da noção de Projeto Didático de Gênero, como vimos no capítulo que trata do conceito de comunidade de desenvolvimento profissional, na seção que apresenta como inspiração as comunidades de indagação. Mas há outros elementos a considerar: a inserção de profissionais da rede como professores-pesquisadores, as contribuições para a reformulação das diretrizes curriculares municipais e, como consequência de todo trabalho realizado, significativas melhoras nos índices de aprendizagem dos estudantes. Esta visão coaduna com a de dois membros²² da Secretaria de Educação:

No entanto, para além dos índices, o que fica marcado como mais importante é a mudança no viés metodológico do professor e da mudança no processo de ensino e aprendizagem, que deixa de estar centrada somente no professor para ter o aluno como protagonista. Durante esta primeira etapa, em torno de cem professores participaram e puderam experienciar como trabalhar, em sala de aula, com uma proposta metodológica envolvendo gêneros textuais, sem desconsiderar as práticas sociais que emergem do contexto em que o aluno está inserido (BACH; GUASSELLI, 2020, p. 103).

De fato, o olhar para as práticas sociais que emergem do contexto dos estudantes parece ter sido incorporado à proposta curricular da rede. Mas ainda era preciso avançar. Na continuidade da parceria, numa segunda fase, o foco se volta para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), com o intuito de fomentar, num processo de formação continuada, a apreensão, por parte dos professores da rede municipal, dos conceitos reguladores desse documento. Esse processo formativo, organizado em ciclos, originaria as comunidades de desenvolvimento profissional.

É nesse contexto que se insere esta pesquisa, que pretende olhar para o modo de agir linguageiro das professoras participantes dessas comunidades, a fim de depreender pistas de seu desenvolvimento, impulsionadas pelos movimentos do coletivo constituído. Sem essa parceria, que já existe há mais de uma década, seria inviável acessar tantos dados e olhar com

²² Coordenador do Núcleo de Formação Continuada e Secretária de Educação do município de Novo Hamburgo - RS no período de 2017 até os dias atuais.

clareza sob dois pontos de vista diferentes mas complementares: o da rede municipal e o da Universidade. Pontos de vista que, por alguns momentos, se unem e se imbricam, conforme explicamos na seção seguinte.

4.2. A proposta de formação continuada

Para contextualizar a constituição das comunidades de desenvolvimento profissional, retomamos a segunda fase de parceria com a rede de ensino, cujo mote principal foi a apreensão dos conceitos reguladores da BNCC por parte dos professores, com vistas à sua implementação. Para fazer essa retomada, explicamos mais detalhadamente como funcionaram os ciclos formativos que encaminharam a constituição da comunidade. Em seguida, tratamos da especificidade desta tese, estabelecendo para quais ciclos olharemos mais detidamente e o porquê dessa escolha, assim como quais desdobramentos esse olhar impulsionou nesta pesquisa e nos próprios movimentos da comunidade.

4.2.1. Os ciclos do percurso formativo

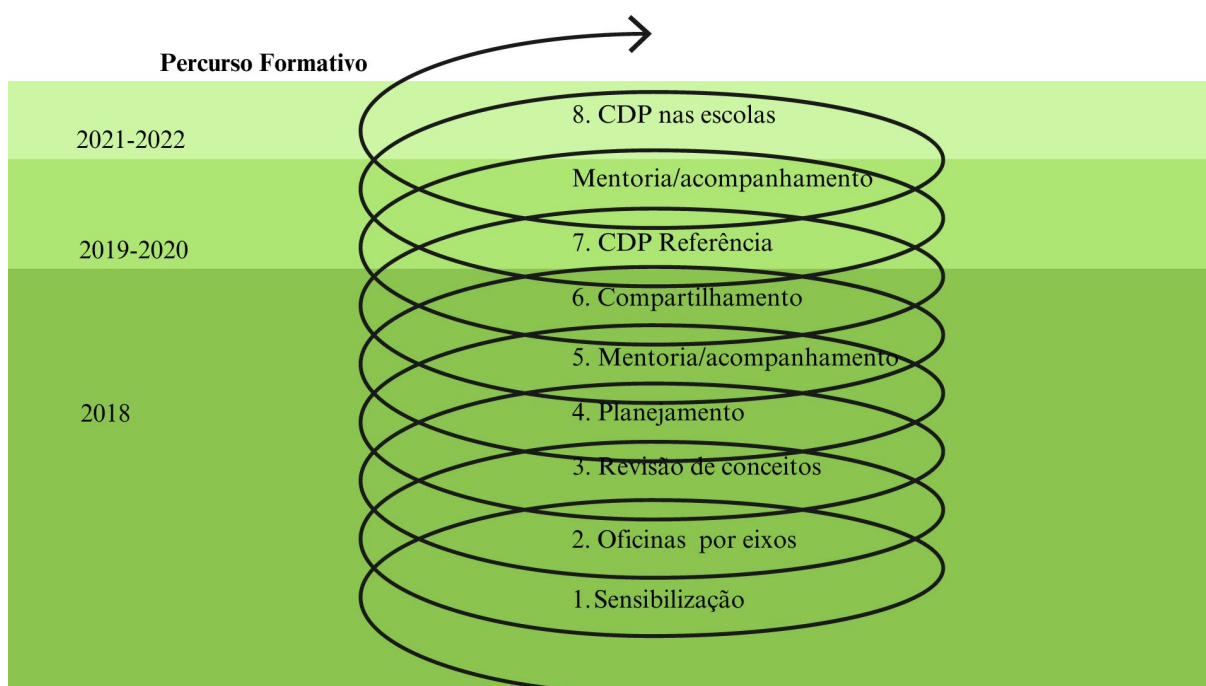
O processo de formação continuada foi planejado ainda em 2017 e, em 2018, passou a ser implementado. Para tanto, ele foi organizado em oito etapas, as quais denominamos *ciclos*²³. O ponto de partida foi um curso de formação continuada ofertado aos professores da rede municipal, momento em que os participantes deslocavam-se até a universidade. Participaram do curso professores de Língua Portuguesa, professores de anos iniciais e coordenadoras pedagógicas, formando trios por escola. Essa proposta de formação por ciclos, conforme Guimarães e Carnin (2019), fundamentou-se em duas preocupações centrais:

1) garantir a interatividade, ou seja, garantir que os professores também fossem atores no curso de formação, que tivessem voz e participassem de forma ativa do curso; 2) dar um caráter interventivo, garantindo que os professores tivessem tempo para voltar à sala de aula, visando ao aprimoramento das práticas discutidas na formação. (GUIMARÃES; CARNIN, 2019, p. 92).

²³ A escolha por essa denominação se dá a partir da compreensão de que a formação para o desenvolvimento profissional deve ser um processo dinâmico, aberto, constante, que busca entrelaçar os encontros promovidos e que permite que haja interação entre os participantes. Para compreender melhor, sugerimos a leitura de: CARNIN, A.; GUIMARÃES, A. M. M. Gêneros de texto, escrita e uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente. In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTÓVÃO, V. L., LOUSADA, E. (Orgs). *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

A imagem seguinte, deve ser “lida” de baixo para cima, pretende ilustrar a organização do percurso formativo em ciclos, utilizando-se a figura do espiral para demonstrar que cada um desses ciclos superpõe-se aos anteriores, de modo a permitir que os/as participantes, em sua trajetória, pudessem acessá-los sempre que necessário.

Figura 2: Percurso Formativo



Fonte: Elaborada pela autora

O *Ciclo 1* corresponde aos primeiros encontros do curso de extensão, intitulado “Ensino de Língua Materna e Projetos Didáticos de Gênero nos Anos Finais do Ensino Fundamental”. Nesse momento, todos os professores foram sensibilizados para participarem efetivamente da formação continuada. A partir de propostas de acolhimento que buscavam envolver todos os participantes, foram explicitadas e discutidas as concepções fundantes das práticas de leitura e de escrita na escola: a linguagem como interação, a noção de letramentos e de prática social.

No *Ciclo 2*, os professores participantes foram divididos em dois grupos, que vivenciaram uma espécie de circuito de oficinas pautadas nos eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa conforme a BNCC: leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Cada oficina ocorreu em dois encontros em que os professores vivenciaram o desenvolvimento de um PDG coletivo. A proposta era, consoante com a ideia de homologia de processos, que os professores realizassem as atividades correspondentes ao PDG coletivo e, ao mesmo tempo, refletissem sobre os eixos organizadores, a partir dos conceitos discutidos no Ciclo 1.

O *Ciclo 3* foi marcado pela revisão dos conceitos basilares das oficinas do Ciclo 2. Para isso, foi proporcionado um momento de síntese do PDG vivenciado, de forma a vislumbrá-lo como um dispositivo didático possivelmente articulador dos quatro eixos trabalhados.

No *Ciclo 4*, os professores foram provocados a elaborar seus próprios PDG, normalmente em trios, conforme a escola de atuação. Esse processo de elaboração foi acompanhado pelos membros do grupo de pesquisa, num processo de mentoria²⁴. Nos encontros correspondentes a esse ciclo, professores e mentores se aproximaram, pensando em conjunto possibilidades a partir da contextualização da turma, da identificação de uma prática social e da escolha de gênero(s) que se articulasse(m) adequadamente a essa prática. Fizeram, ainda, encaminhamentos de uma produção inicial, compreendendo-a como ponto de partida do planejamento das oficinas do PDG. Nesse ciclo, começaram a ser delineadas possíveis comunidades.

No *Ciclo 5*, após o retorno à práxis iniciado no ciclo anterior, os grupos por escola retomaram os encontros de mentoria para o planejamento final dos PDG, considerando a prática social, o tema e o(s) gênero(s) de texto elencados, a articulação dos eixos organizadores do ensino e a inclusão do modelo didático de gênero. A partir desse planejamento mais estruturado, os professores retornaram à escola e desenvolveram o PDG com os estudantes.

O *Ciclo 6* foi um momento de compartilhamento de práticas. Em uma aula aberta na Universidade, com a presença de debatedores/as convidados/as e demais interessados/as, os professores e coordenadores, em conjunto, tiveram a oportunidade de relatar todo o processo de construção e de desenvolvimento dos PDG. Esse ciclo encerrou o movimento formal do curso de extensão, assim como as atividades do ano de 2018.

Já em 2019, no *Ciclo 7*, foi proposta a constituição do que chamamos de uma **Comunidade de Desenvolvimento Profissional - Referência** com professoras e coordenadoras participantes dos ciclos anteriores, representantes de quatro escolas, escolhidas por região geográfica do município, e membros do grupo de pesquisa da Universidade. Em encontros sistemáticos, realizados na Universidade, para discussão de questões relativas ao ensino de Língua Portuguesa, essas professoras tinham o papel de contribuir no planejamento de encontros de formação com os demais professores e, por isso, passaram a ser chamadas de

²⁴ Tomando como base o sentido corrente do vocábulo em língua portuguesa, entende-se que um mentor é aquele que orienta, aconselha e guia outro indivíduo na realização de determinada empreitada. Concordando com essa acepção, adotamos o termo “mentoria” para nos referirmos aos momentos em que os membros do grupo de pesquisa (mestrandos, doutorandos e professores da Unisinos) auxiliam as professoras participantes da formação continuada a planejarem seus projetos didáticos de gênero.

professoras de referência. Os encontros de formação, nesse ciclo, passaram a não mais ocorrerem na Universidade, mas nas escolas onde atuam as professoras que fizeram parte da comunidade. Eram elas as anfitriãs dos colegas das outras escolas e cabia a elas, assim, apresentar ao grupo os projetos desenvolvidos na abertura dos encontros e contribuir de forma significativa nas discussões que emergiam desse grande grupo. Em 2020, 2021 e 2022, essa comunidade se manteve, mas com o foco maior no desenvolvimento de projetos por escola, como explicaremos mais adiante neste capítulo, num processo de transição entre esse ciclo e o seguinte.

O *Ciclo 8* é o da efetivação das Comunidades de Desenvolvimento Profissional. Nesse momento, as professoras de referência passam a trabalhar de forma mais colaborativa e a mentorear outros professores, liderando discussões a respeito do ensino de Língua Portuguesa e auxiliando-os na elaboração de projetos de ensino. Os encontros juntos ao Grupo de Pesquisa passam a ser um espaço de discussão e reflexão sobre questões abordadas na Comunidade de Desenvolvimento Profissional. É importante destacar que, no desenrolar do percurso formativo, este ciclo passou a ser aquele em que foram pensadas alternativas para a sustentabilidade da CDP. Em 2022, a partir da retomada efetiva das aulas presenciais no contexto que chamamos aqui de “pós-pandemia”, novos membros se integraram ao coletivo instituído, da mesma maneira que outros membros se dispersaram por motivos diversos, relacionados à própria organização da rede municipal pesquisada.

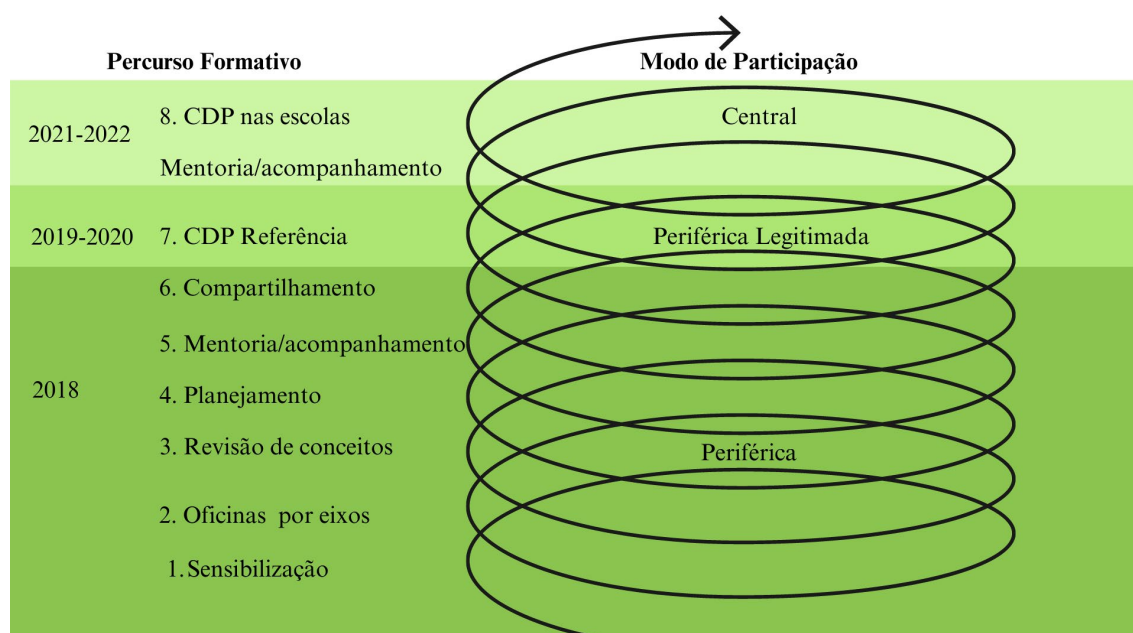
A pesquisa aqui apresentada dedicou-se a olhar principalmente para os movimentos dos ciclos 7 e 8, com o propósito de ver como o coletivo influencia no desenvolvimento profissional de uma das professoras participantes da Comunidade de Desenvolvimento Profissional que intuímos constituir. Por isso, esta descrição se faz importante. No entanto, advertimos que, da maneira como aparecem descritos aqui e em outras publicações do grupo (GUIMARÃES; CARNIN, 2020), os ciclos parecem ter início e fim bem demarcados, o que de fato não representa sua efetivação. Trata-se de uma escolha discursiva com a finalidade de detalhar o que aconteceu em cada um dos ciclos. Na realidade, como demonstrado na imagem acima utilizada (Figura 2), eles são entrelaçados, interligados, interdependentes. O uso de plataformas virtuais, tais como o Moodle, usado nos primeiros ciclos, e o Google Drive, nos ciclos 7 e 8, contribuiu para essa possibilidade. A formação proposta dessa maneira permite que o professor participante não só se ampare em ciclos anteriores, mas tenha contato constante com a Universidade, através dos mentores.

4.2.2. Os movimentos da comunidade intuída e a alternância de papéis dos participantes

A noção de Comunidades de Prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 2001) contribui com importantes elementos para compreendermos como os professores se desenvolvem a partir de sua participação no coletivo. Se compreendermos que a realidade é construída discursivamente, é válido lembrar que toda comunidade de prática tem uma dimensão imaginada, ou seja, é construída discursivamente (e individualmente) por seus membros na interação, pela qual se dá a negociação de sentidos. Aqui, interessa-nos olhar para os modos de participação dos professores nos ciclos propostos que, mesmo voltados para a constituição de um coletivo que se caracterizasse como uma comunidade de desenvolvimento profissional, aposta na trajetória individual de seus participantes e nos papéis por eles assumidos ao longo de todo o percurso formativo. Assim, os conceitos de participação central, periférica e periférica legitimada entram em jogo nesta investigação, uma vez que se referem às diferentes formas de envolvimento dos membros na comunidade.

Complementando a imagem anterior, a imagem seguinte busca demonstrar de que maneira, em cada ciclo vivenciado pelos participantes, foram oportunizadas alternâncias nos modos de participação:

Figura 3: Percurso formativo e modos de participação



Fonte: Elaborada pela autora

A participação periférica refere-se aos membros que participam ocasionalmente das atividades da comunidade, mas que não têm um envolvimento contínuo. Esses membros podem ter níveis variados de conhecimento e expertise na área de interesse da comunidade e geralmente não desempenham um papel de liderança. A participação periférica, nesse sentido, pode ser empoderadora, uma vez que os modos de ser e estar e outros coletivos impulsionam o enriquecimento das discussões e a troca de experiências, lembrando que ser um participante periférico não tem relação com hierarquia: trata-se apenas de um modo de participação. Isso porque, em uma comunidade de prática bem-sucedida, todas essas formas de participação são valorizadas e consideradas importantes para o desenvolvimento e crescimento desse coletivo. Cada membro pode desempenhar um papel único e significativo na comunidade, independentemente do nível de envolvimento ou experiência.

Já a participação periférica legitimada refere-se a membros que podem não ter conhecimento especializado ou expertise na área de interesse da comunidade, mas que ainda são valorizados por sua participação ativa e contribuição para a comunidade. Esses membros geralmente se envolvem em atividades mais simples e básicas, como fazer perguntas, compartilhar recursos ou fornecer *feedback*, mas sua contribuição é vista como legítima e valiosa para a comunidade. A participação central, de um modo geral, refere-se aos membros que têm um alto nível de envolvimento e participação ativa nas atividades da comunidade. Esses membros geralmente apresentam uma expertise maior na área de interesse da comunidade e por isso exercem influência sobre os demais membros da comunidade. São, em suma, o que Vigotski (2009) chama de “par mais experiente”. O que conseguimos perceber, no percurso formativo proposto e analisado nesta tese, é que os modos de participação são determinantes dos modos de agir languageiros dos participantes da comunidade.

Com a intenção de permitir/oportunizar que os participantes interagissem entre si em diferentes “posições” dentro do percurso formativo proposto, isto é, desempenhassem diferentes papéis ao longo de sua trajetória formativa, organizamos diferentes modalidades de encontros: os encontros coletivos, os de mentoria e os externos à comunidade intuída. Essas modalidades de encontros, geram diferentes movimentos de interação e atribuem aos participantes diferentes papéis, que os impulsionam a alternância dos modos de participação.

Dessa forma, afirmamos que a teoria social de aprendizagem também pode ser uma ferramenta analítica útil para estudar o desenvolvimento profissional docente, considerando a aprendizagem, co-construção de saberes e a colaboração em grupos que compartilham interesses, objetivos e práticas em comum. Por se tratar de uma abordagem que enfatiza o

aprendizado social como resultado da interação e colaboração entre indivíduos em um contexto compartilhado, essa noção pode ajudar a entender como as pessoas aprendem e se desenvolvem em comunidades de prática, como as pessoas negociam sentidos sobre o que fazem em conjunto. Ao estudar as comunidades, é possível identificar padrões de interação e comunicação que podem afetar a aprendizagem e o desenvolvimento na comunidade, assim como identificar as barreiras e os desafios que podem impedir a colaboração e o compartilhamento de conhecimento entre os membros da comunidade.

Nesta tese estamos usando a noção das comunidades de prática como um suporte para a construção de critérios que nos ajudem a identificar os modos de participação nas comunidades, relacionando-os com as produções linguageiras que acontecem em cada etapa do percurso formativo proposto, com vistas a compreender se e como essas produções linguageiras revelam a influência do coletivo no desenvolvimento profissional. Os movimentos propostos ao longo dos ciclos, que instigaram a alternância de papéis e conseqüentemente de modos de participação, principalmente das professoras, uma vez que eles revelam o nível de engajamento delas na comunidade. Buscamos classificar esses movimentos como tipos de encontro, considerando que papéis os participantes assumem em cada um deles, assim como os modos de participação possíveis.

Já os **encontros relativos ao curso**, realizados nos primeiros ciclos, serviram para sedimentar conceitos inerentes ao ensino de Língua Portuguesa no momento inicial de implementação da BNCC. Neles, as professoras participantes, enquanto “recém-chegadas”, tiveram uma participação periférica, enquanto os membros do grupo de pesquisa participaram de forma central. Uma síntese das principais informações sobre esse movimento pode ser visualizada na figura que segue:

Figura 4: Síntese sobre os Encontros relativos ao Curso

ENCONTROS RELATIVOS AO CURSO	
Participantes	Grupo de Pesquisa e Professores da Rede Municipal de Novo Hamburgo
Datas	2018, 2019
Objetivos	sedimentar conceitos inerentes ao ensino de Língua Portuguesa no momento inicial de implementação da BNCC
Forma de organização	Encontros presenciais, organizados pelo Grupo de Pesquisa, em parceria com a SMED NH.

Fonte: Elaborada pela autora

Os **encontros coletivos** foram aqueles em que todos os participantes, mentores ou professoras de referência, se reuniram em torno de um mesmo objeto, fosse ele as prescrições, o planejamento ou a discussão de algum conceito. Dessa forma, pode-se dizer que esses encontros trataram da reflexão-na-ação em conjunto. Nesse movimento, os membros do grupo de pesquisa tiveram uma participação mais central, uma vez que organizaram os encontros e conduziam as discussões, enquanto as professoras de referência desempenharam uma participação periférica legítima, uma vez que todos colaboraram com as discussões, trazendo elementos externos ao grupo. A figura abaixo sintetiza as informações referentes a esse movimento:

Figura 5: Síntese sobre os Encontros Coletivos

ENCONTROS COLETIVOS	
Participantes	Grupo de Pesquisas e professoras de referência
Datas	2020, 2021, 2022
Objetivos	Discutir sobre prescrições, conceitos relacionados ao ensino e planejamento
Forma de organização	Encontros on-line, organizados pelos mentores, a partir das demandas identificadas na formação

Fonte: Elaborada pela autora

Os **encontros de mentoria** consistiram na possibilidade de, na transição para as comunidades das escolas, planejar os projetos, de forma mais minuciosa e personalizada com o apoio de algum membro do grupo de pesquisa, aqui chamado de mentor. No movimento de mentoria, a participação dessas mesmas professoras passa a ser central, pois parte delas o planejamento e a organização do encontro, enquanto os mentores participam de forma periférica legítima, agregando sugestões, reflexões e elementos teóricos advindos dos encontros coletivos. Foram realizados, ainda, encontros de mentoria em que uma das professoras de referência foi mentora de uma colega. Dados desse momento também serão analisados nesta tese. A figura seguinte sintetiza as informações referentes a esse movimento:

Figura 6: Síntese sobre os Encontros de Mentoria

ENCONTROS DE MENTORIA	
Participantes	Mentores e professoras de referência de uma escola específica
Datas	2020, 2021, 2022
Objetivos	planejar os projetos, de forma mais minuciosa e personalizada, com o apoio de algum mentor
Forma de organização	Encontros on-line, organizados pelos mentores com as professoras, a partir das demandas trazidas por elas

Fonte: Elaborada pela autora

Se pensarmos na concepção de aprendizagem situada, amplamente fomentada por Lave e Wenger (1991), adotar a estratégia de mentoria está ancorada no pressuposto de que o indivíduo sempre aprende algo na interação com os outros (LAVE e WENGER, 1991), uma vez que a aprendizagem pressupõe a participação em determinada comunidade.

O movimento de mentoria, no contexto em questão, foi experimentado pelo nosso grupo de pesquisa em dois ciclos distintos do processo formativo. O primeiro deles foi no ciclo 4, momento em que os participantes do curso promovido foram acompanhados por membros do grupo no planejamento de um Projeto Didático de Gênero. O segundo, numa relação mais aproximada com as professoras da comunidade referência, os mentores entraram em ação novamente para não só acompanharem o planejamento, mas também para conhecer e organizar propostas formativas a partir da realidade expressa pelas professoras. Nesse sentido, a experiência da mentoria se configura como uma via de mão dupla, em que mentores e mentorandos constroem saberes em conjunto.

A mentoria, no nosso entendimento, tem como foco muito mais o processo de desenvolvimento profissional do que o produto em si (visto aqui como o plano de aula, o projeto de ensino, as propostas, enfim, que adentram as salas de aula). Dessa forma, as ações do mentor têm se pautado primeiramente em questionamentos sobre o chão da sala de aula e as ações do professor diante dele. Em seguida, a partir do que os mentorados verbalizam, os mentores investem na proposição de materiais/ideias/dinâmicas/atividades que possam dar sentido e dinamizar a contribuição prática às demandas apresentadas pelo/a professor/a. Ao professor

mentorado, cabe decidir o que de fato será levado à sala de aula e, no próximo encontro de mentoria ou mesmo em interações intermediárias (via mensagem eletrônica em grupos de WhatsApp ou *e-mail*), relatar como a proposta transcorreu, quais foram as aprendizagens percebidas e que ajustes precisaram ser feitos. Ao fazer esses relatos, o professor tem a oportunidade de refletir, em conjunto com os mentores, sobre as ações que precisaram ser reconfiguradas no chão da sala de aula, assim como aquelas que foram bem-sucedidas em seu trabalho.

Portanto, as relações de mentoria visam a promover o desenvolvimento de competências relacionadas ao conhecimento, à prática e ao engajamento, que, se fortalecidas no professor, colaboram para o seu desenvolvimento profissional e sua ação em sala de aula. Nessa perspectiva, a mentoria como estratégia formativa pressupõe uma ação entre pares, em que o docente se sente apoiado e pertencente a um coletivo focado na colaboração ética, crítica e, especialmente, sintonizada com as demandas de sala de aula e relativas à qualificação do ensino (e aprendizagem) de língua portuguesa na escola.

A título de síntese, é importante perceber que os movimentos propostos, embora fomentem a constituição de uma comunidade de desenvolvimento profissional, não se configuram como a comunidade em si. Ou seja: eles servem para viabilizar o compartilhamento de experiências e a negociação de sentido entre pares, de forma a “alimentar” o empreendimento conjunto, o compromisso mútuo e o repertório compartilhado desse coletivo, ao ponto de seus membros se reconhecerem como participantes legítimos.

4.2.3. Uma tese em/sobre comunidade: o que é coletivo e o que é comunidade? Delimitações necessárias ao entendimento da pesquisa

Como mostrado na seção anterior, os ciclos organizados são dinâmicos e interligados. Especialmente com relação aos ciclos 7 e 8, devemos destacar que são eles os momentos de consolidação das comunidades, pautados nos ciclos anteriores. Dada a especificidade desses ciclos, propomos aqui olhar para eles mais atentamente, pois são neles que residem os dados mais significativos para a ambição desta tese: analisar as possíveis pistas de desenvolvimento profissional docente pautado no coletivo.

Da maneira como esses ciclos foram organizados (ou como foram se organizando), diferentes espaços de interação foram sendo constituídos: entre colegas de outras escolas, entre colegas da mesma escola (professoras e coordenadoras), entre participantes e formadores/mentores, entre os participantes e a comunidade externa. No quarto e no quinto ciclos, os quais consideramos os primeiros movimentos de constituição da comunidade, tal como abordamos na seção anterior, as professoras e coordenadoras formaram grupos de trabalho com seus mentores e construíram um Projeto Didático de Gênero. No sexto ciclo, elas tiveram a oportunidade de interagir com uma comunidade externa: a de professores da Universidade. A partir do sétimo ciclo, organizou-se a primeira comunidade, a qual denominamos aqui Comunidade de Desenvolvimento Profissional Referência, entendendo ser ela a propulsora das Comunidades de Desenvolvimento Profissional organizadas nas escolas, no oitavo ciclo.

No contexto pesquisado, a comunidade é constituída por professores, doutorandos, mestrandos e bolsistas de iniciação científica do Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada da Unisinos, por professoras e coordenadoras pedagógicas de quatro escolas distintas da Rede Municipal de Novo Hamburgo e por membros da Secretaria Municipal de Educação, participantes da comunidade de indagação no projeto anterior. É importante destacar, ainda, a questão das Comunidades de Desenvolvimento Profissional que, nas nossas aspirações, parece ser o conjunto de movimentos propulsor do desenvolvimento, especialmente porque seus membros são convidados a co-construírem e compartilharem saberes a partir da reflexão-nação, que é constituído, nesse caso, pelo empreendimento conjunto, pelo repertório compartilhado e pelo compromisso mútuo (WENGER, 2001), concordando com o que Lave e Wenger (1991, p. 31) defendem sobre a aprendizagem ser “um aspecto integrante e inseparável da prática social”.

Olhar para os movimentos desse coletivo, compreendendo que eles são fundamentais para chegarmos à Comunidade de Desenvolvimento Profissional intuída, é o foco desta pesquisa, mais especificamente os movimentos realizados entre os anos de 2020, 2021 e 2022, quando a proposta foi planejar e desenvolver em conjunto projetos de ensino, de acordo com as demandas negociadas pelos participantes, considerando os seguintes aspectos: (1) o momento de implementação do currículo, ação impulsionada pela homologação da BNCC; (2) a necessidade apontada pelas professoras de aprofundar seus conhecimentos sobre trabalhar com gêneros emergentes, considerando as práticas de linguagem contemporâneas, sem perder de vista os letramentos da letra; (3) o novo cenário gerado pela pandemia da Covid-19, a partir do

cancelamento das aulas presenciais em 2020 e 2021 e os impactos desse contexto em 2022; (4) a possibilidade de interlocução com outros coletivos, como os colegas da própria escola e estagiários do curso de Letras, por exemplo; (5) a necessidade de se pensar estratégias de recomeçar/retomar propostas de ensino “pós-pandemia”, contemplando as práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade e análise linguística), por meio de projetos que tenham como centro o texto; (6) a possibilidade de emergir, desse coletivo de professores, uma comunidade de desenvolvimento profissional.

Nossa aposta é que os movimentos propostos, que evidenciam as professoras transitando da Comunidade de Desenvolvimento Profissional para outros coletivos aos quais elas também pertencem, fossem propulsores de reflexão-na-ação e de engajamento que podem levar ao desenvolvimento. E que as alternâncias de papel oportunizadas por esses movimentos sejam pautadas por ações languageiras que permitam o acesso a pistas desse desenvolvimento. Ao longo do acompanhamento do percurso formativo e, em especial, dos encontros anteriormente descritos, foi possível verificar que a “operação de pequenos milagres”, mencionada pela professora no excerto que abre este capítulo, refere-se ao potencial das discussões advindas da comunidade quanto ao chão da escola, ao agir docente e às noções que embasam o ensino de Língua Portuguesa na rede municipal de ensino parceira.

PARTE III - UMA TESE SOBRE LINGUAGEM

5. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

aprender a pegar um gênero, a esmiuçar ele, a trabalhar todo aquele conteúdo da língua portuguesa ali dentro
(Professora Antônia, Banco de dados do projeto, entrevista final, 09/12/2022)

Apresentado o contexto da pesquisa, partimos, novamente, de uma verbalização da professora Antônia, quando ela trata da sua aprendizagem no percurso formativo. Destacamos, aqui, a palavra “esmiuçar”, que é o que faremos ao olhar para os movimentos da professora e para as verbalizações que emergem deles. Este capítulo discorre sobre a metodologia e os princípios éticos da pesquisa. Trata também das participantes, da geração e da seleção dos dados da pesquisa. Ainda tece considerações sobre a confiabilidade das análises e apresenta quais são os procedimentos de análise.

5.1. Caracterização da pesquisa

Esta é uma pesquisa de base qualitativa em que se pretende discutir a contribuição dos movimentos coletivos de uma comunidade para o desenvolvimento profissional docente, investigando que pistas languageiras de desenvolvimento emergem desse contexto. Para De Grande (2007, p.103), "a pesquisa qualitativa é situada, tenta apreender a realidade complexa e as várias vozes que constituem o mundo social". No âmbito da Linguística Aplicada, nessa perspectiva, lançar mão de abordagens qualitativas de pesquisa é evidenciar o papel ativo do(s) seu(s) colaborador(es), de modo a considerar seus questionamentos, problematizações e sua capacidade de criar explicações para fenômenos diversos existentes em seu contexto. Considerando que a LA é entendida como "uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem" (MOITA LOPES, 1994, p. 22-23) e compreendendo que essa investigação se desenvolve dentro do contexto educacional e busca contribuir para possíveis transformações na relação entre o chão da escola e a Universidade, esta se trata de uma pesquisa-ação de caráter colaborativo. Entendo que a pesquisa-ação tem como pressuposto a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, sendo professores e pesquisadores, em um coletivo a partir do qual emergem as demandas a serem debatidas. Também consideramos que a pesquisa colaborativa tem como principal objetivo criar, nesse coletivo, uma cultura de análise e reflexão sobre suas próprias práticas. Esse método tem sido muito usado em pesquisas na área educacional, uma vez que possibilita o autoconhecimento e estimula mudanças na prática docente.

Para Pimenta (2005), na pesquisa-ação, o professor tem a oportunidade de assumir o papel de pesquisador da sua própria prática. Da mesma forma, Wells (2007, p. 53) compreende que “é necessário ser um participante ativo, juntar-se em atividades e tratar os alunos e professores como peritos sobre a sua própria aprendizagem e ensino” (tradução nossa). Já de acordo com Tripp (2005, p. 449), a pesquisa-ação é amplamente adotada na formação de professores e no aprimoramento do ensino, de forma contínua, participativa e deliberativa, quando for o caso de uma pesquisa-ação de caráter interventivo como esta que estamos propondo. Em outras palavras, trata-se de um método que permite olhar para lacunas existentes entre a teoria e a prática, de modo a estabelecer pontes entre ambas e assim ampliar as capacidades de compreensão dos professores sobre suas práticas, favorecendo mudanças. Para dar corpo a essa investigação e delimitar seu escopo, a seção a seguir retoma e discute nossos objetivos, perguntas e procedimentos de pesquisa. Antes, no entanto, é preciso indicar que acompanharemos apenas uma professora, por motivos detalhados na seção 5.3.

5.2. Objetivos, perguntas e procedimentos de pesquisa

O quadro abaixo sintetiza objetivos, perguntas e procedimentos de pesquisa:

Quadro 2 - Objetivos, perguntas e procedimentos de pesquisa

Objetivo Geral			
Analisar traços/pistas languageiras de desenvolvimento profissional docente nas verbalizações de uma professora de Língua Portuguesa, a partir de sua participação em uma (possível) comunidade de desenvolvimento profissional.			
Perguntas de pesquisa	Objetivos específicos	Procedimentos metodológicos	Dados gerados
Como a professora de Língua Portuguesa, participante em uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional, reconfigura seu agir docente ao negociar e planejar coletivamente seus projetos de ensino?	Investigar, nas verbalizações de uma das professoras participantes do processo formativo, representações a respeito de seu trabalho e das prescrições que o envolvem.	Realização de entrevista individual. Aplicação de formulário on-line para coleta de informações referentes à formação e experiência profissional. Acompanhamento das professoras ao longo do processo formativo, nos encontros propostos desde o primeiro ciclo (ou desde o seu ingresso no processo).	Gravação em vídeo e áudio. Respostas ao formulário.
Como a alternância de papéis e de modos de participação nas comunidades podem impulsionar a emergência de pistas/indícios de seu desenvolvimento?	Compreender de que maneira as negociações realizadas dentro do processo formativo reverberam no trabalho dessa professora.	Acompanhamento dos encontros da comunidade e os de mentoria para planejamento das propostas e, posteriormente, para o compartilhamento do trabalho realizado e seus desdobramentos.	Gravação em áudio e vídeo.
Que pistas languageiras de desenvolvimento emergem desse coletivo e de que forma elas são provocadas dentro do processo formativo, na interação?	Analisar, na interação entre os participantes da comunidade e a partir da alternância de papéis , quais marcas discursivas e quais movimentos podem ser pistas/evidências de desenvolvimento profissional.	Análise dos dados transcritos.	Gravação em áudio e vídeo.

Que evidências linguísticas das participantes legitimam como um processo formativo potente no contexto investigado?	Estabelecer, com base no acompanhamento realizado e na análise da interação e das marcas discursivas, que princípios podem orientar a constituição de uma comunidade de desenvolvimento profissional, legitimando essa proposta de formação continuada.	Realização de nova entrevista com as participantes. Análise e interpretação dos dados transcritos.	Gravação em áudio e vídeo. Anotações em diário de pesquisa.
---	---	--	---

Fonte: Elaborada pela autora

O quadro elaborado a partir das perguntas de pesquisa e dos objetivos específicos auxilia na organização da pesquisa de acordo com a proposta de análise descendente, uma vez que parte do contexto mais amplo de análise para o mais específico e minucioso.

Optamos por analisar as verbalizações de uma das professoras participantes em três momentos distintos da sua trajetória dentro do percurso formativo proposto. O primeiro desses momentos é, após a participação no curso, o da inserção da participante como professora de referência, quando ela é convidada a pensar, junto ao grupo de pesquisa da Universidade, nas demandas formativas de seus colegas professores de Língua Portuguesa, durante o ano de 2019. O segundo momento é quando essa professora desenvolve, com as suas turmas, um PDG, acompanhada pelo grupo de pesquisa, na mentoria, entre os meses de maio e dezembro de 2020 e os meses de março e novembro de 2021. Dentro desse processo, também foi convidada a ser mentora de uma colega que ingressou posteriormente a ela no percurso, movimento que proporcionou que a participante mobilizasse de forma muito significativa seus conhecimentos e suas representações daquilo que vivenciou em sua trajetória individual na formação. Esse movimento ocorreu entre abril e maio de 2022. Já o terceiro momento corresponde à finalização do percurso formativo, no qual a professora é convidada a revisitar sua trajetória, em uma entrevista, de modo a refletir sobre seu desenvolvimento individual e os efeitos do coletivo/comunidade nesse desenvolvimento, em dezembro de 2022.

5.3. Participantes da formação

No âmbito dos projetos aos quais esta investigação está vinculada, as participantes da pesquisa foram selecionadas com base na sua inserção nos ciclos formativos anteriores e na manifestação da vontade de fazerem parte da comunidade a ser formada, de forma voluntária. Essas professoras compõem o quadro docente da Rede Municipal de Novo Hamburgo, onde

desempenham ou a função de coordenadoras pedagógicas, ou a de professoras de anos iniciais, ou a de professoras de Língua Portuguesa.

Em uma seleção inicial, o grupo de pesquisa pensou em convidar, para integrar o grupo de professoras de referência, trios (professora de anos iniciais + professora de Língua Portuguesa + coordenadora pedagógica) de quatro escolas distintas, uma de cada região geográfica em que são divididas as escolas do município. No entanto, dada a dinamicidade da rede ao longo do percurso, houve algumas transferências de professores entre escolas, trocas de funções (de coordenadora pedagógica para diretora, por exemplo) e aposentadorias, o que não permitiu que essa configuração inicial fosse mantida. Houve, também, algumas desistências ao longo do percurso, além de trocas entre os membros do próprio grupo de pesquisa.

O quadro abaixo contém informações referentes aos participantes da comunidade mencionados nas transcrições e na análise dos dados proveniente das interações. Não constitui, portanto, o todo da comunidade.

Quadro 3: participantes do percurso formativo nos ciclos investigados²⁵

Antônia	É licenciada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, no ano de 2012, possui pós-graduação em Administração Escolar: Supervisão e Coordenação, e em Alfabetização e Letramento. A professora começou a lecionar no município parceiro em 2015 e, desde então, é professora na mesma escola nos anos finais do Ensino Fundamental. Sua carga-horária é composta por 20 horas semanais. Antônia participa das formações continuadas propostas pelo grupo LID desde 2018.
Antônio	Professor do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, coordena o grupo LID e a formação continuada proposta pelo grupo.
Eduarda	É graduada em Letras, com habilitação em Português e Espanhol. Atua como professora há 6 anos. Na rede municipal de ensino parceira, há 4. Possui pós-graduação em Informática Instrumental, Organização do Trabalho Pedagógico, Atendimento Educacional Especializado e Espaços e Possibilidades para Educação Continuada. Atua na mesma escola que a professora Eduarda e participa das formações continuadas propostas pelo grupo LID desde 2020.
Joice	Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e professora da rede municipal de ensino. Atua no Núcleo de Formação Continuada desse município. Integra o grupo LID desde 2014 e atua na formação continuada proposta pelo grupo.

²⁵ Nomes fictícios atribuídos aos participantes com o intuito de preservar as suas identidades.

Lauren	Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. É integrante do grupo LID desde 2011 e atua como mentora da formação continuada proposta pelo grupo.
Leticia	Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. É integrante do grupo LID desde 2020 e participa como mentora da formação continuada proposta pelo grupo. Também atua como professora de Língua Inglesa na rede pública de ensino.
Luciana	Concluiu a formação no magistério em nível médio em 2008 e, em 2010, iniciou sua carreira como professora no município parceiro, atuando na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, como professora regente de classe e professora de Projetos. Sempre atuando na mesma escola. Em 2019 formou-se em Pedagogia e, desde 2020, atua como coordenadora. Participa da formação continuada oferecida pelo grupo LID em parceria com o município de ensino desde 2020.

Fonte: Acervo de dados do grupo LID.

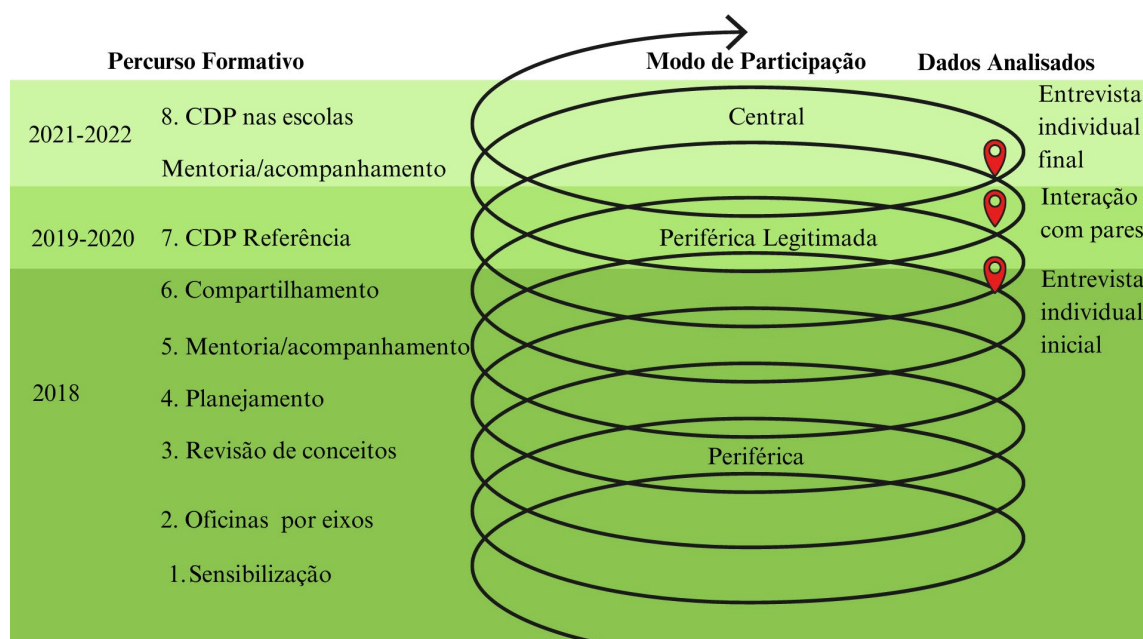
Nesta tese, optamos por analisar a participação da professora Antônia. Essa escolha se justifica pelo fato de essa professora ter participado do percurso formativo de 2018 a 2022 e ter aceito participar da pesquisa assinando os TCLE. Além disso, consideramos pertinente focar nessa professora devido à singularidade de sua participação no percurso. As demais professoras participantes da formação, diferente de Antônia, não tiveram frequência integral, ou ingressaram após o início da formação, o que inviabilizaria a compreensão do desenvolvimento de outra profissional no percurso, sem interrupções ou rupturas do fluxo inicialmente previsto para os ciclos. Na ocasião do início desta investigação, Antônia era professora há menos de cinco anos. Formou-se em Letras na modalidade semipresencial. Suas primeiras experiências na docência foram com turmas de Ensino Médio na Rede Estadual do Rio Grande do Sul, e somente quando ingressou na rede municipal, em 2018, atuou com os anos finais do Ensino Fundamental.

No momento da geração dos dados (2020-2022), Antônia trabalhava com turmas de 6º e 7º ano, em uma escola em um bairro da região Leste de Novo Hamburgo - RS, dentro de um grande conjunto residencial, atendendo cerca de 670 crianças e estudantes, da Educação Infantil - modalidade pré-escola até o 7º ano do Ensino Fundamental.

5.4. Geração e tratamento dos dados

O foco da análise está em observar os modos de agir linguageiros de uma das professoras participantes da Comunidade de Desenvolvimento Profissional que intuimos constituir. Para isso, foi necessário proporcionar diferentes momentos/espços de interação entre os quais destacamos o próprio processo formativo pelo qual as professoras passaram, o chão da escola e os encontros da comunidade. Esses momentos de interação serviram, também, como momentos de coleta de dados e, nesta pesquisa, nossa proposta é de olhar mais detidamente para a primeira entrevista individual (para esta pesquisa, considerada a inicial), para as interações nos encontros coletivos e nos de mentoria e, por fim, para a uma nova entrevista individual (para esta pesquisa, afinal), quando se encerra o percurso formativo, conforme explicitado na figura abaixo (que deve ser lida de baixo para cima):

Figura 7: Percurso formativo, modos de participação e dados analisados



Fonte: Elaborada pela autora

A entrevista inicial teve como propósito, na transição entre os ciclos 6 e 7, coletar as impressões das participantes sobre os ciclos anteriores, assim como sobre seu próprio trabalho com relação ao ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, foi organizado um encontro com cerca de uma hora de duração, em que adotamos a entrevista de explicitação que, para Bulea-Bronckart (2017, p. 164) “objetiva que o formado se centre nele mesmo, tome consciência de sua forma de agir e de viver suas ações, e, ao fazê-lo, se compreenda enquanto sujeito que age”.

Os momentos de interação dentro da CDP-Referência foram focados nas demandas estabelecidas em conjunto, que eram, como já dissemos, a implementação do currículo proposto pela mantenedora, o aprofundamento de conhecimentos sobre as práticas de linguagem contemporâneas, o contexto da pandemia e as demandas relacionadas ao engajamento e à aprendizagem dos estudantes. Além desses momentos, para fins de planejamento conjunto e acompanhado pelo grupo de pesquisa, retomamos os encontros de mentoria, processo que já havia ocorrido no Ciclo 5. No âmbito da mentoria, também propusemos que, com o intuito de auxiliar uma colega que recém havia ingressado na comunidade, a professora colaboradora atuasse como mentora, com o intuito de, ao oportunizar mais uma alternância de papéis dentro do percurso formativo, potencializar um dos princípios da comunidade de desenvolvimento profissional, que é a da possibilidade de trocas entre pares.

Já a entrevista final marcou o fechamento dos ciclos propostos e teve como objetivo avaliar o percurso formativo e a trajetória da professora colaboradora dentro dele, de modo a apreender pistas, na verbalização dessa professora, relacionadas, como já mencionamos, à apreensão de conceitos relacionados ao trabalho com gêneros de texto, à reconfiguração das representações do trabalho docente “no chão da escola” à legitimação do coletivo enquanto comunidade e à validação da proposta de formação.

A título de sistematização, a linha de tempo abaixo apresenta uma ilustração do conjunto total de dados gerados pelo projeto de pesquisa coletivo, dos quais foram selecionados aqueles a serem analisados nesta tese:

Figura 8: Linha de tempo da geração de dados



Fonte: Elaborada pela autora

Essas interações foram gravadas em vídeo e armazenadas em uma plataforma *streaming* (Microsoft Teams) para posterior *download*, transcrição e seleção de dados para análise. A

transcrição foi realizada de acordo com as convenções propostas por Marcuschi (1986), adaptadas por Mira (2016), pela bolsista de iniciação científica do grupo de pesquisa.

Para analisar os dados, em consonância com o grupo de pesquisa, foram utilizadas, com base no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009) as categorias da análise da dimensão linguístico-textual e da análise da dimensão psicológica do desenvolvimento profissional, mais amplamente descritas no terceiro capítulo. Além disso, a noção de comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 2001) serviu como suporte para análise dos modos de participação dentro da comunidade de desenvolvimento profissional intuída.

A fim de estabelecer recortes necessários no conjunto de dados, em um primeiro momento, de forma eminentemente empírica, buscamos analisar de que maneira os movimentos propostos no percurso formativo foram organizando os modos de participação da professora Antônia e sua trajetória na CDP. A partir dessa primeira análise, a seleção dos dados aqui discutidos se deu em duas etapas distintas: (1) identificação de papéis assumidos/modos de participação da professora; (2) levantamento dos conteúdos temáticos mobilizados nas interações conforme esse papel assumido/mo de participação. Dessa forma, a primeira etapa de seleção dos dados teve como foco possibilitar a análise da interação entre os membros do coletivo instaurado e, conseqüentemente, das possíveis pistas de constituição da comunidade de desenvolvimento profissional. Já a segunda etapa abriu caminho para uma análise mais detalhada das produções languageiras da professora, na busca por pistas de desenvolvimento profissional.

Delimitadas essas etapas, o passo seguinte foi organizar os critérios a serem empregados nas análises, considerando os objetivos da investigação, sempre focados na dimensão do coletivo e do individual. Entre os dados gerados, após essa primeira análise realizada em nível macro, chegamos à seleção dos dados a serem analisados efetivamente na dimensão micro, ou seja, linguístico-discursiva, conforme o quadro seguinte:

Quadro 4: Dados selecionados para análise

Tipo de encontro	Data	Contexto	Justificativa
Entrevista inicial	março 2020	Realizada na transição do ciclo 6 para o 7 (momento inicial desta pesquisa), a entrevista inicial foi realizada na escola da professora colaboradora, de forma presencial, tendo como mote questões	No contexto desta pesquisa, a escolha deste dado justifica-se pelo fato de ser um dos encontros em que foi possível

		relacionadas à avaliação do curso do qual a professora participou, da sua inserção como professora de referência e da maneira como essa participação tem influenciado na sua prática.	conversar individualmente com a professora colaboradora, como se espera de uma entrevista individual.
Encontro da comunidade	novembro 2020	Realizado no ciclo 7, o encontro ocorreu de modo remoto e envolveu não só o grupo de pesquisa, mas também as professoras referência de duas escolas. A proposta era debater sobre os projetos desenvolvidos com as turmas de forma remota. Antonia e suas colegas, nesse encontro, relatam o trabalho realizado com duas turmas de 7º ano a partir do gênero episódio de podcast.	Os dados provenientes desses encontros foram selecionados devido ao foco da discussão do encontro, que foi justamente a prática e o planejamento de Antônia. Em ambos os momentos, a professora participou ativamente da interação e por isso nos forneceu pistas linguageiras referentes à apreensão de noções relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa e às representações sobre o trabalho docente.
Encontro de mentoria	outubro 2021	Realizado no ciclo 7, o encontro também ocorreu de forma remota, com a participação da professora Antonia e a coordenadora Luciana, além dos mentores Antonio e Joice. Na ocasião, Antonia estava trabalhando, com as suas turmas de 7º ano, o gênero resenha. No entanto, o debate girou em torno das dificuldades relacionadas ao modelo híbrido de ensino, demanda imposta pela pandemia, que impactou diretamente no projeto desenvolvido pela professora.	
Encontro de mentoria	abril 2022	Realizado na transição do ciclo 7 para o 8, esse encontro também ocorreu de forma remota e contou com a participação da professora Antonia, da mentora Joice e da professora Eduarda. Antonia foi convidada a mentorear Eduarda no planejamento do seu projeto que também envolvia o gênero resenha.	O encontro foi selecionado para compor o conjunto de dados efetivamente analisados e discutidos por se tratar de um momento específico em que Antônia age como mentora, evocando ações semelhantes às dos mentores que a atendiam.
Entrevista final	dezembro 2022	Realizada no fechamento do ciclo 8, essa entrevista também aconteceu de forma remota. A proposta foi de avaliar, junto à professora Antônia, não só o percurso formativo como um todo, mas a sua trajetória dentro dele.	Assim como na entrevista inicial, a escolha deste dado se deu pelo fato de se tratar de um encontro individual com a professora colaboradora, que possibilitou avaliar o percurso formativo e a atuação da comunidade como um todo.

Fonte: Elaborado pela autora

A seção seguinte apresenta tópicos referentes à confiabilidade das análises, considerando a peculiaridade desta pesquisa em relação ao contexto de investigação, participante e pesquisadora envolvidos.

5.5. Confiabilidade das análises

Esta seção trata das possíveis influências que esta pesquisa pode sofrer, considerando o cenário e as participantes. Trata-se, como já mencionado, de uma pesquisa qualitativa, sendo importante considerar que, em nenhum método, os dados ficam “intocados por mãos humanas” (SILVERMAN, 2009, p. 189), ou seja, sempre haverá influências das circunstâncias em que esses dados são gerados a partir do olhar do pesquisador, por mais imparcial que ele se proponha ser. Nesta pesquisa, vemos como fatores que podem influenciar, não só a geração mas também a análise de dados, a dupla atuação da pesquisadora diante das participantes da pesquisa - como profissional e como acadêmica - e o contexto inusitado em que os dados foram gerados: a pandemia da COVID-19, durante os anos de 2020 e 2022.

Diante desse contexto, de modo que as análises sejam mais confiáveis, realizamos uma triangulação dos dados, considerando o contexto de produção das interações e das verbalizações analisadas e os aportes teóricos pelos quais optamos. Na próxima seção, esses cuidados éticos serão melhor expostos e discutidos.

5.5.1. Cuidados éticos

Esta pesquisa, por tratar de desenvolvimento profissional docente, lida com dados que emergem da verbalização dos envolvidos no percurso formativo e na constituição da comunidade de desenvolvimento profissional. Por isso, exige que alguns cuidados éticos sejam tomados.

A professora Antônia concordou em participar da pesquisa proposta, ao tomar conhecimento dos procedimentos e implicações éticas e metodológicas envolvidas, mediante explicitação desses fatores por parte da pesquisadora e assinatura de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos B e C) referentes aos dois projetos a que esta tese está vinculada. Para preservar as identidades dos participantes e das escolas, foram adotados nomes fictícios

(ver Quadro 3), previamente convencionados com o grupo de pesquisa, uma vez que nossos dados são compartilhados e deles podem emergir outras pesquisas.

Esta pesquisa está vinculada a dois projetos: o “Formação continuada e Comunidades de Desenvolvimento Profissional: aproximações teórico-práticas” e o “Formação continuada e/em Comunidades de Desenvolvimento Profissional como estratégia para potencializar o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica”. Ambos os projetos foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, apreciados e aprovados por ele sob as resoluções de números 2.461.557 (Projeto 1) e 4.081.863 (Projeto 2) e propõem a inserção de professores de Educação Básica em Comunidades de Desenvolvimento Profissional, a partir da proposta de formação já descrita (os ciclos estão descritos no Capítulo 4). A constituição dessas comunidades ocorre a partir do sétimo ciclo formativo e marca o foco desta investigação.

5.5.1. A dupla atuação da pesquisadora

Olhar para um percurso formativo com foco em apreender pistas de desenvolvimento nos modos de agir linguageiro das participantes requer cuidados éticos e adoção de procedimentos que visem a preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa. Entretanto, quando se trata de uma pesquisa-ação interventiva, é preciso, para além desses cuidados, elucidar pontos importantes sobre minha²⁶ atuação. Afinal, além de doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, no momento da concepção do projeto e da geração de dados, desempenho, também, a função de assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo, sendo responsável, portanto, pela formação continuada dos professores dessa rede de ensino.

Também é importante dizer que integro o quadro de professores da rede hamburguesa desde 2003 e, desde 2011, acompanho a parceria entre a Universidade e a SMED aqui referida de diferentes lugares/posições: primeiro como professora que estava no chão da escola, participante das primeiras formações, integrante da comunidade de indagação e mestranda do PPG em Linguística Aplicada. Depois, como assessora na Secretaria de Educação e também doutoranda do PPG em Linguística Aplicada.

²⁶ Neste momento, volto novamente a usar a primeira pessoa do singular, considerando a necessidade de pessoalizar o relato apresentado.

Essa dupla atuação pode influenciar diretamente a pesquisa, em dois aspectos importantes. Primeiro, porque meus interesses nesta temática relacionam-se com o desempenho de minha função profissional: se atuo na formação continuada dos professores da Rede Municipal de Novo Hamburgo, tenho especial responsabilidade sobre a qualidade nas formações e é meu trabalho que acaba sendo, também, investigado. Segundo, porque, do ponto de vista das professoras participantes da pesquisa, eu represento a Secretaria de Educação, a quem elas constantemente creem que devem “prestar contas” do seu trabalho. Essas professoras podem, ainda, me ver como uma colega de rede, e não como uma pesquisadora. Além disso, corro o risco de haver uma espécie de mistura entre esses dois olhares distintos no momento de gerar, de analisar e de discutir os dados.

Diante dessas considerações, não quero dizer que há apenas limitações nesse contexto de duplicidade. Afinal, ter essa dupla atuação tem como vantagem poder não só emprestar um olhar mais sistêmico para a compreensão do contexto mais amplo da pesquisa (da assessora pedagógica para a pesquisadora), mas também tecer importantes contribuições para uma possível transformação de contexto (da pesquisadora para a assessora pedagógica). Para que essa dupla atuação não influencie as análises, um dos cuidados que tive foi o de estabelecer e revisar constantemente os critérios de análise, assim como o de manter o distanciamento analítico, orientado pela teoria.

5.5.2. Reconfigurações a partir da pandemia da Covid-19

Como, nesta pesquisa, nosso olhar se volta para o que ocorre quando a Comunidade Referência passa a planejar e discutir em conjunto conceitos relacionados à noção de Projeto Didático de Gênero, precisamos fazer uma pausa para tratar das possíveis influências do contexto de interação dessa comunidade, principalmente no período em que os dados principais foram gerados. Afinal, entre março de 2020 e maio de 2021 vivemos um contexto de cancelamento das aulas presenciais e o fechamento das escolas devido à pandemia da Covid-19²⁷. As atividades acadêmicas presenciais também foram suspensas naquele momento. A

²⁷ Cabe registrar nossa solidariedade a todas as pessoas que foram impactadas, de alguma maneira, pela pandemia da Covid-19. Lamentamos profundamente pelas mais de 700 mil mortes em nosso país, reafirmando nosso compromisso social e político, enquanto pesquisadores em Linguística Aplicada, na busca pela produção de uma ciência da linguagem verdadeiramente implicada com a transformação de nossa sociedade, sobretudo diante de

seguir, o restante do ano letivo de 2021 aconteceu no formato híbrido e somente em 2022 foi possível retornar à presencialidade completa nas escolas. Diante dessa nova realidade, os encontros da Comunidade Referência, que ocorreriam mensalmente nas escolas onde as professoras atuam, foram reorganizados e passaram a ocorrer de forma virtual, via Microsoft Teams, plataforma utilizada pela Universidade.

Embora tenhamos mantido a regularidade desses encontros, esse novo formato, somado ao contexto de atividades curriculares não presenciais e, no retorno das aulas, à reconfiguração das demandas de trabalho dos professores, influenciou tanto a geração dos dados quanto o escopo da proposta. Ao interagirem virtualmente, as dificuldades de conectividade e de familiaridade com as ferramentas virtuais podem ter cerceado algumas ações languageiras das participantes. Por outro lado, essa nova forma de interação e a flexibilização dos horários de trabalho em *home-office* (ou teletrabalho) permitiram que as professoras e coordenadoras fossem quase sempre assíduas aos encontros. Os encontros passaram a ser gravados na plataforma de *streaming* institucional, sendo mais facilmente compartilhados entre os participantes.

Quanto ao escopo da proposta planejada inicialmente, foi preciso construir, em negociação com as participantes, uma nova proposta, fundamentada na concepção de linguagem como interação, como a inicial, mas preocupada em atender à nova realidade de ensino remoto, de dificuldade de acesso aos estudantes, de lacunas na interação professor-estudante e, depois, das lacunas de aprendizagem ocasionadas por todo esse processo. Dessa forma, foi necessário aprofundar a noção de PDG e também ampliar a discussão sobre planejar projetos de forma interdisciplinar, pensando em conjunto que formato de projeto, que gênero de texto e que novas práticas emergiram daquele contexto. Essa nova demanda influencia de forma direta os dados da pesquisa, pois novas apropriações, por parte dos participantes da comunidade, passaram a entrar em jogo.

5.5.3. Os outros coletivos e o desafio de manter a sustentabilidade da comunidade

Importante considerar também que a comunidade, por ser constituída de pessoas, profissionais dentro de uma rede de ensino, apresentou um funcionamento não linear e foi

tempos tão difíceis, em que a desinformação e as ações extremistas superdimensionaram a crise sanitária (e política) pela qual passamos.

impactada diretamente por um contexto mais amplo do que os projetos de pesquisa em si. Ao constituirmos uma comunidade de desenvolvimento profissional, não estamos construindo uma ilha: o que ocorre no contexto macro (como podemos ver no contexto desta pesquisa, uma pandemia, situações que evidenciam o desmonte da educação pública, a rotatividade natural dos profissionais de uma rede em um período de pós-eleição de gestores de escola em um processo de gestão democrática ainda não tão bem amadurecido) impacta diretamente no funcionamento da comunidade. Dada a dificuldade de sustentá-la na configuração desejada, alternativas de sustentabilidade têm sido buscadas pelo subgrupo Universidade e Secretaria de Educação. Dessa forma, a reunião do grupo de pesquisa se deu periodicamente no sentido de fortalecer conceitualmente a nossa prática dentro da comunidade e questões relacionadas à mentoria e às compreensões da relação linguagem-desenvolvimento são sedimentadas. Além disso, a promoção de cursos de extensão abertos à comunidade legitimam as as apropriações realizadas em conjunto, de forma a dar mais visibilidade ao que conseguimos construir dentro dos movimentos propostos.

5.6. Os procedimentos de análise de dados

Apresentada a metodologia da pesquisa nas seções anteriores deste capítulo, partimos aqui para a delimitação dos procedimentos de análise dos dados. Para tanto, esta seção elucida os detalhes sobre o corpus da pesquisa, assim como estabelece o recorte da análise, considerando o volume de dados gerados ao longo do desenvolvimento dos grandes projetos de pesquisa aos quais esta tese está vinculada e os objetivos desta investigação. Da mesma forma, ainda tem o intuito de elucidar as dimensões analisadas, escolha realizada diante da revisão dos objetivos desta pesquisa, assim como do próprio corpus gerado.

Cabe reforçar que o corpus da pesquisa realizada é composto principalmente por textos orais, produzidos pelos participantes do processo formativo. Como já abordado na seção anterior, os dados analisados emergiram das interações desses participantes em encontros relacionados aos diferentes movimentos da comunidade (encontros coletivos e encontros de mentoria) e em entrevistas anteriores e posteriores aos encontros. Devido à pandemia da Covid-19, com exceção da entrevista inicial, essas interações ocorreram de forma virtual e foram gravadas em vídeo, totalizando cerca de 48 horas de gravação (usadas para esta pesquisa). Também é importante, ainda, ressaltar que, embora tenhamos privilegiado nas análises olhar para as transcrições, em muitos momentos recorreremos aos vídeos, para compreender o contexto

da interação e assim melhor analisar e interpretar os dados transcritos. Esse ir e vir entre as duas formas de registro das interações, entretanto, é limitada no texto dessa tese, dada a necessidade de me centrar na modalidade escrita da língua portuguesa para a produção acadêmica que ora empreendemos.

De modo a sistematizar como se deu essa análise, o quadro abaixo apresenta as subdimensões observadas nesta tese:

Quadro 5: Subdimensões de análise

Percurso formativo (ciclos)	Papel social da professora colaboradora da pesquisa	Modo de participação	Subdimensões
1 a 6	Cursista ²⁸	Periférica	Individual 1) apreensão de conceitos relacionados ao trabalho com gêneros de texto 2) reconfiguração das representações do trabalho docente “no chão da escola” Coletivo 3) legitimação do coletivo enquanto comunidade
7	Participante da CDP Referência	Periférica Legítima	
7	Mentoranda	Central	
7	Mentora		
8	Participante da CDP Referência	Periférica Legítima	

Fonte: Elaborada pela autora

5.6.1. Os critérios de análise

Para proceder à análise dos dados da tese, amparamo-nos prioritariamente no programa de trabalho do ISD, que, conforme já abordado em discussão anterior, tem como principal objetivo demonstrar o papel fundador da linguagem no desenvolvimento humano e, por isso, apresenta como objeto de análise a própria linguagem, o agir humano e o pensamento consciente, numa perspectiva dialética e histórica. Uma vez que o papel fundamental da linguagem no desenvolvimento humano não se explica de forma isolada, o quadro teórico-metodológico do ISD propõe, em termos de análise das produções linguageiras dos actantes (objeto de interesse desta investigação), um método de análise descendente, conforme visto no Capítulo 2. Dessa forma, se pretendemos verificar, no percurso formativo, traços de

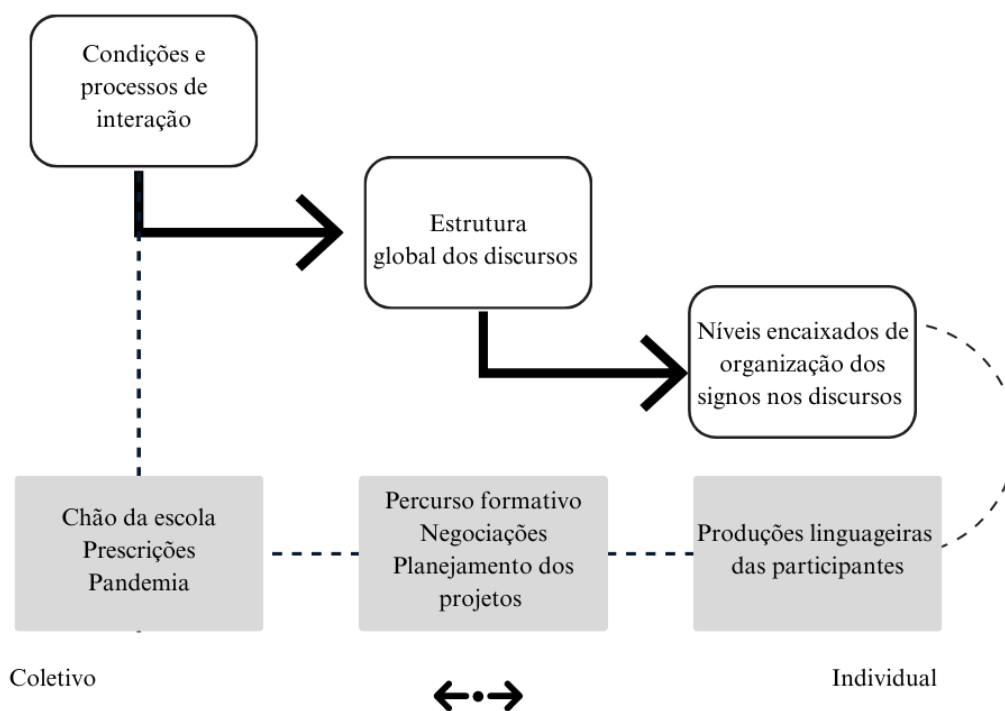
²⁸Análise para fins de contextualização da trajetória formativa da professora Antônia desde o primeiro ciclo.

desenvolvimento nas produções languageiras de uma das professoras participantes, nosso ponto de partida deve ser a compreensão do contexto de forma mais ampla, para depois passar à análise dos processos mais particulares por ela empreendidos.

Mas, para além do programa proposto pelo ISD, se estamos aqui com a pretensão de investigar uma comunidade intuída e buscamos inspiração nas comunidades de prática propostas por Lave e Wenger (1991) e Wenger (2001), consideramos, ao olharmos as produções languageiras da professora Antônia, para seus modos de participação em cada um dos movimentos propostos no processo formativo. Trata-se de investigar, na trajetória formativa dessa professora, como os movimentos propostos, compreendendo-os como movimentos de interação, foram propulsores de diferentes ações languageiras da professora, que nos permitiram apreender pistas de seu desenvolvimento profissional, a partir da validação da proposta de formação e da própria constituição da comunidade de desenvolvimento profissional referência.

A fim de elucidar melhor essa questão, a figura abaixo pretende ilustrar como pretendemos utilizar o método de análise descendente nesta pesquisa:

Figura 9: análise descendente dos dados



Elaborada pela autora.

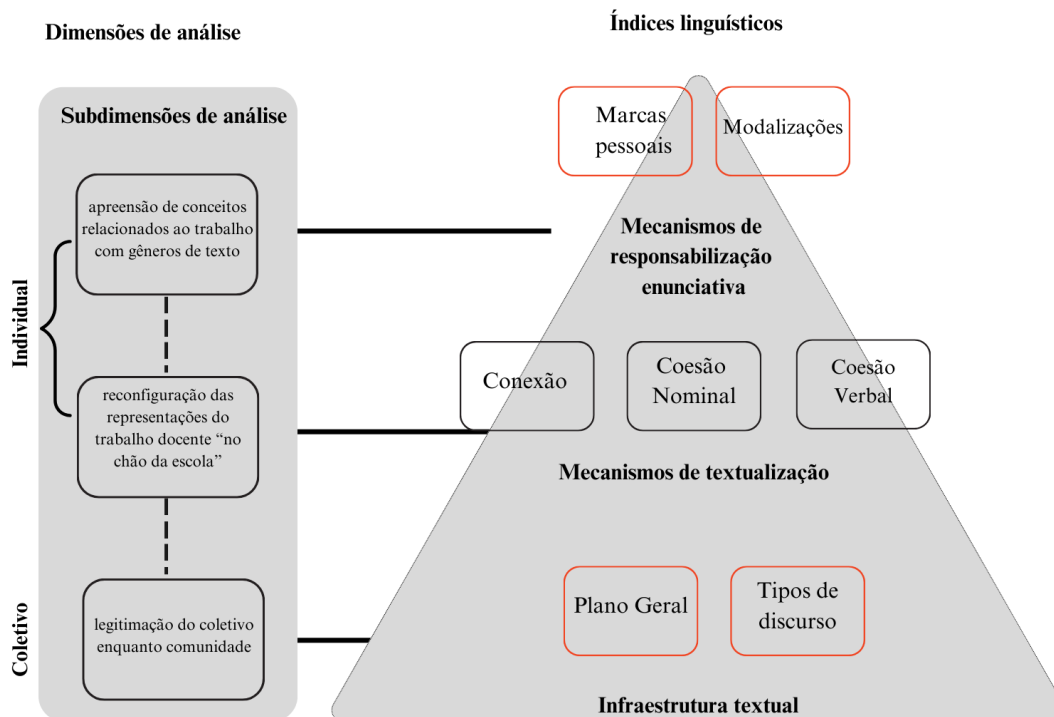
A partir da figura, é possível perceber que a proposta de análise descendente nesta pesquisa inicia pela a análise das condições e dos processos de interação de uma forma mais global, neste caso, olhando para as prescrições do trabalho docente e para os aspectos relacionados ao chão da escola, somados posteriormente aos atravessamentos impostos pelo contexto da pandemia, conforme explicitado na seção que trata da metodologia. Essa descrição se torna importante porque é a partir desses elementos que o discurso da participante se constitui, ou seja, é onde se situam as atividades sociais no contexto investigado. É importante explicitar, aqui, que essas atividades sociais ocorrem além da comunidade proposta.

A seguir, o objeto de análise passa a ser o que ocorre dentro da comunidade, fomentado por todo processo formativo, nos ciclos anteriores: as negociações realizadas e o planejamento conjunto dos projetos de ensino neste caso em específico, conduziram a maioria das discussões. Trata-se, assim, de olhar para a estrutura global dos discursos. Essas discussões são as atividades de linguagem nas quais as participantes se inseriram e, por meio delas, produziram seus textos orais, em diversos momentos dos encontros, nos diversos movimentos propostos, quando a professora é provocada a assumir papéis diferentes, ou seja, atuar com diferentes modos de participação.

Nas produções individuais, considerando os níveis encaixados de organização particular dos signos nos discursos, procede-se à análise dos segmentos temáticos, procurando compreender não só os que tipos de discurso os organizam, mas também (e principalmente, neste caso), como uma das professoras participantes fornece pistas de seu desenvolvimento e dos efeitos do coletivo nessa sua trajetória, a partir da sua participação nos encontros propostos nos ciclos 7 e 8 e da alternância de papéis dentro da comunidade, conforme os movimentos de interação já relacionados.

Os dados foram analisados do ponto de vista da arquitetura textual, considerando, assim, infraestrutura textual, mais precisamente para o plano geral do texto e para os tipos de discurso, mas também com vistas aos mecanismos enunciativos (mais especificamente as marcas de pessoa, de tempo e os modalizadores), compreendendo a importância desses para a “manutenção da coerência pragmática (ou interação) do texto” (BRONCKART, 2007, p. 130). A figura seguinte sintetiza esses critérios de análise:

Figura 10: Critérios de análise



Fonte: Elaborada pela autora

Importante salientar que a figura acima apresenta todos os índices relacionados à arquitetura textual. No entanto, o que está destacado em vermelho é o foco da análise desta tese. As subdimensões elencadas, como já dissemos, relacionam-se com as perguntas de pesquisa.

Assim, na dimensão linguística, preocupamo-nos, em um primeiro momento, em levantar as recorrências relacionadas à mobilização do conteúdo temático, ou seja, de que maneira ela se posiciona diante de três tópicos que nos parecem relevantes no processo formativo em questão, principalmente por serem noções articuladas com a de Projeto Didático de Gênero, que se configurou, no percurso, como dispositivo não só didático, mas também formador: (i) a apreensão de conceitos relacionados ao trabalho com gêneros de texto a partir do seu planejamento, configurando o que chamamos de “reflexão-na-ação”; (ii) a reconfiguração das representações do trabalho docente “no chão da escola”; (iii) a legitimação do coletivo enquanto comunidade de desenvolvimento profissional.

5.6.2. Uma tese em/sobre linguagem: escolhas para análise da ação languageira da comunidade em movimento

Assim como já mencionamos na abertura deste capítulo, apresentamos, aqui, de que forma os dados foram “esmiuçados”, com o intuito de analisar traços/pistas languageiras de desenvolvimento profissional docente em uma professora de Língua Portuguesa, a partir de sua participação em uma (possível) comunidade de desenvolvimento profissional.

Esses traços/pistas estão, a nosso ver, imbricados na alternância dos tipos de discurso e nos mecanismos de responsabilização, recursos linguísticos dos quais a professora colaboradora lança mão ao produzir diferentes enunciados. Mas é importante ressaltar que essas pistas não emergem do acaso: há muito trabalho formativo envolvido, o qual em um primeiro momento nos parece intuitivo ou empírico, mas que, intencionalmente, coloca o professor no centro junto com o formador, implicando-o diretamente na ação languageira. Em outras palavras, o professor em formação passa de um papel passivo a ser provocado o tempo inteiro a verbalizar sobre seu trabalho, suas ações e impressões diante do chão da escola e da realidade em que está inserido. Há tendências relacionadas à ação languageira da professora, como podemos verificar nos dados analisados e discutidos no próximo capítulo. Importa-nos analisar, na interação verbal, o que tem, de certa forma, provocado a organização dessas tendências.

De antemão, é preciso sinalizar que, ao longo do processo, a professora, instada a assumir diferentes papéis ao longo do percurso formativo, é provocada a refletir sobre seu trabalho e a verbalizar tais reflexões, fazendo isso de diferentes maneiras. Implica-se mais ou menos na ação, avalia suas ações e dos demais membros da comunidade constituída, reflete de modo genérico sobre o trabalho docente e sobre as prescrições que o circundam. Com a finalidade de, de fato, “esmiuçar” essas verbalizações, o capítulo seguinte apresenta a análise e a discussão dos dados de nossa pesquisa.

6. ANÁLISE DOS DADOS

E, naquele momento ali, com aquela turma, eu disse, "eu tô fazendo alguma coisa errada, eu não tô sendo a professora que eu tenho que ser. Não tô ensinando. Eu tô cobrando coisas que eles não sabem." E aí foi onde eu aprendi a trabalhar com eles.

(Professora Antônia, Banco de dados do projeto, entrevista inicial, 05/03/2020)

O enunciado que abre este capítulo, parte do conjunto de dados a serem analisados aqui, apresenta uma reflexão importante para dar início aos movimentos de análise: é preciso aprender a olhar para aquele momento e para aquelas pessoas, para aprender a trabalhar com elas. Os dados que analisamos não são soltos ou ocasionais: eles fazem parte de um contexto que, muitas vezes, extrapola o escopo da pesquisa aqui apresentada. Ainda que estejamos olhando para os impactos de um processo de formação continuada, é preciso considerar que a professora que dele participou trouxe consigo sua bagagem de concepções e experiências externas, concomitantes ou anteriores ao processo, principalmente quando se trata de uma formação continuada em serviço, na qual a experiência do chão da escola é colocada, a todo momento, em discussão.

6.1. A título de contextualização, Antônia e seu início no percurso formativo

A professora Antônia iniciou seu percurso na formação continuada proposta, em conjunto com a Coordenadora Pedagógica e outra colega de sua escola, no primeiro ciclo (maio de 2018). Naquele momento, atuava nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal por 20 horas semanais e no Ensino Médio da rede estadual, com a mesma carga horária.

Em formulário on-line²⁹ respondido ao se inscrever no curso, ainda no mês de maio de 2018, Antônia declara, em resposta à pergunta "O que você entende por linguagem?" que, para ela, a linguagem é um "sistema pelo qual as pessoas se comunicam" e que uma boa aula de Língua Portuguesa é "aquela em que acontece interação". Para a professora, o ensino de Língua Portuguesa deve dar prioridade à produção de textos orais e escritos, o desenvolvimento da

²⁹ Esse formulário era parte obrigatória da inscrição na formação "Ensino de Língua Materna e Projetos Didáticos de Gênero no Ensino Fundamental". Foi produzido pelo Grupo de Pesquisa LID e visava registrar o interesse dos professores em participarem do curso e ainda identificar, dos participantes, concepções e práticas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa em sala de aula. As perguntas desse questionário constam no Anexo C.

competência leitora e da capacidade de interagir em diferentes situações fazendo o uso da linguagem. Esses dados são relevantes para compreendermos seu ponto de partida nesta pesquisa e assim percebermos as possíveis reconfigurações que Antônia produz/se engaja durante o percurso formativo descrito no Capítulo 4. A partir das respostas, podemos inferir que Antônia percebe a necessidade de realizar um trabalho, no ensino de Língua Portuguesa, voltado à concepção de linguagem como interação, estando aberta a refletir e repensar sua prática (como vemos, depois, nos dados relativos à entrevista inicial e à participação da professora em uma oficina sobre produção de textos).

O excerto analisado nesta seção retrata as representações da professora Antônia enquanto participante do curso ofertado nos primeiros ciclos. Para proceder a essa análise, recorreremos a dados mais amplos, que contextualizam a chegada da professora no percurso formativo, ainda nos primeiros ciclos formativos. Esse resgate compreende olhar para o contexto de atuação da professora e para suas participações na oficina sobre escrita, parte do Ciclo 2 do percurso formativo. Esse excerto é parte dos dados da oficina sobre escrita, da qual Antônia participou em 2018.

Como as demais participantes do curso, nesse ciclo, Antônia foi convidada a demonstrar, a partir da seleção de uma imagem, quais as suas concepções a respeito de cada um dos eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa a partir da BNCC: leitura, escrita, análise linguística e oralidade. Aqui, segue a verbalização de Antônia, proveniente uma situação de interação com o formador, em que ela fala da imagem escolhida e de sua concepção sobre escrita:

Excerto 1: Oficina sobre escrita

Formador: Pode me contar ou nos contar um pouquinho mais o que que esta imagem representa uma aula escrita

Antônia: Isso é o que eu vivencio nos sextos e sétimos anos, tá? Esse ano a gente entrou com um projeto de um caderno de produção de textos, e o sofrimento quando a gente pede para escrever um texto, é isso que eu quero dividir com vocês é aquele rostinho ali mesmo. “Ai, não, professora... escrever texto... e seja ele livre, ou tipo assim eu já peguei de dar o primeiro parágrafo e eles continuarem, de dar personagens que tem que aparecer, cenário que tem que aparecer ou a situação inicial ou a afinal... qualquer coisa sempre é um, um sofrimento a escrita.

Formador: E por que que tu acha que é um sofrimento pra eles?

Antônia: Não consegui achar a resposta ainda pra isso, sabe

Formador: É... eles não comentaram

Antônia: Não tipo assim ó muitos “ai, porque é difícil, ai, porque eu não tenho ideia”... como não tem ideia? Me conta alguma coisa que aconteceu de engraçado numas férias que tu passou em algum lugar... não tem como criar um texto a partir disso? Ou tu gosta de terror? né um filme que tu viu tira um personagem de lá como se tu tivesse atuando junto com eles, sei lá . É, é pra mim o que é difícil pra eles é a organização no papel em branco, sabe o medo da folha em branco?

Formador: uhum

Antônia: É isso que eu sinto: medo da folha em branco....

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2018)

No excerto em questão, Antônia se mostra incomodada com o fato de os estudantes não terem ideias para escrever, de a escrita ser um sofrimento para eles. Produzindo um relato interativo (BRONCKART, 1999), conta de forma abreviada as alternativas adotadas, segundo ela, sem sucesso, para resolver esse problema. Quando questionada pelo formador sobre os motivos de a escrita ser um sofrimento, afirma: “*Não consegui achar a resposta ainda pra isso, sabe*” e segue relatando suas alternativas, concluindo que a maior dificuldade dos estudantes está na organização e no “*medo da folha em branco*”. Para esse relato, Antônia se vale do uso do tempo presente do indicativo, embora os fatos narrados estejam temporalmente distantes da interação, e, para dar mais concretude a seus exemplos, reproduz falas suas e dos seus estudantes, fazendo uma alternância entre o uso de dêiticos de primeira pessoa e da terceira, ora protagonizando a interação, ora colocando em evidência os estudantes sobre os quais tece seus comentários. Nesse momento, Antônia, recém-inserida na formação, parece não conseguir perceber que são suas estratégias que precisam ser revistas quando trabalha com o eixo da escrita em perspectiva textual, principalmente no sentido de considerar as demandas de suas turmas. Também parece não considerar o fato de que a escrita, se atrelada a sua prática social, tende a fazer mais sentido aos estudantes. Mostra não se responsabilizar por essa dificuldade e esse “*sofrimento*” da turma, já que em nenhum momento do relato produzido emprega marcas de pessoa que a engajem na situação narrada como atora do processo, apenas como actante ou mesmo mera agente, para usar a terminologia de Bronckart (2006). Enquanto isso, no chão da escola, Antônia atribui a cerca de 20 dos 34 estudantes do 6º ano o conceito NA³⁰, entendendo que eles não conseguiram atingir os objetivos propostos por ela para o

³⁰ Na rede municipal de Novo Hamburgo, conforme o Regimento Escolar em vigor naquele momento, convencionava-se usar, na avaliação dos estudantes, os conceitos A (atingiu), AP (atingiu parcialmente) e NA (não atingiu) conforme o alcance dos objetivos propostos em cada trimestre pelos professores de cada componente curricular.

trimestre em que estavam³¹.

O ingresso da professora no percurso formativo parece ter sido decisivo para que ela redimensionasse quais seriam as aprendizagens esperadas de seus estudantes e de quais ações ela deveria lançar mão para alcançá-las. Então, a partir da mediação e do acompanhamento da Coordenadora Pedagógica, também participante do percurso, e das propostas desenvolvidas nos ciclos subsequentes da formação, Antônia passa a desenvolver, especificamente com essa turma, um PDG voltado à produção do gênero fôlder relacionado a um projeto mais amplo da escola sobre a preservação de um arroio do bairro. Os fôlderes produzidos pelos estudantes traziam informações sobre esse projeto e foram estruturados em conjunto com professores de outros componentes curriculares. Segundo Antônia, essa prática trouxe transformações significativas sobre sua forma de atuar, como vemos no próximo passo do percurso.

Aqui estabelecemos o ponto de partida de Antônia no percurso formativo analisado nesta tese: uma professora que, em suas verbalizações, pouco deixa visível o seu próprio trabalho em detrimento de abordar questões que supostamente o impedem de ser bem realizado e, ao mesmo tempo, nos dá pistas de que sua prática, quando se refere ao ensino da escrita, está atrelada à concepção de linguagem como expressão do pensamento (GERALDI, 2002), isto é, voltada ao sujeito: *“Me conta alguma coisa que aconteceu de engraçado numas férias que tu passou em algum lugar... não tem como criar um texto a partir disso? Ou tu gosta de terror? né um filme que tu viu tira um personagem de lá como se tu tivesse atuando junto com eles, sei lá”*. O que veremos ao longo do percurso, em contrapartida, é uma professora que se abre para a possibilidade de rever suas práticas a partir da concepção de linguagem como interação e dos princípios do trabalho com PDG, ao mesmo tempo em que se apropria de suas noções mais elementares. Após a conclusão do curso, em 2019³², Antônia passou a integrar o grupo de professoras de referência. Os dados que seguem e que são analisados, interpretados e sistematizados aqui emergem desse contexto.

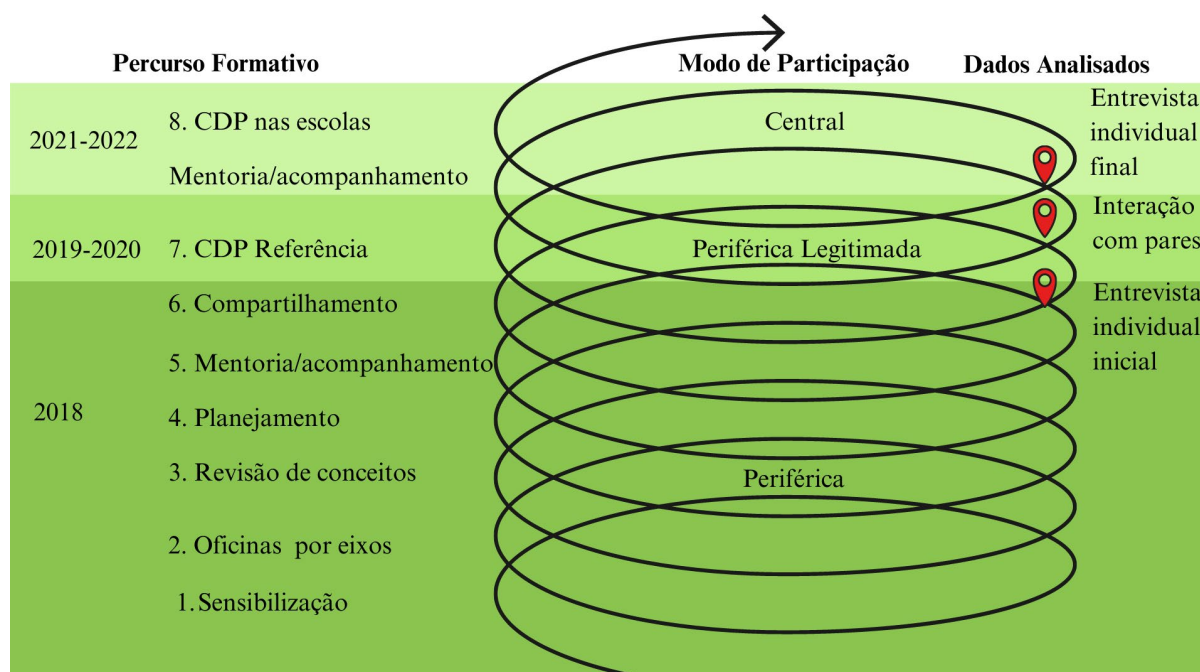
6.2. A trajetória de Antônia no percurso formativo

³¹ Embora esse não seja um dado que emergiu dos encontros de formação, ele é importante para compreendermos o ponto de partida da professora colaboradora. Essa contextualização só foi possível devido à dupla atuação da pesquisadora, conforme discutimos no Capítulo 5.

³² Esta tese analisa dados de um conjunto maior. Embora tenham ocorrido encontros da formação continuada e das professoras de referência, não analisaremos dados de 2019, uma vez que esta pesquisa especificamente iniciou no segundo semestre daquele ano.

Como já anunciamos nos capítulos anteriores, propomo-nos a analisar e apreender pistas languageiras de desenvolvimento profissional (dimensão individual) e de constituição da comunidade (dimensão coletiva) a partir das verbalizações de Antônia. Dessa forma, recuperamos aqui a figura produzida com a finalidade de ilustrar essa trajetória, localizando os momentos aqui analisados dentro do percurso formativo e, ao mesmo tempo, propondo darmos uma espécie de “zoom” em cada um desses momentos, para olharmos mais detidamente para as verbalizações e para as pistas de desenvolvimento que nos permitem avançar em direção aos objetivos desta tese. Além das entrevistas inicial e final, analisamos três momentos de interação entre pares: um dos encontros coletivos, um encontro entre Antônia e o grupo de mentores e um encontro em que Antônia é convidada a atuar como mentora. Retomamos e sintetizamos esse percurso na Figura 7, abaixo.

Figura 11: Percurso formativo, modos de participação e dados analisados



Fonte: Elaborada pela autora

A partir de agora, vamos realizar a análise de cada um dos movimentos de Antônia no percurso formativo, organizando essa análise cronologicamente, conforme explicitado no Quadro 4. As seções seguintes tratam, portanto, dos dados provenientes da entrevista inicial, de um dos encontros coletivos, de um encontro de mentoria, de um encontro em que Antônia atua como mentora e da entrevista final.

6.2.1. Entrevista individual inicial

Realizada na transição do ciclo 6 para o 7 (momento inicial desta pesquisa), a entrevista inicial foi realizada na escola da professora participante, de forma presencial, tendo como mote as seguintes questões:

1. Relembra um fato que, para ti, mostrou que és uma boa professora de Língua Portuguesa.
2. Existe algum fato que te fez pensar o contrário? Podes relatar?
3. Como tu te sentes em relação ao teu conhecimento sobre a área: tens segurança para ensinar todos os ‘conteúdos’? Existe algum que não sabes ou que te sentes insegura ao ensinar? Quando isso acontece, o que fazes?
4. Relembra e relata a tua participação nas formações continuadas de Língua Portuguesa desde 2018. O que este processo de formação continuada, até então, contribuiu para o teu desenvolvimento profissional?
5. O que te fez aceitar ser professora de referência? Como esse modelo de formação pode te ajudar enquanto profissional?

Ao atuar como professora de referência, Antônia, assim como as demais integrantes desse coletivo formado, passou a assumir a função de planejar, junto com o grupo de pesquisa, encontros formativos para os demais professores da rede. Nos extratos a seguir, Antônia, durante a entrevista inicial, tece considerações sobre sua participação na formação e sua atuação como professora de referência. O primeiro excerto refere-se ao momento em que a professora é questionada sobre aspectos positivos de sua prática:

Excerto 2: Entrevista Inicial - prática da professora

Antônia:

O que mudou pra mim totalmente a minha prática foi a questão de quando eu conheci o PDG, e aí a gente implantou com aquela turma do ano passado, sexto B, que virou sétimo B, né, que nós fomos selecionados pra Femitec e depois pra Mostratec. Ali eu disse "uau, eu sei o que eu tô fazendo, eu tô num caminho certo, né." A gente começou com aqueles fôlderes, né. Foi ali que eu vi que a minha prática mudou e que realmente aquelas criaturinhas saíram sabendo algo. Fez diferença na vida deles. Acho que o ano passado foi um divisor de águas pra mim. E foi por causa do PDG. Conhecendo ele, implantando ele nas minhas aulas. Então...

Joice:

O que diferenciou, assim? Se tu conseguir mensurar, o que que...

Antônia:

A questão, assim ó, o que eu vejo é que a gente fica muito atrelada a conteúdo, né. "Ai, porque tem..." Até vir a BNCC, até a gente ter contato com ela, ah "tem que ensinar tal conteúdo pra tal ano". No sexto ano, eles têm que saber isso, no sétimo, aquilo. Mas às vezes parecia que tu queria ir além, e aí tu ficava presa no conteúdo. E essa prática do PDG, como aconteceu, ela não prende ao conteúdo. As coisas, elas vão surgindo, né, a demanda vai vindo e tu vai ensinando aquilo que eles precisam saber pra determinado gênero. E isso muda tudo. O meu planejamento, ele é aberto, ele não é nada fechadinho, "ah, hoje é isso aqui que eu vou dar". Não, porque isso aqui me dá várias possibilidades.

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2020)

No excerto 2, é possível perceber que a professora atribui ao PDG as mudanças em sua prática. No segmento “*e aí a gente implantou com aquela turma do ano passado, sexto B, que virou sétimo B, né, que nós fomos selecionados pra Femictec e depois pra Mostratec*”, Antônia se vale novamente do relato interativo, a partir do qual procura situar o interlocutor (a entrevistadora), usando os verbos no pretérito perfeito, do fato que desencadeou as mudanças em sua prática a partir do PDG. A entrevistada emprega as formas “*a gente*” e “*nós*” para fazer menção à parceria daquele momento com a coordenadora e com a outra professora de sua escola que participava do curso, evidenciando que ali já havia um trabalho coletivo acontecendo, fomentado pela formação. E, ao usar o dêitico “*aquela*”, para se referir à turma, buscou inserir a entrevistadora na ação de linguagem, provavelmente lembrando que, em outro momento, houve relatos em que essa turma foi citada. Outros elementos comuns à interação foram inseridos no relato sem necessidade de situar com mais detalhes a entrevistadora, tais como as referências às feiras científicas da região, a *Femictec* e a *Mostratec*.

Na sequência, também reflete sobre sua concepção de currículo, modificada pelo contato com a BNCC e sua implementação a partir do dispositivo didático apresentado na formação, que prescrevem a centralidade do texto nas aulas de Língua Portuguesa: “*E essa prática do PDG, como aconteceu, ela não prende ao conteúdo. As coisas, elas vão surgindo, né, a demanda vai vindo e tu vai ensinando aquilo que eles precisam saber pra determinado gênero*”. Nesse segmento sobre a relação entre PDG e as prescrições, introduzindo um pronome “*tu*” genérico, ou seja, que não se refere à interlocutora/segunda pessoa, a professora utiliza um discurso teórico interativo, em que não se implica diretamente com a ação de linguagem, embora haja uma relação conjunta do conteúdo temático com a situação de interlocução. O emprego dos verbos aspectuais (NEVES, 2000, p. 63) que denotam aspecto progressivo, tais como *vão surgindo, vai vindo e vai ensinando*, imprimem a compreensão da

professora acerca da relação estreita entre os aspectos relacionados ao chão da escola e as suas atribuições.

No segmento em questão, a partir do uso de modalizações lógicas, expressas por “*acho*”, “*realmente*” e “*o que eu vejo*” e de modalização deôntica (BRONCKART, 1999), expressa por “*tem que ensinar*”, ela parece fazer prescrições acerca das principais concepções do PDG com relação ao currículo, sem que, no entanto, essa seja exatamente a sua prática, naquele momento. Antônia demonstra, aqui, reconhecer uma certa abertura da sua visão de currículo a partir da experiência vivenciada. Além disso, diferente do momento de interação apresentado no excerto anterior, Antônia já se coloca como responsável sobre o sucesso (ou não) de seu trabalho, usando, ainda, o modalizador pragmático “*eu sei o que eu tô fazendo, eu tô num caminho certo, né*”, expresso pelo verbo factivo não correferencial (NEVES, 2000) “saber”, que sugere uma tomada de consciência relacionada à sua profissionalidade. Se relembrarmos a entrada de Antônia no percurso formativo (Excerto 1), quando ela relaciona aspectos que, na sua opinião, são impeditivos da realização do seu trabalho, tais como a dificuldade de os estudantes se expressarem na escrita, percebemos que a professora, no excerto em questão assume enunciativamente a responsabilidade por suas ações no trabalho relacionado ao chão da escola.

Olhar para os aspectos linguístico-discursivos da reconfiguração das representações de Antônia relacionadas às suas atribuições é importante nesta investigação, para que possamos compreender quais os efeitos da sua participação no percurso formativo até aquele momento, sobre seu desenvolvimento profissional. A semântica dos verbos mobilizados, por exemplo, sugere essa apropriação.

Ao ser questionada sobre suas dificuldades, a professora Antônia formula a seguinte resposta:

Excerto 3: Entrevista Inicial - dificuldades percebidas

Joice:

E (Antônia), agora a gente falou de uma coisa que tu, "uau", né, "sou uma boa professora de língua portuguesa". E o contrário? Que momento, assim, que tu viu que precisava...

Antônia:

Que eu tomei um choque?

Joice:

É. Aham (risos).

Antônia:

Tô dizendo que 2019 pra mim, ele foi um divisor de águas. No primeiro trimestre de 2018. Tudo começou em 2018, né, com vocês também. No primeiro trimestre de 2018, quando, de 34 alunos, eu tive 20... 20 e alguns NAs nas minhas avaliações, aquilo ali, eu me questionei "o que é que eu tô fazendo de errado?". Porque, se mais de 50% da turma não atingiu aqueles objetivos que eu tinha traçado, significava que os meus objetivos tavam errados, né. Então foi aí que a [coordenadora] disse "não, perai, alguma coisa a gente tem que fazer". E aí eu rasguei todo o meu planejamento e vamos começar do zero. Tem algo que eu tô fazendo de errado que eu não tô conseguindo enxergar, daí a [coordenadora] me ajudou, ela entrou na sala comigo, ela me deu umas dicas de como fazer uma testagem com eles, né. Porque eu sou nova no ensino fundamental. Eu comecei a minha carreira ao contrário, né. Comecei com o ensino médio. E parecia que era mais claro, né. Eu só cobrava, tipo, "ah, tu tem que saber tal coisa, se tu não sabe, o problema não é meu". E aí eu questionava "como que a criatura sai do ensino fundamental sem saber tal coisa?". Opa, hoje eu sei como isso acontece. Hoje eu tenho a visão do todo. E, naquele momento ali, com aquela turma, eu disse, "eu tô fazendo alguma coisa errada, eu não tô sendo a professora que eu tenho que ser. Não tô ensinando. Eu tô cobrando coisas que eles não sabem." E aí foi onde eu aprendi a trabalhar com eles.

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2020)

A professora relembra sua forma anterior de pensar a sala de aula, centrada no conteúdo, e estabelece, aqui, uma comparação com a mudança impulsionada, segundo ela, pelo trabalho com PDG. Para isso, relata a situação das avaliações da turma no primeiro trimestre de 2018. Utilizando predominantemente um discurso interativo, Antônia questiona e avalia seu próprio agir, fazendo uma alternância entre o tempo passado e presente do indicativo. Em “*E parecia que era mais claro, né. Eu só cobrava, tipo, "ah, tu tem que saber tal coisa, se tu não sabe, o problema não é meu". E aí eu questionava...*”, os verbos grifados, usados no pretérito imperfeito do indicativo, indicando disjunção à ação de linguagem, mostram que Antônia retoma sua postura anterior àquele momento do percurso, com a intenção de contextualizar a reconfiguração do seu agir. Na sequência, ela passa a empregar o tempo presente, mostrando essa reconfiguração relacionada ao modo como ela se percebe implicada em compreender como ocorre a aprendizagem dos estudantes: “*Opa, hoje eu sei como isso acontece. Hoje eu tenho a visão do todo.*”

Quando ela assume que “*se mais de 50% da turma não atingiu aqueles objetivos que eu tinha traçado, significava que os meus objetivos tavam errados, né*”, ela se abre para repensar, com o apoio da coordenadora pedagógica, suas estratégias diante daquela turma, compreendendo que a responsabilidade pelo insucesso, naquele contexto, era dela mesma. O mesmo acontece em “*E parecia que era mais claro, né*”, quando a professora lança mão de uma modalização lógica (BRONCKART, 1999) ao se referir à sua experiência anterior, com o Ensino Médio. Expressa, com o uso constante da primeira pessoa, como em “*eu*” e “*meu*”, o

protagonismo na interação e a capacidade de refletir-na-ação, um alto grau de implicação com a ação de linguagem. Nesse enunciado e em “*E aí eu rasguei todo o meu planejamento e vamos começar do zero. Tem algo que eu tô fazendo de errado que eu não tô conseguindo enxergar...*”, é possível identificar uma espécie de conflito, suscitado pelo insucesso das avaliações da professora e amparado pelo coletivo (da coordenadora pedagógica e da formação, naquele momento). No excerto, percebe-se que Antônia verbaliza uma preocupação relacionada à sua forma de agir em sala de aula, para, a partir da mediação do coletivo, reconfigurar seu agir, concluindo que os objetivos traçados estavam inadequados para aquele grupo de estudantes. Na sequência, quando Antônia enuncia que “*Eu só cobrava, tipo, ‘ah, tu tem que saber tal coisa, se tu não sabe, o problema não é meu’*”, ela parece remeter-se à sua antiga concepção, já apresentada aqui no enunciado analisado no ponto de partida, quando ela fala do “*sofrimento*” dos estudantes ao escreverem e ao “*medo da folha em branco*”. Também se refere ao fato de ter se voltado, novamente junto com a coordenadora, para a turma que atendia, diagnosticando sua aprendizagem. Avalia que, no fim, aprendeu a trabalhar com aqueles estudantes de sexto ano: em “*Opa, hoje eu sei como isso acontece*” ela usa modalização pragmática (BRONCKART, 1999), que concerne às suas responsabilidades como enunciatador em relação às ações de que é agente; e em “*E aí foi onde eu aprendi a trabalhar com eles*”. Enquanto entrevistada, Antônia utiliza o dêitico “*vocês*” para referir-se à entrevistadora e ao grupo de pesquisa, demonstrando que, naquele momento, ainda não se sentia pertencente ao coletivo que estava sendo formado, o que sugere que o modo de participação de Antônia, nesse momento, ainda é periférico. Mais do que uma marca típica de uma situação de diálogo, o uso da segunda pessoa do discurso marcada pelo “*vocês*”, neste caso, estabelece uma espécie de diferenciação de papéis no coletivo (de um lado, o grupo que representa a formação proposta pela Universidade e, de outro, a professora que dele participa).

Na continuidade da entrevista, Antônia segue fazendo uma espécie de balanço entre o antes e o depois da sua participação no processo formativo. Também reforça a importância do PDG como elemento propulsor de seu desenvolvimento:

Excerto 4: Entrevista Inicial - avaliação do percurso

Joice:

Um pouco tu já falou sobre isso, mas eu quero que tu fale um pouquinho mais. Conta, assim, um pouquinho da tua participação nas formações desde 2018, porque tu tá, assim, né, é o terceiro ano que a gente tá nesses ciclos de formação, né. O que que tu acha que esse processo de formação, até agora, contribuiu pra ti enquanto profissional, né. Algumas coisas, tu já disse ali, de

ter acordado (risos), de ter rasgado o planejamento, enfim. Mas conta um pouquinho mais, assim, tenta fazer tipo uma retrospectiva.

Antônia:

Vamos pensar assim, a professora que eu era antes do PDG e a que eu estou me tornando, né. Essa formação da Unisinos, ela só veio a somar pra minha formação tanto pessoal quanto profissional. Primeiro, pra mim era muito fácil dar aula, entrar na sala de aula e falar com os alunos, mas eu sempre fui muito encabulada pra falar com os outros professores. E isso me ajudou também, o PDG me ajudou a... Essas apresentações que a gente fez, ajudando a soltar um pouco e falar melhor. Na prática educativa, nem se fala, né. Porque eu acho que tá muito mais fácil de trabalhar hoje do que antes, né, dentro das minhas caixinhas ali, o PDG, ele contribuiu pra facilidade da prática educativa.

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2020)

Antônia expõe à entrevistadora uma comparação entre sua atuação antes e depois do trabalho com PDG, apontando mudanças em diversas ações vivenciadas por ela em seu trabalho enquanto professora, usando predominantemente o discurso interativo. Antônia utiliza o tempo passado, retomando a experiência vivida a partir do processo formativo para, em seguida, avaliar o momento atual. Ela julga estar “**mais fácil trabalhar hoje do que antes**”, utilizando modalização apreciativa e referindo-se à ressignificação do seu agir a partir de dois aspectos do seu trabalho: a prática em sala de aula, em “*pra mim era muito fácil dar aula, entrar na sala de aula e falar com os alunos*” e a relação com seus pares, em “*sempre fui muito encabulada pra falar com os outros professores*”, avaliando sua experiência a partir dos ciclos dos quais participou até aquele momento. Antônia ainda considera, em sua verbalização, o PDG como o “*divisor de águas*” de sua prática, e sugere como um aspecto importante da formação a oportunidade de compartilhar suas experiências.

A mudança no tipo de discurso (do relato interativo para o discurso interativo) sinaliza a mudança de postura da professora com relação ao seu agir docente, uma vez que essa virada se refere às coordenadas gerais dos mundos discursivos. No relato interativo, mobilizado por Antônia quando ela retoma a experiência anterior ao percurso formativo, seu ponto de partida. Nesse caso, há uma relação de disjunção frente à situação atual de interação, mas ao mesmo tempo serve como um recurso que sinaliza a tomada de consciência da professora, que, a seguir, empreende o discurso interativo e passa a agregar mais aspectos ao seu trabalho, para além das impressões individuais apresentadas no ponto de partida, “*dentro das minhas caixinhas ali*”. Em outras palavras, ao compararmos o ponto de partida da professora com este momento do seu percurso, podemos notar que as transformações avaliadas por Antônia não se devem simplesmente ao curso realizado em 2018 ou à adoção do PDG enquanto dispositivo didático

organizador do trabalho docente, mas ao processo formativo mais amplo, voltado para o que realmente ocorre no chão da escola e em parceria com a coordenadora pedagógica e com os mentores, a partir do desenvolvimento de um proposta de ensino. Estes são preceitos aos quais já nos referimos quando tratamos do que se espera da formação continuada voltada de fato para o desenvolvimento profissional: a reflexão-na-ação e o papel fundamental do coletivo.

O quadro seguinte sintetiza, de acordo com os preceitos da arquitetura textual, que tendências relacionadas à dimensão dos tipos de discurso e a dos mecanismos de responsabilização enunciativa (marcas de pessoa e modalizações) ocorrem nas verbalizações de Antônia, conforme as dimensões individuais e coletivas de análise já explicitadas no capítulo anterior. Cabe ressaltar que as recorrências explicitadas neste quadro não têm como base apenas os excertos selecionados para análise e discussão, mas sim do conjunto de dados referentes à entrevista. A opção de sistematizar desse modo foi para não tornar demasiadamente extensa a apresentação das análises, que se mostram repetidas em boa parte das ocorrências.

Quadro 6: Síntese da análise da arquitetura textual na Entrevista Inicial

Dimensões de análise		Dimensão individual		Dimensão coletiva
Subdimensões de análise		apreensão de conceitos relacionados ao trabalho com gêneros de texto	reconfiguração das representações do trabalho docente no “chão da escola”	legitimação do coletivo enquanto comunidade
Índices da arquitetura textual				
–	Plano geral	avaliação do curso do qual a professora participou, da sua inserção como professora de referência e da maneira como essa participação tem influenciado na sua prática		
	Tipos de discurso	Discurso teórico interativo	Alternância entre discurso interativo e relato interativo	Relato interativo
≡	Marcas de pessoa	2ª pessoa do singular (referente genérico) 1ª pessoa do plural (referente ao coletivo de professores)	1ª pessoa do singular	1ª pessoa do singular
	Modalizações	Lógicas	Lógicas e Pragmáticas	Apreciativas

Fonte: Elaborado pela autora

Em suma, ao olharmos para a entrevista inicial como um todo (lembrando que ela não marca o ingresso da professora no percurso, mas sim o início desta investigação), podemos interpretá-la como o momento do percurso em que Antônia já reconhece mudanças na sua prática e as considera como efeitos de sua participação nos primeiros ciclos do percurso formativo. Também é o momento em que ela atribui ao PDG, dispositivo didático cujos princípios se apropriou naquele primeiro momento, as transformações percebidas em sua prática. Na interação entre pares, mais especificamente no encontro coletivo, é possível perceber mais pistas da influência do dispositivo didático nas suas reconfigurações das suas representações do agir docente e na apropriação dos conceitos relacionados ao trabalho com gêneros de texto em sala de aula.

6.2.2. A interação com pares: o encontro coletivo

Como já explicitado no Capítulo 4, os encontros coletivos configuraram-se como espaços de reflexão-na-ação em conjunto. Neles, eram discutidos conceitos, prescrições ao trabalho do professor e o planejamento dos projetos. Nesse sentido, o conjunto de dados que segue provém de um encontro realizado no ciclo 7, em novembro de 2020, de modo remoto, via *Microsoft Teams*. O momento envolveu não só o grupo de pesquisa, mas também as professoras referência de duas escolas. A proposta era debater sobre os projetos desenvolvidos com as turmas de forma remota. Antonia e suas colegas, nesse encontro, relatam o trabalho realizado com duas turmas de 7º ano a partir do gênero episódio de podcast. Na ocasião, as professoras de cada escola comentam sobre o trabalho realizado na escola, a partir do planejado em conjunto com seus mentores.

No Excerto 5, a professora Antônia, junto com sua colega Luciana, coordenadora da escola, relata como foi desenvolvida, em suas turmas, uma proposta de produção do gênero *podcast* durante o ensino remoto/híbrido. Aqui ela descreve como foram as oficinas. É importante ressaltar que essa fala estava acompanhada de uma apresentação eletrônica, dando suporte ao relato. Neste momento, Antônia tem como interlocutores todos os membros da comunidade.

Excerto 5: Encontro Coletivo - relato do projeto

Luciana:

[...] então, as oficinas. Antônia, quer falar um pouquinho das oficinas?

Antônia:

aham posso falar (.) ã: depois da definição então do: do tema né que seria as fake news no tempo em tempos de pandemia a gente teve nossa primeira aula (.) que: foi apresentado pra eles o projeto então ã: através de podcasts né pra eles já terem esse primeiro contato com os podcasts embora alguns já conheciam nós também utilizamos o quadro detetive virtual do fantástico que desmente né as as fake news e aí a gente já solicitou a produção inicial tá a aqui tem todas as oficinas até a de número oito que foi a a que nós fizemos até o presente momento né que envolvia algumas escrita oralidade análise linguísticas outras só leitu:ra algumas só escrita e análise linguística mas vale: salientar aqui que essas oficinas duas pelo menos foram feitas em aulas de articulação de saberes até porque a [outra professora] e eu além de sermos professoras de português também somos professoras de articulação de saberes as outras duas profes de articulação é uma profe de história a profe [nome omitido] a de matemática a [nome omitido] também participaram dessas aulas conosco e todas as aulas de articulação elas tavam voltadas pra questões de letramento digital e: a questão de onde buscar fontes seguras pra não cair nas fake news tá todos os outros professores da escola todas as os outros componentes curriculares também contribuíram com o o tema fake news né então em todas as aulas síncronas em todas a: na grande maioria dos exercícios das atividades propostas o tema tava presente né o o sempre aparecia questões de fake news de onde buscar informação segura muitos profes também trabalharam com podcast o professor de educação física fez um podcast pra e:les a: professora de inglês também solicitou podcast então foi tudo muito ã: interdisciplinar realmente tá eu não vou (lembrar)

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2020)

Ao falar aos demais sobre seu trabalho, Antônia inicia utilizando discurso interativo (pq, quais pistas, guiar sempre o leitor), colocando-se na situação de interação e respondendo à colega da escola que participa também desse momento, como podemos ver no uso de “*aham posso falar*”, quando ela anuncia que falará sobre as oficinas desenvolvidas, conforme Luciana solicita no seu turno de fala. Ao partir para a descrição das oficinas que foram realizadas, Antônia parte para o uso do relato interativo (BRONCKART, 1999), expresso principalmente a partir das suas escolhas de formas verbais que, no contexto, ajudam a remeter ao passado recente, como em “*a gente teve nossa primeira aula*” e em “*ai a gente já solicitou a produção inicial*”, considerando que uma das propostas do encontro era de relatar o andamento do projeto na escola. Quanto às marcas de pessoa, Antônia neste excerto opta pelos dêiticos de primeira pessoa do plural, expressos pelo “a gente”, pelo “nossa” e pelo “conosco”, referindo-se ora à turma, como em “*nossa primeira aula*”, ora a colegas com quem estava desenvolvendo o projeto, como em “*também participaram dessas aulas conosco*”. Ainda é possível perceber que Antônia, ao mencionar que colegas de outras áreas do conhecimento se envolveram com a proposta, passa a usar dêiticos de terceira pessoa, excluindo-se, de certa forma, da ação, passando a usar a narração como tipo de discurso (“*sempre aparecia questões de fake news de onde buscar informação segura*”). Essa mudança de tipo de discurso pode estar relacionada à fragmentação das áreas de conhecimento que, embora tenham trabalhado de forma alinhada, não permitem a Antônia responsabilizar-se enunciativamente pelo trabalho realizado pelos seus colegas.

No excerto, Antônia menciona que, para além das aulas de Língua Portuguesa, outros colegas da escola, de outras áreas, acabaram se envolvendo na proposta. De certa forma, o fato de o projeto pensado e desenvolvido em conjunto dentro da escola, a partir do que foi discutido nos encontros coletivos anteriores e nos momentos de mentoria, podem ser reveladores de que a formação continuada proposta atingiu, por meio de Antônia e sua coordenadora, um grupo maior de professores, ou seja, um outro coletivo, que é o da escola. Isso pode configurar o que,

para Lave e Wenger (1991), é a participação periférica legitimada, uma vez que, Antônia, enquanto participante dessa comunidade proposta, consegue compartilhar com os demais colegas da escola, numa espécie de intercâmbio, princípios discutidos internamente para a realização de um projeto de ensino, torna-se menos periférica e assume um papel mais central na comunidade instaurada na formação. Ao dizer que “*outros professores da escola todas as os outros componentes curriculares também contribuíram com o tema*”, Antônia demonstra que as propostas pensadas na formação tem sido levadas à escola e compartilhada com os demais colegas, em uma espécie de intercâmbio entre comunidades.

Na sequência, temos um excerto que não se trata do relato do desenvolvimento do projeto realizado por Antônia com seus alunos em sala de aula, mas da interação com uma das mentoras diante do que a professora narrativiza. Nesse momento, a mentora Leticia provoca Antônia a falar sobre a escolha do gênero, de modo que ela reflita sobre o trabalho com gêneros relacionados às práticas de linguagem contemporâneas, que foi pauta de várias discussões em encontros anteriores a esse (a dissertação de Schell, 2022, analisa em maior profundidade esses encontros).

É importante ressaltar que parece haver um modo de conduzir os encontros, por parte dos formadores, que tem a intenção de provocar a reflexão das professoras participantes. Os membros do grupo de pesquisa geralmente utilizam perguntas e não frases imperativas - ou outras estratégias - para provocar, nas professoras, que elas verbalizem a reflexão que está sendo feita. O excerto 6 aponta justamente para isso: Leticia, ao perguntar se a professora se sente preparada para trabalhar com os gêneros da cultura digital, provoca a professora a pensar sobre sua prática.

Excerto 6: Encontro Coletivo - reflexão sobre gêneros

Leticia:

então a minha outra pergunta é se agora né depois de trabalhar com um gênero super digital né da totalmente né da plataforma digital na aula remota vocês se sentem mais digamos assim apropriadas né preparadas pra trabalhar com esse tipo de gênero mais vezes a partir de agora né e se vocês realmente acham importante trabalhar com esse tipo de gênero nas aulas de língua portuguesa e por quê

Antônia:

ã xx eu ti xx

Lauren:

[nas aulas presenciais também né é isso Luiza?

Leticia:

isso mesmo

Lauren:
né não só remoto né

Antônia:
é eu te digo que sim com certeza a ideia é trabalhar com com esses gêneros diferentes né até porque são coisas que eles gostam muito e: até a a: a outra colega falou né sobre ai que o pdg ele não é uma uma coisa fechada ele só tem o início isso é eu acho é o o que eu mais acho legal do pdg sabe (.) tu não sabe? onde que ele vai parar ã tu tem a ideia de um gênero tu às vezes pensa em um gênero e ele vai dá num caminho totalmente diferente não que os nossos gêneros antiguinhos ali os mais tradicionais eles não mereçam ser trabalhados e não devam ser trabalhados mas eu acho que dá pra mesclar sim ã o antigo com o novo né até pra que eles se sintam inseridos ai a questão do celular né ai por que que não dá pra trabalhar com o celular em sala de aula? dá dá sim e e a gente deve utilizar o celular o computador a internet eu acredito que mesmo na aula presencial e e quando voltar a tendência é essa trabalhar com gêneros diferentes com as mídias eu acho que não tem volta nisso.

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2020)

Como este excerto provém de um encontro com toda a comunidade, a pergunta realizada pela mentora Letícia foi reforçada por Lauren, que acrescentou mais informações, situando melhor o contexto em que se quis saber sobre o trabalho com um gênero proveniente das práticas de linguagem contemporâneas. Lauren reforça, assim, que a pergunta se refere tanto ao ensino remoto, quanto ao presencial.

Na sua resposta, Antônia faz predominantemente uso do discurso interativo (BRONCKART, 1999), na medida em que encontramos as formas verbais no presente do indicativo e na primeira pessoa do singular, demonstrando que a professora está implicada na situação de interação, como em “*eu acho*”. Ainda é possível identificar a primeira pessoa do plural, expressa pelo “*a gente*”, fazendo referência aos professores de forma geral. Antônia reconhece, nesse excerto, a importância de se trabalhar com gêneros pertencentes às práticas de linguagem contemporâneas, os quais ela chama de “*diferentões*” e justifica esse posicionamento pela preferência dos estudantes em “*até porque são coisas que eles gostam muito*”. Nesse momento, é possível perceber que ela alterna a pessoa do discurso e, consequentemente, a responsabilização enunciativa, o que demonstra menor grau de implicação³³, que pode significar que ela ainda precisa se familiarizar com o trabalho com

³³ Em sua dissertação de Mestrado, Schell (2022) analisa este mesmo excerto, com o foco em compreender de que maneira a professora ressignifica suas práticas em sala de aula, relacionadas à cultura digital. SCHELL, Luiza Vitória de Abreu. **Cultura digital, multiletramentos e ensino de língua portuguesa na perspectiva de professoras em formação continuada**. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos. São Leopoldo, RS, 2022.

esses gêneros. Antônia ainda externaliza seu apreço pelos gêneros que não pertencem à cultura digital, no trecho “*ossos gêneros antiguihos ali, os mais tradicionais*”, usando a primeira pessoa do plural, novamente, fazendo referência ao repertório dos professores em geral.

Quanto às modalizações, no excerto predominam as lógicas e as deônticas, expressas quando Antônia responde à questão levantada por Letícia, sobre a viabilidade de se trabalhar com os gêneros da cultura digital. É interessante considerar como a professora usa essas modalizações e demonstra, a partir delas, que aceitou o convite para refletir sobre sua prática: ao passo que inicia respondendo usando uma modalização lógica “*é, eu te digo que **sim, com certeza, a ideia é trabalhar com com esses gêneros diferentes, né***” e, em seguida, utiliza discurso reportado para evocar a voz da tradição escolar em “*a questão do celular né, ai por que que **não dá pra trabalhar com o celular em sala de aula?***”, empregando a modalização deôntica para se referir a um “valor” instituído em um contexto mais tradicional de educação, mas logo na sequência ela lança mão de outras modalizações também deônticas, quando diz que “***dá, dá sim***” e, na sequência, “*a gente **deve utilizar o celular, o computador, a internet***” demonstrando reconhecer a viabilidade de se desenvolver um trabalho com esses recursos em sala de aula. Finaliza a resposta com mais uma modalização lógica, em “***eu acredito que mesmo na aula presencial, e quando voltar a tendência é essa: trabalhar com gêneros diferentes com as mídias, eu acho que não tem volta nisso***”. No trecho ainda temos a expressão “*a tendência é*”, que se trata também de modalização deôntica, remetendo a uma possibilidade de ação futura, relacionada ao marcador temporal “*quando voltar (à aula presencial)*” Ao usar as modalizações lógicas, Antônia demonstra admitir a importância do trabalho com os gêneros em questão. E, ao usar as modalizações deônticas, ela tende a remeter ao coletivo a necessidade de refletir sobre a temática. Aqui também podemos perceber que o coletivo fica de lado e a professora volta para o individual. Continua implicada na ação. Usa ainda o “*tu*” genérico, quando aborda dificuldades percebidas, alternando com “*a gente*”, também genérico, quando aponta soluções para essas mesmas dificuldades.

Assim como na seção anterior, segue o quadro que sintetiza os índices linguístico-discursivos apreendidos a partir da análise dos dados, aqui referentes às interações que ocorreram no encontro coletivo. Ressaltamos que o que estamos apresentando são tendências, de acordo com as verbalizações da professora em um conjunto maior de dados analisados.

Quadro 7: Síntese da análise da arquitetura textual no Encontro Coletivo

Dimensões de análise	Dimensão individual	Dimensão coletiva
----------------------	---------------------	-------------------

Subdimensões de análise		apreensão de conceitos relacionados ao trabalho com gêneros de texto	reconfiguração das representações do trabalho docente no “chão da escola”	legitimação do coletivo enquanto comunidade
Índices da arquitetura textual				
-	Plano geral	Realizado no ciclo 7, o encontro ocorreu de modo remoto e envolveu não só o grupo de pesquisa, mas também as professoras referência de duas escolas. A proposta era debater sobre os projetos desenvolvidos com as turmas de forma remota. Antônia e suas colegas, nesse encontro, relatam o trabalho realizado com duas turmas de 7º ano a partir do gênero episódio de podcast.		
	Tipos de discurso	Alternância entre discurso interativo e relato interativo	Discurso interativo	Relato interativo
≡	Marcas de pessoa	1ª pessoa do plural referindo-se ao coletivo da escola	1ª pessoa do singular 1ª pessoa do plural referindo-se ao coletivo da escola	1ª pessoa do plural referindo-se ao coletivo da escola
	Modalizações	Lógicas e deônticas	Deônticas	Lógicas e deônticas

Fonte: Elaborado pela autora

Nos excertos analisados referentes ao encontro coletivo, a professora Antônia demonstra não só estar apropriada do repertório compartilhado na comunidade, mas também estar engajada com seu coletivo na escola, a quem faz referência em todos os momentos em que verbaliza sobre o projeto e seu desenvolvimento. Essas retomadas do coletivo da escola corroboram o objetivo do encontro que era, justamente, falar sobre o planejamento e sobre possibilidades de trabalho com o gênero de texto elencado pela professora. Além disso, sugere o modo de participação periférico legitimado, uma vez que é possível perceber uma espécie de intercâmbio entre as experiências do coletivo da escola e as da formação perpassando o relato de Antônia.

6.2.3. A interação com pares: a mentoria

Os excertos seguintes são provenientes de um encontro de mentoria, que aconteceu de forma *on-line*, via *Microsoft Teams*. Realizado no ciclo 7, no mês de outubro de 2021, o encontro também ocorreu de forma remota, com a participação da professora Antonia e a coordenadora Luciana, além dos mentores Antonio e Joice. Na ocasião, Antonia estava

trabalhando, com as suas turmas de 7º ano, o gênero resenha. No entanto, o debate girou em torno das dificuldades relacionadas ao modelo híbrido de ensino, demanda imposta pela pandemia, que impactou diretamente no projeto desenvolvido pela professora. Nesse encontro, capturamos momentos em que Antônia interage com os mentores, no momento respondendo aos questionamentos feitos pelo grupo de mentores, sobre o andamento de um projeto relacionado à produção de resenhas pelos estudantes que atendia. Vale lembrar que esse projeto foi realizado no contexto do ensino híbrido, ocasião em que havia o revezamento dos estudantes: na semana em que um grupo frequentava as aulas presenciais, o outro realizava atividades remotas acompanhadas pelos professores.

Importante destacar, a partir deste e dos próximos excertos relacionados a esse encontro de mentoria, que o conteúdo temático que emerge com frequência tem relação com o ensino híbrido e em grande parte da interação ele se sobrepõe a questões mais relacionadas ao ensino do gênero e ao trabalho com as práticas de linguagem, foco da formação. Importante destacar que, no contexto em que os dados foram gerados, esta era a demanda principal trazida pelas professoras participantes da comunidade e, portanto, o percurso da formação proposta necessitou, obviamente, de adaptações para atender a essa necessidade.

No excerto 7, Antônia interage com a mentora Joice, sendo provocada a pensar nas propostas relacionadas ao estudo do gênero resenha nas atividades presenciais e não presenciais, de modo a explicar as diferenças de encaminhamento entre uma e outra..

Excerto 7: Mentoria - ensino híbrido e ensino remoto

Joice:

fiquei pensando: muito fiquei curiosa na verdade Antônia porque: tu falou ã ali que tu tá trabalhando com as praticamente as mesmas atividades né na: na aula síncrona na no presencial e no: ... no híbrido no remoto né aí tu diz que tem algumas diferenças @@ e eu fiquei curiosa de saber como é que tu faz isso? que diferenças são essas?

Antônia:

ã: vamo pegar assim o exemplo quando eu comecei com a resenha do do mangá tá do Solaninho que que a gente fez em aula? nós lemos o texto juntos né tipo primeiro cada um leu pra si depois a gente trocou uma ide:ia daí ah eu não entendi isso tem uma expressão que eu não entendi aqui no texto que que quer dizer isso? daí a gente conversou até acho que eu comentei na outra no outro nosso outro encontro que era a expressão ã feito nas co:xas né que daí a gente expliquei aquela expressão daí a gente riu muito porque muitos acharam que era um desenho na coxa e coisa e tal e:: aí a gente fez eu fiz uma parte de interpretação de te:xto de compreensão de te:xto né de comparação com outros pedacinhos de resenhas que têm no livro didático e isso não foi possível no grupo remoto por quê? eu coloquei o texto na sala de aula coloquei a interpretação num formulário eu não tava lá pra ler o texto com eles né a

gente sempre faz um cabeçalhozinho um textinho aí se tiver alguma dúvida entre em contato com a professora manda um whatsapp né me manda um sinal de fuma:ça que eu respondo blá blá blá só que não te:ve essa troca sabe poxa fiquei pensando assim ó bah será que todo mundo entendeu o que que era aquela expressão feito nas coxas que deu tanto problema? e uma das perguntas até era sobre essa expressão aí depois eu me questionei será que não devia ter explica:do escrito isso em algum lugar e explica:do isso? porque pô ninguém me perguntou e daí uma na semana seguinte teve o meu meet né com eles aí eu peguei o texto botei o texto na tela conversei com eles sobre a rese:nha questioneei perguntei e ninguém falou daquela expressão aí eu perguntei disse bah gente todo mundo entendeu que que é esse feito nas coxas vocês já conheciam essa essa expressão? e o que deu pra perceber é que assim ó na boa ou eles não leram ou pelo contexto eles acharam que entenderam e responderam lá o meu formulário a interação que acontece com o remoto é muito diferente sabe não a gente não cria aquele vínculo que por por menor que seja hoje os alunos indo uma semana sim e outra não a gente já tá conseguindo retomar aquele vínculo né então é mais fácil de tu explicar e de eles perguntarem alguma coisa do que assim na tela do computador que nem a gente tá ... né mas a as atividades o que eu acho que fica faltando é aquela questão da análise no conjunto assim de conversar de todo mun de poder perguntar de trocar ideia a ali na hora da leitura né isso é uma coisa que que falta bastante não não é muito complicado no no remoto

...

Joice:

é: exatamente por isso que eu te fiz essa pergunta né porque: aí aí eu acho que a tua resposta nos ajuda a pensar que a gente precisa deixar previsto nesta nessa proposta nesse planejamento né ã: alguma proposta que contemple que não vai substituir a questão da interação não é a mesma coisa né mas talvez alguma proposta que ajude a pensar ã: nessas se nessas situações porque tu vai ter a a sempre a falta daquela interação e daquele momento coletivo né então: talvez pra gente depois poder registrar isso né porque é: diferente tu planejar uma atividade nesse contexto né é diferente do que a gente faz na sala de aula porque na sala de aula é o nosso na verdade [...] a sala de aula é o nosso chão assim né e e de uma certa maneira esse esse chão aí foi tirado @@@

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2021)

No excerto, Antônia alterna o uso de relato interativo e de discurso interativo (BRONCKART, 1999), o que indica uma relação de conjunção com as ações de linguagem e a implicação da enunciadora, que ora relata de que maneira ela realiza as atividades em sala de aula, ora reflete sobre o que consegue realizar. Em “*nós lemos o texto juntos né tipo primeiro, cada um leu pra si depois a gente trocou uma ideia*”, por exemplo, o relato interativo é evidenciado pelo uso das formas verbais no tempo passado e também pelo emprego de dêitico de primeira pessoa do plural, referindo-se a ela e aos estudantes atendidos. Já em “*a interação que acontece com o remoto é muito diferente, sabe não a gente não cria aquele vínculo que por por menor que seja hoje os alunos indo uma semana sim e outra não a gente já tá conseguindo retomar aquele vínculo né*”, o discurso interativo é evidenciado pela reflexão expressa a partir do uso do tempo presente do indicativo e, novamente o uso de dêitico de primeira pessoa do plural, mas desta

vez referindo-se a si mesma e a seus colegas professores da escola.

No excerto, é muito recorrente o uso da primeira pessoa do singular, o que demonstra que Antônia traz à discussão ações e reflexões individuais a partir da questão levantada pela mentora. Em “*eu coloquei o texto na sala de aula, coloquei a interpretação num formulário, eu não tava lá pra ler o texto com eles né*”, Antônia relata como organizou as atividades, assumindo enunciativamente a responsabilidade pela ação e, ao mesmo tempo, lamentando por uma ação que não alcançou “*eu não tava lá*”. No relato, ela segue tratando de suas percepções a respeito do retorno das atividades pelos estudantes, gerando uma consequência do distanciamento das atividades não presenciais: “*e o que deu pra perceber é que assim ó na boa ou eles não leram ou pelo contexto eles acharam que entenderam e responderam lá o meu formulário*”. A professora utiliza o dêitico “eles”, de terceira pessoa do plural, referindo-se aos estudantes, exceto em “*o que deu pra perceber*”, quando a professora apresenta uma percepção pessoal sua a respeito da compreensão de uma expressão pelos estudantes, em “*ou eles não leram ou pelo contexto eles acharam que entenderam*”, mas discursivamente a representa de forma impessoal, usando dêitico de terceira pessoa do plural, parecendo isentar-se da responsabilidade sobre a aprendizagem dos estudantes a partir da atividade proposta de sua autoria, o “*meu formulário*”.

Cabe aqui a reflexão de que, talvez, Antônia, em sua jornada nesse percurso formativo, no momento em que esse dado foi gerado, já assuma de forma consciente seu trabalho de planejar e de trabalhar com gêneros de texto, mas ainda não se vê implicada na aprendizagem dos estudantes. Se considerarmos a alternância entre o uso da primeira e terceira pessoa. A primeira pessoa frequentemente é usada para explicitar as ações de Antônia (individuais e com a turma), como em “*eu coloquei o texto na sala de aula*” ou em “*daí a gente conversou*”, enquanto a terceira é usada para explicitar os resultados dessas ações, como em “*eles não leram*”. modalizações utilizadas por ela também ajudam a compreender isso. Em “*o que eu acho que fica faltando é aquela questão da análise no conjunto*” a professora usa modalização lógica. Já em “*e isso não foi possível no ensino remoto*”, contemplando ainda a questão da aprendizagem dos estudantes nesse contexto, temos uma modalização lógica, pois a impossibilidade é decorrente de uma questão objetiva e factual, ou seja, não há uma possibilidade lógica de realização da ação.

Na sequência, Antônia é provocada pelo mentor a relatar de forma mais detalhada as atividades relacionadas à leitura. Na interação com o mentor, Antônia segue, como no excerto anterior, preocupada com o atendimento e o encaminhamento das atividades remotas. A professora

revela que leu com a turma apenas duas resenhas, mas está também propondo a leitura de sinopses e críticas em sites especializados (que, segundo ela, havia sido sugestão do grupo de mentores), na tentativa de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de habilidades relacionadas à argumentação. Ainda aborda algumas dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias pelos estudantes na realização das atividades remotas.

Excerto 8: Mentoria - leitura no ensino remoto

Antonio:

o que de leitura tu pode dizer assim que tu já fez? então eles leram as resenhas aí tu usou as atividades do livro tu tu desenvolveu assim o que mais que foi feito?

...

Antônia:

de resenhas a gente só trabalhou lemos essas duas tá a do mangá e a do Pantera Negra algumas das atividades eu copiei do livro outras eu produzi né eu fiz ali as minhas o que eu achava que eles iam conseguir dar conta porque tinha algumas que são umas atividades meio que mirabolantes assim eu sabia que eles não iam com pensei comigo né não é que eu subestimei mas eu acreditei que aquilo ali eles não iriam dar conta então eu diminui um pouquinho e fiz algumas diferentes ã:: além daí das: das resenhas com a a gente tá trabalhando com os chromebooks então eu pedi que eles lessem sinopse do filme né até que foi uma dica das gurias na última reunião que eles lessem a sinopse do filme e: num dos sites que é o adoro cinema se não me engano tinha vá:rias críticas então a gente leu as críticas também do filme pra que eles pudessem ã enxergar a argumentação daquelas pessoas pra falar bem ou mal do filme né e isso foi legal que no presencial deu muito certo que eles entenderam tipo assim ah colocou lá que aí o filme: é tri: é legal é bom tá mas porque que é bom? o que que no filme é bom? daí alguns disseram bah sora pior né não tem como a gente saber o que que é legal se ninguém explicar o que é daí eu disse viu é isso que a gente quer que vocês coloquem porque que é legal porque que indica porque que gostou porque que não gostou então basicamente foram essas as leituras que: que nós fizemos porque daí como numa esse mangá específico não tem muita coisa eu pesquisei ele não tem muita coisa de registro no: na internet eu dei mais ênfase pro filme né que aí eles daí poderiam comparar com outros da da mar:vel também: e aí já grudei ali na sinopse e nas críticas então de leitura é aí que a gente tá ã: no grupo b tá o grupo a eu ainda vou retomar: a sinopse e as críticas e no grupo remo:to que é amanhã a minha postagem é quando eu vou colocar a questão da sinopse e das críticas pra que eles entrem acessem e também ã tenham alguma coisa pra me dizer eu também não sei se essa atividade é a ideal pra quem tá no remoto sabe? porque é aquele mesmo lance a gente não vai tá junto pra poder analisar essas críticas né e vai o meu medo é que as coi o meu medo não é o que acontece se perde muito rápido a a atividade no remoto porque: sei lá: uma que muitos deles não têm um computador fazem no celular e é mais difícil né tu tá com um formulário aberto daí tu entra num link pra ler uma sinopse daí tu tem que voltar no formulário pra responder uma pergunta que tu não

lembra mais o que tu leu na sinopse sabe então é é bem complicado assim e e eu entendo o que eles tão passando nesse momento remoto

Antonio:

°(super)°

Antônia:

e isso é uma angústia @

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2021)

Nessa interação com o mentor, Antônia alterna novamente o tipo de discurso, usando em alguns momentos o relato interativo e em outros o discurso interativo. Como no Excerto 7, o relato interativo pode ser identificado pelas formas verbais no passado, como em “*de resenhas a gente só **trabalhou, lemos** essas duas*”, “*algumas das atividades eu **copiei** do livro outras eu **produzi** né*” e o uso predominante da primeira pessoa (do plural, referindo-se a ela junto com os estudantes; do singular referindo-se a suas ações de planejamento das propostas). Aliás, em “*não é que eu **subestimei** mas eu **acreditei** que aquilo ali **eles não iriam** dar conta então eu **diminuí** um pouquinho e **fiz** algumas diferentes*”, o uso desse tipo de discurso denota alto grau de implicação com a ação linguageira e, para além disso, demonstra que as ações realizadas pela professora Antônia estão voltadas às demandas advindas do “chão da escola”, uma vez que ela assume discursivamente a responsabilidade por ajustar seu planejamento ao contexto em que ela trabalha. As formas verbais empregadas pela professora colaboradora são, em sua maioria, factivas avaliativas (“*subestimei*”, “*acreditei*”), de acordo com Neves (2000), quando remetem a uma ação realizada por ela mesma. Quando a professora se reporta a suas hipóteses relacionadas à aprendizagem dos estudantes, utiliza verbos factivos epistêmicos, como em “*eles não **iriam dar conta***”. Mobilizar esse tipo de verbo sugere engajamento com as ações de linguagem, já que os verbos factivos, “para o falante, não indicam um simples evento, mas um **fato**” (NEVES, 2000, p. 32, grifo da autora). Já o discurso interativo é caracterizado, no excerto, pelo uso predominante do tempo presente do indicativo e pela alternância entre a primeira pessoa do singular e a segunda (o uso do *tu* genérico) e demonstra os momentos em que ela reflete sozinha, como em “***meu medo** não é o que acontece se perde muito rápido a atividade no remoto*” ou que ela convida o coletivo para pensar com ela, como em “***eu também não sei** se essa atividade é a ideal pra quem tá no remoto sabe?*”, ou ainda o momento em que ela se propõe a pensar na realização das atividades remotas evocando a voz dos estudantes, colocando-se de certa forma, no lugar deles, como em “*e é mais difícil né **tu** tá com um formulário aberto daí tu entra num link pra ler uma sinopse daí **tu** tem que voltar no formulário pra responder uma pergunta que **tu** não lembra mais o que tu leu na sinopse*”.

As modalizações mobilizadas por Antônia neste excerto são predominantemente

apreciativas, como em “*são umas atividades meio que mirabolantes*”, quando ela se refere às atividades propostas pelo livro didático, em “*isso foi legal*”, quando ela relata uma atividade realizada presencialmente, em “*é bem complicado assim*” e em “*e isso é uma angústia*”, quando ela reflete sobre a situação dos estudantes no ensino remoto e sua falta de interação com eles.

O quadro seguinte sintetiza as análises realizadas, novamente ressaltando que os dados apresentados nesta análise são representativos de tendências, de acordo com as verbalizações da professora no conjunto de dados maior.

Quadro 8: Síntese da análise da arquitetura textual na Mentoria

Dimensões de análise		Dimensão individual		Dimensão coletiva
Subdimensões de análise		apreensão de conceitos relacionados ao trabalho com gêneros de texto	reconfiguração das representações do trabalho docente no “chão da escola”	legitimação do coletivo enquanto comunidade
Índices da arquitetura textual				
–	Plano geral	Realizado no ciclo 7, o encontro também ocorreu de forma remota, com a participação da professora Antônia e da coordenadora Luciana, além dos mentores Antônio e Joice. Na ocasião, Antônia estava trabalhando, com as suas turmas de 7º ano, o gênero resenha. No entanto, o debate girou em torno das dificuldades relacionadas ao modelo híbrido de ensino, demanda imposta pela pandemia, que impactou diretamente no projeto desenvolvido pela professora.		
	Tipos de discurso	Relato interativo	Alternância entre relato interativo e discurso interativo	Relato interativo
M	Marcas de pessoa	1ª pessoa do singular 3ª pessoa do plural (referente aos estudantes)	1ª pessoa do singular 1ª pessoa do plural (referindo-se a ela e aos estudantes)	1ª pessoa do plural (referindo-se a ela junto aos mentores)
	Modalizações	Lógicas	Lógicas e apreciativas	Pragmáticas

Fonte: Elaborado pela autora

Para além dos índices relacionados à arquitetura textual, é possível afirmar que, no movimento de mentoria, Antônia se mostra uma participante periférica legitimada, uma vez que se vale do repertório compartilhado na comunidade, como em “*então eu pedi que eles*

lessem a sinopse do filme né até que foi uma dica das gurias na última reunião que eles lessem a sinopse do filme”, em que se vale de uma sugestão apontada pelos mentores. Também é possível perceber que a maneira como a professora relata conduzir uma atividade de leitura, em *“e daí uma na semana seguinte teve o meu meet né com eles aí eu peguei o texto botei o texto na tela conversei com eles sobre a resenha, questioneei, perguntei”*, condiz com a apreensão de conceitos relacionados ao trabalho com gêneros de texto, fomentada em todo o percurso formativo. Ao mesmo tempo, retoma elementos externos a essa comunidade (no caso, do coletivo do qual ela faz parte na escola, quando menciona seus colegas e estudantes) para a discussão, como em *“nós lemos o texto juntos né tipo primeiro, cada um leu pra si depois a gente trocou uma ideia”*. A partir da análise dos excertos selecionados do encontro de mentoria, podemos notar que Antônia se insere na CDP instituída no percurso formativo, ainda, como uma aprendiz, isto é, como um membro que ainda não se vê com a expertise que o coloca no centro da participação da comunidade.

Com o intuito de oportunizar que Antônia alternasse o papel dentro da comunidade e passasse a auxiliar uma colega recém chegada ao grupo, foi proposto que ela atuasse como mentora, em alguns encontros em que Eduarda estava planejando seu projeto relacionado ao gênero resenha, com o qual Antônia já havia trabalhado anteriormente. Os próximos excertos analisados são de um desses encontros.

6.2.4. A interação com pares: Antônia como mentora

No âmbito do percurso formativo, procuramos proporcionar que os professores envolvidos participassem ativamente de diferentes movimentos e assim constituírem uma comunidade de desenvolvimento profissional. Tais movimentos, pautados no coletivo, pressupõem que haja um objetivo comum a todos os participantes, um compromisso mútuo com as ações e aprendizagem do grupo, além do compartilhamento e da gradativa ampliação do repertório que embasa essas ações. A proposta de oportunizar que Antônia fosse mentora de uma de suas colegas é um desses movimentos e teve como objetivo proporcionar a interação entre pares dentro da formação, de forma a legitimar os saberes construídos durante a jornada da professora conosco.

Os Excertos 9 e 10 foram selecionados de um dos encontros em que a professora Antônia atuou como mentora. Realizado na transição do ciclo 7 para o 8, esse encontro também ocorreu de forma remota e contou com a participação da professora Antonia, da mentora Joice

e da professora Eduarda. Antonia foi convidada a mentorear Eduarda no planejamento do seu projeto que também envolvia o gênero resenha. Esses excertos são representativos da subdimensão da apreensão de conceitos relacionados ao trabalho com gêneros de texto. Como vimos na seção anterior, Antônia já havia desenvolvido um projeto com esse gênero. O Excerto 9 retrata o momento em que Eduarda trata da produção inicial das resenhas elaboradas pelos estudantes a partir de um filme. Eduarda demonstra preocupação com a falta de repertório cultural dos estudantes, percepção que ela teve a partir da observação da turma e da leitura das resenhas. A professora traz para o encontro algumas resenhas para mostrar.

Excerto 9: Antônia Mentora - gênero resenha

Antônia:

deixa eu te fazer uma pergunta Eduarda ã:: eu não consigo ver, eu não consigo fazer a leitura aqui da da das resenhas mas eles conseguiram expor a opinião deles nessa nessa resenha ou eles simplesmente fizeram um resumo?

Eduarda:

eu eu acredito que ã assim ó muitos muito poucos tá ...eu vou te colocar assim uns ... nem dez por cento ...conseguiu fazer algo ... próximo de um resumo ... a grande maioria fez um enrolation muito bem feito ...sabe de não falar nada mas conseguir fazer ali algumas linhas pra entregar ... bem isso e: e eu descobri uma coisa gurias que embora eles tenham acertado as respostas as perguntas objetivas ... sabe eles acertaram talvez alguns por sorte né por eliminação não sei qual o jogo que eles fizeram

Antônia:

[xx] por intuição às vezes

Joice:

uhum

Eduarda:

é ... também mas ã o que eu percebi é que eles eles não têm conteúdo eles não têm esse repertório eles é: é é como se fosse eu não consigo me manifestar se eu não tenho eu não tenho as armas né xx

Joice:

[é o repertório gurias] isso ... e é bem importante essa pergunta que a Antônia fez porque daí a gente tá olhando aqui tu tá trazendo: Eduarda questões que a gente pode visualizar em vários gêneros de texto né se tu tivesse proposto conto crônica como tu falou tu veria essa situação aqui também o que a Antônia traz é algo que é específico da resenha que é expor

Eduarda:

uhum

Antônia:

a sua opinião né os seus seus comentários a partir então de um produto cultural né e não fazer simplesmente um resumo como tu disse talvez eles tenham feito o enrolation e tenha faltado sim a questão do repertório dessa ... eu não tenho agora o termo bonito pra dizer mas assim é tipo uma ã ã a gente tem que alimentar um pouco né culturalmente eles no sentido de: de trazer essa contextualização: né porque assim como eles não tiveram escrita na pandemia eles também não tiveram uma aula de história né

Eduarda:

uhum
Joice:
então falou outras
Eduarda:
e é bem isso
Joice:
faltou faltaram outras coisas ali também
Eduarda:
é é um vazio gurias

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2022)

É interessante verificar como Antônia, a exemplo da sua interação com os mentores, inicia seu turno de fala com uma pergunta direcionada a Eduarda, utilizando o discurso interativo. E como, antes de realizar a pergunta, ela “pede permissão” à Eduarda: “*deixa eu te fazer uma pergunta*”, o que sugere que Antônia, ao se colocar no lugar de par mais experiente, reconhece que precisa manter uma relação simétrica com a colega, de modo a aproximar-se dela e assim poder auxiliá-la no planejamento. Em seguida, ela se justifica sobre a não visualização das resenhas (por se tratar de um encontro *on-line*, Eduarda projetou na tela os textos dos estudantes, mas Antônia estava no smartphone e não conseguia ler) e pergunta sobre a apropriação do gênero resenha pelos estudantes, traçando um paralelo entre esse gênero e o resumo, a partir do uso do modalizador pragmático “*simplesmente*”. Além disso, característico do discurso interativo, Antônia mostra-se implicada na ação languageira, utilizando dêiticos e formas verbais de primeira pessoa do singular, demonstrando também a possibilidade de reflexão, neste caso, em conjunto com Eduarda.

Ao realizar essa pergunta, Antônia parece ter a intenção de fomentar um conflito, problematizando o posicionamento da colega diante da leitura dos textos, tensionando-a e solicitando uma justificativa para a problematização da professora. Dessa maneira, ela traz à tona um dos princípios trabalhados durante todo o percurso formativo, que é o de considerar as produções dos estudantes o ponto de partida para o planejamento das aulas de Língua Portuguesa.

Eduarda responde que a grande maioria dos estudantes fez um “*enrolation*” e não conseguiu expor suas opiniões, mesmo acertando as perguntas objetivas por sorte ou eliminação. Ela também aponta que os estudantes não possuem conteúdo e repertório para se manifestar de forma adequada e contextualizada. Joice acrescenta que a pergunta de Antônia é importante, pois é possível visualizar essa situação em vários gêneros de texto. Nesse momento, Antônia toma o turno para enfatizar a importância de alimentar culturalmente os

estudantes para sustentar a contextualização necessária em suas produções. Ao fazer isso, Antônia mostra-se engajada na ação de mentoria, papel que assume nesse momento.

Assim como na pergunta inicial Antônia aborda uma característica do gênero resenha (as semelhanças e diferenças entre resenha e resumo), no comentário seguinte ela apresenta uma segunda informação importante para Eduarda, em “*a sua opinião né os seus seus comentários a partir então de um produto cultural*”, alertando Eduarda, de forma sutil, que é possível expandir o conteúdo temático desse gênero em sua proposta. Para tanto, busca utilizar conscientemente o discurso teórico, colocando-se na função de par mais experiente, como em “*a gente tem que **alimentar** um pouco né culturalmente*”, da ordem do expor e expressando uma relação disjunta à da ação de linguagem, evidenciado pelo uso da terceira pessoa do plural, como em “*eles não tiveram escrita na pandemia*”, referindo-se aos estudantes. Ao usar esse tipo de discurso, Antônia temporariamente se distancia das propriedades particulares da situação de interação e assim obedece a uma lógica de sucessão temporal (BRONCKART, 2011, p.31). Retorna para o uso de discurso interativo, com o presente do indicativo como tempo verbal predominante e a alternância entre o uso de primeira pessoa do plural, referindo-se aos professores em geral, também, a primeira pessoa do singular para expor sua opinião a respeito de ação do professor diante da falta de repertório dos estudantes em “*eu não tenho **agora** o termo bonito pra dizer*”, referindo-se à necessidade de “*alimentá-los culturalmente*”(momento em que retorna ao discurso teórico). Nesse trecho, é possível identificar o uso de modalização pragmática, a partir do “*tem que*”, que denota mais um saber relacionado à docência, que a mentora Antônia convida a professora Eduarda a refletir: a importância de engajar os estudantes como centro da ação no chão da escola.

O Excerto 10 dá continuidade às reflexões sobre a resenha e as dificuldades que Eduarda enfrenta com os estudantes. Eduarda mostra-se preocupada com o fato de ter que trabalhar sobre argumentação em uma turma que, segundo ela, não vê sentido em opinar sobre algum assunto ou que tem “*medo de se colocar*”. Diante dessa problematização, Antônia lança a proposta de os estudantes poderem escolher o filme/produto cultural sobre o qual gostaria de fazer a resenha.

Excerto 10: Antônia Mentora - repertório dos estudantes

Eduarda:

pra que: sabe o que que eu fiquei preocupada gurias é: é o seguinte como eu vou trabalhar o senso crítico né a: o o: a argumentação se pra eles cri ... criticidade é algo que não: não: não faz ã: como é que eu vou explicar pra vocês? não é que não faça sentido mas eles acham que tem que vir pronto que já está pronto que é porque é que eles não têm que se colocar nem a favor ou: ou: ou contra ã:: uma história que já foi criada se tá lá se o filme existe é

porque é bom ... entendeu alguém gosta é como se eles se eles tivessem medo de se colocar

Antônia:

e se: e se tu fizesse um caminho inverso tipo ali eles tão dando uma opinião sobre algo que tu determinou né? e se eles pudessem escrever sobre algo que eles escolhessem? claro, vai dar muito mais trabalho né ã::

Eduarda:

tu diz tu diz eles escolherem um filme

Antônia:

i::sso

Eduarda:

[para] (rever)

Antônia:

um fil:me

Eduarda:

[não sim] xxx tá aberto pra isso que eu tava dizendo, Antônia

Antônia:

hum

Eduarda:

que eles me trouxeram um nome tá mas eu preciso também dar uma olhada né assistir assistir ao filme quero fazer esse final de semana eu esqueci eu anotei lá na escola e e eu abri pra eles exatamente por pensar que al algo que seja do gosto deles embora eu ache eu eu acho que eles gostaram do filme acredito mesmo que ele sabe pelo pelo silêncio pelo olhar assim acredito que gostaram ã mas algo que seja uma escolha deles que vai fazer muito mais sentido né o meu medo agora é o seguinte ... e que eles tentem copiar ... tá

Antônia:

é um risco que tu corre

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2022)

A maneira como Antônia sugere para Eduarda uma alternativa é, novamente, a partir de uma pergunta, que instiga Eduarda a responder quais seriam os impeditivos de realizar assim a proposta. Na realização da pergunta, Antônia usa discurso interativo, implicando Eduarda na ação: “e se tu fizesse ***o inverso?***”, sugerindo uma nova alternativa e retomando, a partir de “*o inverso*”, a proposta inicial de Eduarda, que foi a de ela mesma escolher um filme e levá-lo para que os estudantes assistissem e produzissem a resenha. Na sequência, a mentora/professora acrescenta mais uma pergunta, salientando a importância de os estudantes escolherem o que gostariam de assistir. Em ambas as perguntas, ela usa a condicional “*e se*” e a terceira pessoa do plural. Nesse momento, Antônia repete o padrão experienciado com seus

mentores, de usar perguntas que provoquem a reflexão. A partir dessa ação de Antônia, podemos refletir que o desenvolvimento profissional, ainda que seja um processo individual, pode emergir de tensionamentos do coletivo. Nesse caso, o debate empreendido por Antônia sobre o trabalho com o gênero resenha é embasado por noções e práticas compartilhadas na comunidade, primeiro no movimento em que a professora recebeu auxílio dos mentores e, agora, quando atuou como uma mentora.

Eduarda, no entanto, insiste que os estudantes gostaram do filme que ela propôs e, na sequência, faz mais um tensionamento em relação à produção das resenhas: ela se sente receosa quanto à possibilidade de os estudantes copiarem os textos. Antônia responde, então, com a afirmação de que “*é um risco que tu corre*”, chamando a professora Eduarda para a responsabilização a partir do uso da segunda pessoa do singular e sugerindo que ela assuma o risco de os estudantes copiarem.

Nos excertos, é interessante perceber que a professora Eduarda mobilizou pelo menos três fatores impeditivos para a realização do projeto: a falta de repertório cultural dos estudantes, a dificuldade de entender o filme assistido e a possibilidade de eles copiarem as resenhas. Em todos esses momentos, a mentora Antônia é propositiva, mesmo concordando com a problemática levantada pela professora.

O quadro seguinte sintetiza os índices linguístico-discursivos apreensíveis a partir da análise da arquitetura textual, conforme as dimensões e subdimensões elencadas nesta pesquisa. É importante lembrar, mais uma vez, que aqui são apresentadas tendências, de acordo com as verbalizações da professora no conjunto de dados analisados, dos quais os excertos aqui expostos são representativos.

Quadro 9: Síntese da análise da arquitetura textual na atuação de Antônia como mentora

Dimensões de análise		Dimensão individual		Dimensão coletiva
Subdimensões de análise		apreensão de conceitos relacionados ao trabalho com gêneros de texto	reconfiguração das representações do trabalho docente no “chão da escola”	legitimação do coletivo enquanto comunidade
Índices da arquitetura textual				
–	Plano geral	Realizado na transição do ciclo 7 para o 8, esse encontro também ocorreu de forma remota e contou com a participação da professora Antônia, da mentora Joice e da professora Eduarda. Antônia foi convidada a mentorear Eduarda no planejamento do seu projeto que		

		também envolvia o gênero resenha.		
	Tipos de discurso	Alternância entre discurso interativo e discurso teórico	Discurso interativo	Discurso interativo
M	Marcas de pessoa	1ª pessoa do singular 3ª pessoa do plural (referindo-se aos estudantes)	1ª pessoa do singular 2ª pessoa do singular (dirigindo-se à interlocutora)	1ª pessoa do singular
	Modalizações	Pragmáticas	Lógicas	Pragmáticas

Fonte: Elaborado pela autora

Ao utilizar os mesmos recursos de que os mentores lançaram mão (questionamentos que fomentam o conflito na professora) e ainda utilizar elementos e princípios já debatidos durante o percurso formativo, Antônia mostra-se apropriada do seu papel de mentora e revela, a partir de suas verbalizações, engajamento e pertencimento à comunidade intuída. Se, enquanto mentoreada, ela já desempenhava um modo de participação periférico legítimo, no papel de mentora ela segue da mesma maneira. Afinal, ela retoma e utiliza o repertório compartilhado da comunidade para auxiliar Eduarda, participante periférica, no planejamento de seu projeto. Na entrevista final, à qual pertencem os próximos excertos analisados, Antônia é convidada a refletir sobre os movimentos pelos quais passou ao longo de todo o percurso formativo.

6.2.5. Entrevista final

Realizada no fechamento do ciclo 8, essa entrevista também aconteceu de forma *online*, via *Google Meet*. Participaram desse encontro Antônia e Joice. A proposta foi de avaliar, junto à professora Antônia, não só o percurso formativo como um todo, mas a sua trajetória dentro dele. Para tanto, teve as seguintes questões norteadoras:

1. Comente como foi sua participação nesse percurso enquanto cursista: quais foram as aprendizagens mais significativas? No que gostaria de ter se aprofundado mais?
2. Comente como foi sua participação nesse percurso enquanto mentorada: quais foram as aprendizagens mais significativas? No que gostaria de ter se aprofundado mais?
3. Comente como foi sua participação nesse percurso enquanto mentora: quais foram as aprendizagens mais significativas? No que gostaria de ter se aprofundado mais?

4. De que maneira sua participação ao longo desse processo contribuiu (ou não) para a sua atuação em sala de aula?
5. O que poderia ter sido melhor? Como poderíamos qualificar cada uma das etapas desse percurso?

O excerto aqui apresentado relaciona-se à primeira questão, e Antônia é convidada a relembrar sua trajetória dentro do percurso formativo, de modo a remeter-se ao momento em que participou do curso, composto pelos Ciclos 1 a 6. Esse trecho é representativo da subdimensão da validação do coletivo.

Excerto 11: Entrevista Final - avaliação do início do percurso

Joice:

primeiro queria que tu comentasse como é que foi a tua participação nesse percurso nesses vários momentos né primeiro quero dizer primeiro enquanto cursista lá em 2018 quando tu frequentou o curso que era que foi a tua inserção: o nesse percurso na verdade né

Antônia:

uhum

Joice:

o que que tu aprendeu o que que foi mais significati:vo e: fala um pouquinho também do que tu gostaria de se ter aprofundado mais naquele momento porque quando a gente participa de uma formação nem sempre a gente consegue se aprofundar em tudo né a gente tem que fazer algumas escolhas então queria que tu falasse um pouquinho lá do começo lá de 2018 quando tu participou do curso que a gente ia pra Unisi:nos ... depois daí do ã: tu teve ali ã u o auxílio pra desenvolver o PDG que era de panfleto né

Antônia:

isso foi panfleto

Joice:

uhum então fala um pouquinho desse momento

Antônia:

fol era folder na verdade

Joice:

folder isso

Antônia:

folder

Joice:

tá então fala um pouquinho pra mim

Antônia:

ã:: assim digamos que quando a gente tá na faculdade quando a gente tá cursando né vamos pôr assim quando eu tava cursando letras ... o curso todo tu aprende a dar conteúdo né a simplesmente dar o conteúdo nem sempre a forma certa de fazer isso mas que tu tem que dar conteúdo esse essa oportunidade de participar desse grupo da Unisinos me fez aprender a dar o conteúdo ... né a partir do PDG do como fazer do porquê fazer do porquê trabalhar com o gênero e não com os conteúdos soltos eu acho que foi um divisor de águas pra mim esse esse curso da Unisinos poder participar desse grupo ... né aprender a pegar um gênero a esmiuçar ele a trabalhar todo aquele conteúdo da língua portuguesa ali dentro e o mais importante não me preocupar tanto com a grade que aquele ano ã ã daquela série daquele ano o que que ela exige mas sim daquilo que os estudantes precisam naquele momento acho que isso foi muito importante o entender a necessidade de cada turma de cada estudante não é porque ai é um sexto ano e tinha que ter aquele conteúdo que tava lá na grade não eu tinha que ensinar aquilo que eles precisavam naquele momento dentro daquele gênero então eu acho que que foi um divisor de águas pra mim acho que ali eu aprendi a dar aula de verdade eu aprendi a fazer a minha função de professora

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2022)

Instigada pela entrevistadora a retomar os primeiros ciclos do percurso, como no trecho “o que tu **aprendeu**... então queria que tu falasse um pouquinho...”, Antônia optou por fazer uma retrospectiva ainda maior, ao trazer aspectos/elementos de sua formação inicial. Para isso, em um primeiro momento, utiliza a primeira pessoa do plural, na forma de um “a gente” genérico, acompanhado da forma verbal “tá”, aqui usada também no tempo presente do indicativo, denotando uma estratégia de proteção de face, na medida em que não se implica diretamente na ação de linguagem, por meio do uso de discurso teórico. No entanto, em seguida, ela faz uma reformulação, desta vez usando a primeira pessoa do singular, assim responsabilizando-se enunciativamente pela ação. Assim, de “quando a gente tá na faculdade”, Antônia passa a usar “*assim, quando eu estava cursando Letras*”, de modo a situar melhor o interlocutor na situação comunicativa a partir a alternância para relato interativo. A proteção de face é retomada assim que, na sequência, a professora usa um “tu” genérico, relembrando das prescrições do trabalho docente às quais teve acesso em sua formação inicial, segundo ela, sempre voltadas a “**dar o conteúdo**” (grifo conforme a ênfase dada na verbalização da professora), Importante destacar que Antônia, ao tratar dessas prescrições atribuídas ao momento em que ela fez sua formação inicial, usa modalização deôntica, expressa em “a forma certa de fazer isso” e no uso do verbo “ter” enquanto modalizador em “*mas que tu **tem que dar o conteúdo***”. Nesse caso, o uso desse tipo de modalização sugere a instauração de um conflito relacionado às prescrições, uma vez que, na sequência, ela a confronta com a modalização pragmática em “o porquê trabalhar com o gênero e não com os conteúdos soltos”, expressando

uma reconfiguração da sua forma de olhar as mesmas prescrições. O enunciado em análise, sob o ponto de vista das modalizações, apresenta pistas de desenvolvimento profissional, uma vez que nele Antônia, ao reconfigurar sua maneira de olhar as prescrições, compreende a importância de partir dos gêneros de texto em suas aulas, aspecto amplamente tratado na formação e fomentado pelo uso do PDG como dispositivo didático.

Esse movimento feito por Antônia teve a intenção de validar o percurso formativo em questão, o qual trata como *oportunidade*, utilizando uma modalização apreciativa. É interessante ver que Antônia, aqui, não se refere exatamente aos ciclos que compuseram o curso, em 2018, mas à sua participação ao longo do percurso todo. Isso fica evidente quando ela fala em “*participar desse grupo da Unisinos*”. Ela segue enfatizando mais ações relacionadas a essa participação no grupo, como em “*me fez **aprender a dar o conteúdo***” (...), em que ela usa discurso interativo, e em “*aprender a pegar um gênero, a esmiuçar ele e trabalhar todo o conteúdo de língua portuguesa ali dentro*”, em que ela alterna novamente para discurso teórico, e coloca no PDG a responsabilidade pela sua mudança de postura enquanto professora. Também é interessante observar que Antônia ainda utiliza, como já fez na entrevista inicial, o termo “*divisor de águas*”, usando mais uma vez uma modalização apreciativa.

Na sequência, a professora retoma as prescrições e as representações anteriores e salienta, avaliando o percurso, que aprendeu a “*fazer a minha função de professora*”. Importante salientar que, ao avaliar o percurso e os efeitos que ela percebe na representações que tem sobre sua profissionalidade, Antônia assume novamente a responsabilização enunciativa e usa com muita frequência a primeira pessoa do singular, expressa pelos dêiticos “*eu*”, “*me*”, “*minha*”. O uso desses dêiticos sugere uma relação de implicação com a ação de linguagem: Antônia se apropria do seu papel de professora, configurando sua representação acerca do agir docente e evidenciando um grau maior de atorialidade.

Já o excerto que segue trata do movimento da mentoria com a professora, vivenciado pela comunidade entre 2020 e 2022, com o propósito, como já salientamos, de planejar e acompanhar os projetos em parceria entre professoras e grupos de pesquisa, estabelecendo assim uma horizontalidade na relação entre professoras e formadores.

Excerto 12: Entrevista Final - avaliação da mentoria

Joice:

fala aquilo que tu tá tu pensa mesmo desses momentos ... de interação com as outras pessoas com os mentores e com os colegas da outra escola que também faziam parte então desse desses momentos de 2020 21

Antônia:

tá ã: ... eu acho que assim primeiro a parte dos mentores ali é a visão do macro né muitos dos mentores têm vivência de escola pública alguns não não parecia que tinham que ficavam com aquela visão só da faculda:de da universidade e aí às vezes parecia que: que eles fala que a gente não falava a mesma língua sabe ã

Joice:

[uhum

Antônia:

que a gente na escola na na escola pública na base ali no ensino fundamental parece que assim não se fazia entender o que que acontecia no contexto da escola ... em contrapartida as meninas que auxiliaram ali no projeto me pareceu que tinha muita visão da escola de como que era então elas vinham com com propostas com dicas que faziam sentido né pra gente dentro da da sala de aula da escola pública do ensino fundamental né

Joice:

[uhum

Antônia:

e: e como sempre é bom né tu tu conseguir ã: ... porque querendo ou não sempre a parte que é a parte ã ã escrita a a parte da fundamentação como é importante pra gente também saber o porquê que tu tá fazendo aquilo e isso os mentores trazem muito né a fundamentação teórica baseado no quê que a gente tá fazendo isso do porquê que a gente tá fazendo isso e às vezes a gente acaba esquecendo a: parte do do achismo ou daquilo que tá acostumado e esquece da fundamentação teórica que é importante também então a são esses dois dois pontos assim às vezes parecer de que o mentor não tenha visão da nossa realidade mas em contrapartida ele tem uma parte muito importante que é a fundamentação teórica que faz toda a diferença também ...

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2022)

Antônia, ao verbalizar sobre o movimento de mentoria, inicia utilizando predominantemente o discurso interativo, que aqui é caracterizado pelo uso de formas verbais no presente do indicativo (“*acho*”, “*parece*”, “*têm*”) e pelo alto grau de implicação da professora na ação de linguagem, a partir do uso da primeira pessoa do singular, no momento em que se posiciona sobre o movimento de mentoria. O uso desse tipo de discurso está relacionado ao raciocínio prático-casual (BRONCKART, 2011, p. 31), que denota uma abertura à interlocução com a entrevistadora, a quem expõe, nesse caso, sua avaliação sobre esse momento do percurso formativo. Além disso, ao olharmos para a semântica dos verbos empregados pela professora, especialmente os factivos (NEVES, 2000) “*achar*” e “*parecer*”, sinalizam para um movimento de reflexão. Para introduzir sua avaliação sobre a atuação dos mentores, Antônia verbaliza que “*ali é a visão do macro né*”, sendo que o dêitico espacial “*ali*” denota uma relação de distanciamento entre ela e a mentoria. Em outras palavras, ao ser

provocada pela entrevistadora a realizar a avaliação da mentoria, a professora faz uma espécie de pausa no discurso interativo, de modo a distanciar-se da situação de interlocução, em um movimento de disjunção temporal, deslocando-se para outro espaço/tempo em que passa a refletir sobre a experiência vivida e assim consegue ressignificar suas representações sobre o movimento. Nesse trecho, ela também produz uma modalização lógica, expressando, a partir da forma verbal “é”, uma certeza de Antônia em relação aos mentores, o que demonstra que a professora consegue compreender os diferentes papéis e modos de participação dentro da comunidade.

Na sequência, faz novamente uma retomada da experiência vivenciada nessa etapa do percurso, avaliando a atuação dos mentores, alternando em alguns momentos para narração, distanciando-se, assim, da ação languageira, como em “*ficavam com aquela visão só da faculdade da universidade*”, trecho em que se evidencia uso da forma verbal no passado e na terceira pessoa do singular. Essa verbalização sugere que a professora ainda percebe um distanciamento entre a escola e a universidade, o que ela reafirma quando retoma o discurso interativo em “*que a gente na escola na na escola pública na base ali no ensino fundamental parece que assim não se fazia entender*”, ao usar o dêitico de primeira pessoa do plural “*a gente*” referindo-se ao coletivo de professores que atua em escola. Ao fazer essa alternância entre os tipos de discurso, a professora parece reconfigurar a sua profissionalidade docente à luz do chão da escola.

Logo após, Antônia modaliza seu enunciado, mobilizando a expressão “*em contrapartida*”, e passa a utilizar relato interativo, o que denota, para Bronckart (2011) a implementação de um raciocínio pautado na experiência pessoal. Menciona momentos em que se sentiu contemplada com a mentoria, como em “*então elas vinham com com propostas com dicas que faziam sentido né pra gente dentro da da da sala de aula da escola pública do ensino fundamental né*”. Aqui, novamente a professora usa o “*a gente*” para se referir ao coletivo da escola e deixa esse coletivo bem situado com os determinantes do agir “*da sala de aula da escola pública do ensino fundamental*”. Por fim, reflete que a grande importância da mentoria também está em contribuir com a fundamentação teórica de seu trabalho em sala de aula: “*é importante pra gente também saber o porquê que tu tá fazendo aquilo e isso os mentores trazem muito né a fundamentação teórica*”, realizando uma modalização apreciativa, que pode ser apreendida a partir do vocábulo “*importante*”. A escolha por esse tipo de modalização sugere, novamente, a validação da ação dos mentores como uma espécie de suporte para o coletivo da escola, expresso novamente pela primeira pessoa do plural “*a gente*”, cujo uso desta maneira reflete ao modo de participação periférica legitimada experienciado na mentoria.

Este terceiro trecho, selecionado da Entrevista Final, refere-se às impressões de Antônia sobre seu papel enquanto mentora e a de que maneira o percurso formativo a ajudou nesse sentido.

Excerto 13: Entrevista Final - avaliação da atuação como mentora

Joice:

uhum ... mas tu acha que as tuas experiências anteriores te deram um pouco de base pra tu ser mentora?

Antônia:

no:ssa com certeza se tu perguntasse pra Antônia lá de 2018 se ela teria coragem e capacidade pra mentorar alguém com certeza ela diria que não ... né depois de 2018 pra cá com aquilo que eu trilhei com aquilo que vocês a aquilo que vocês ajudaram a construir né da minha pessoa como como profissional eu acho que aí sim hoje eu posso dizer ah agora eu posso pensar em mentorar alguém mas fez toda a diferença ... né o que eu aprendi sendo mentorada hoje eu consigo passar pra alguém mas aquela Antônia de 2018 não conseguiria

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2022)

Antes de analisarmos a verbalização de Antônia, é importante observarmos que, ao longo da entrevista, Joice, enquanto entrevistadora, propõe uma retrospectiva de todo o percurso formativo, de modo a encadear as ações realizadas, sintetizando-as aqui na última pergunta como “*tuas experiências anteriores*”. O uso do pronome possessivo de segunda pessoa “*tuas*” auxilia nessa proposição, convidando a entrevistada à reflexão sobre sua participação nos movimentos anteriormente realizados. O emprego do verbo “*achar*”, da mesma maneira, denota que houve uma avaliação. Assim, a professora introduz sua resposta a partir do uso do discurso interativo, marcado pelo tempo presente do indicativo e pela evocação do interlocutor por meio do pronome de segunda pessoa “*tu*” e da modalização lógica “*com certeza*”, afirmando que sua experiência no percurso formativo contribuiu para sua atuação como mentora. Depois disso, propõe-se, novamente, a fazer uma retomada de sua entrada no percurso formativo, a partir do marcador temporal “*lá em 2018*”, quando alterna para relato interativo, de modo a lembrar sua experiência no início do percurso. Remete-se a si mesma usando a terceira pessoa e, além disso, cita duas características que ela parece considerar importantes para assumir esse papel: “*coragem e capacidade*”, com as quais ela diz não contar em 2018.

A professora assume discursivamente a responsabilidade da ação a partir do uso da forma verbal na primeira pessoa, “*trilhei*”, alinhada à retomada que ela propõe quando fala sobre si em 2018. O verbo “*trilhar*” usado por Antonia exprime a ideia de processo, ou seja, a professora o utiliza para se referir a um caminho percorrido, em determinado espaço de tempo.

De acordo com Neves (2000), trata-se de um verbo dinâmico, utilizado para dar ideia de movimento. Em seguida, ela faz uma espécie de retratação e responsabiliza o grupo de mentores, ao qual se refere como “*vocês*”, por ajudá-la no seu percurso de desenvolvimento profissional, segundo ela. Por fim, ela lança mão, mais uma vez, de uma modalização lógica em “*eu acho que aí sim hoje*” para concluir que, no final do percurso, se sente capaz de ser mentora e atribui isso à experiência vivida junto ao grupo, assumindo, mais uma vez, a responsabilidade enunciativa, em “*o que eu aprendi sendo mentorada hoje eu consigo...*”. Dessa vez, Antônia, ao empregar verbos implicativos (NEVES, 2000, p. 35), sugere uma reconfiguração da profissionalidade docente, dessa vez no escopo do coletivo proposto na formação, posicionando-se como participante central nesse coletivo, reforçado pelo uso do pronome de primeira pessoa do singular “*eu*”.

O quadro abaixo apresenta a síntese da análise focada na arquitetura textual, seguida de uma reflexão relacionada aos modos de participação observados:

Quadro 10: Síntese da análise da arquitetura textual na Entrevista Final

Dimensões de análise		Dimensão individual		Dimensão coletiva
Subdimensões de análise		apreensão de conceitos relacionados ao trabalho com gêneros de texto	reconfiguração das representações do trabalho docente no “chão da escola”	legitimação do coletivo enquanto comunidade
Índices da arquitetura textual				
-	Plano geral	Realizada no fechamento do ciclo 8, essa entrevista também aconteceu de forma remota. A proposta foi de avaliar, junto à professora Antônia, não só o percurso formativo como um todo, mas a sua trajetória dentro dele.		
	Tipos de discurso	Alternância entre discurso teórico e discurso interativo	Alternância entre discurso teórico e discurso interativo	Alternância entre relato interativo e discurso interativo
≡	Marcas de pessoa	1ª pessoa do singular 3ª pessoa do plural	1ª pessoa do singular 3ª pessoa do plural	1ª pessoa do singular 1ª pessoa do plural (referindo-se ao coletivo da escola e ao da comunidade)
	Modalizações	Apreciativas	Pragmáticas	Lógicas

Fonte: Elaborado pela autora

Colocando os excertos da Entrevista Inicial e da Entrevista Final lado a lado, podemos perceber que, na essência, eles sugerem, da mesma maneira, a validação da formação para além dos ciclos vivenciados em 2018 e 2019. Vejamos a seguir como isso acontece e que marcas estão presentes sobre a validação da proposta de formação:

Excerto 4: Entrevista Inicial - avaliação do percurso

Vamos pensar assim, a professora que eu era antes do PDG e a que eu estou me tornando, né. Essa formação da Unisinos, ela só veio a somar pra minha formação tanto pessoal quanto profissional. Primeiro, pra mim era muito fácil dar aula, entrar na sala de aula e falar com os alunos, mas eu sempre fui muito encabulada pra falar com os outros professores. E isso me ajudou também, o PDG me ajudou a... Essas apresentações que a gente fez, ajudando a soltar um pouco e falar melhor. Na prática educativa, nem se fala, né. Porque eu acho que tá muito mais fácil de trabalhar hoje do que antes, né, dentro das minhas caixinhas ali, o PDG, ele contribuiu pra facilidade da prática educativa.

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2020)

Excerto 11: Entrevista Final - avaliação do percurso

ã:: assim digamos que quando a gente tá na faculdade quando a gente tá cursando né vamos pôr assim quando eu tava cursando letras ... o curso todo tu aprende a dar conteúdo né a simplesmente dar o conteúdo nem sempre a forma certa de de fazer isso mas que tu tem que dar conteúdo esse essa oportunidade de participar desse grupo da Unisinos me fez aprender a dar o conteúdo ... né a partir do PDG do como fazer do porquê fazer do porquê trabalhar com o gênero e não com os conteúdos soltos eu acho que foi um divisor de águas pra mim esse esse curso da Unisinos poder participar desse grupo ... né aprender a pegar um gênero a esmiuçar ele a trabalhar todo aquele conteúdo da língua portuguesa ali dentro e o mais importante não me preocupar tanto com a grade que aquele ano ã ã daquela série daquele ano o que que ela exige mas sim daquilo que os estudantes precisam naquele momento acho que isso foi muito importante o entender a necessidade de cada turma de cada estudante não é porque ai é um sexto ano e tinha que ter aquele conteúdo que tava lá na grade não eu tinha que ensinar aquilo que eles precisavam naquele momento dentro daquele gênero então eu acho que que foi um divisor de águas pra mim acho que ali eu aprendi a dar aula de verdade eu aprendi a fazer a minha função de professora

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2022)

Embora a avaliação desse percurso seja positiva em ambos os momentos, é possível ver como Antônio, na entrevista final, mobiliza outros recursos linguísticos que parecem enfatizar não só seu engajamento com a proposta, mas também seu pertencimento àquele coletivo (e, possivelmente, à comunidade), além da reconfiguração de suas representações acerca do trabalho do professor de Língua Portuguesa. Nesse caso, vemos o quanto essa professora se

utiliza de experiências anteriores, como a da sua formação inicial, estabelecendo uma comparação entre elas e a sua inserção no ‘grupo da Unisinos’, de modo a validar a proposta de formação e assim também demonstrar suas reconfigurações do agir. Mostra-se, pois, em um processo de mudança de modo de participação em relação à comunidade, que passa a ser central.

6.3. Uma tese em/sobre linguagem: discussão dos dados

Cabe reafirmar que os dados elencados para análise são parte de um conjunto maior, gerado ao longo de quatro anos de pesquisa dentro de um percurso formativo ainda mais amplo. Para discuti-los, cabe retomar as quatro perguntas que motivaram a investigação, a partir do objetivo geral, que é o de *analisar traços/pistas languageiras de desenvolvimento profissional docente nas verbalizações de uma professora de Língua Portuguesa, a partir de sua participação em uma (possível) comunidade de desenvolvimento profissional*. Esta seção, portanto, se organiza a partir de quatro subseções que trazem cada uma das perguntas, propondo respondê-las a partir das pistas que as análises permitiram acessar.

Como a professora de Língua Portuguesa, participante em uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional, reconfigura seu agir docente ao negociar e planejar coletivamente seus projetos de ensino?

Ao longo do percurso formativo, a professora Antônia teve a oportunidade, como ela mesma diz, de interagir com diferentes pares, de diferentes instâncias: desde seus próprios colegas da sua e de outras escolas, até formadores advindos da Universidade e da mantenedora a qual sua instituição é vinculada. Mas, para além da ampliação das possibilidades de interlocução, ela também ressalta que se apropriou de um dispositivo didático que, na sua visão, foi o responsável pela sua mudança de postura diante do seu modo de ser professora e da aprendizagem dos estudantes. Nas verbalizações da professora, são recorrentes, portanto, as referências ao Projeto Didático de Gênero³⁴.

³⁴ Vale ressaltar que o trabalho com PDG é uma opção metodológica do nosso grupo de pesquisa, e que esse dispositivo materializa, para o professor, princípios que são maiores e que embasam o ensino de Língua Portuguesa de acordo com as prescrições em vigência. A concepção de PDG tem sido constantemente revisitada e, nesse sentido, convém destacar alguns de seus diferenciais, cuja compreensão é fundamental, conforme

A noção de prática social é basilar para entender que o trabalho com PDG requer que se envolva os estudantes em situações reais de interlocução. O gênero estruturante é trabalhado e produzido para atender às demandas que emergem dessa prática. É em torno dele, enquanto catalisador das atividades que serão desenvolvidas (GUIMARÃES e CARNIN, 2020, p. 20), que o PDG se organiza. A noção de co-construção tem a ver com o fato de que esse dispositivo é construído pelo professor, em conjunto com os estudantes, a partir do olhar para o currículo e para as demandas reais de aprendizagem de sua turma, como salienta Antônia, no momento em que ingressava na comunidade, ainda no papel de cursista e professora de referência:

Excerto 2 - Entrevista inicial

E essa prática do PDG, como aconteceu, ela não prende ao conteúdo. As coisas, elas vão surgindo, né, a demanda vai vindo e tu vai ensinando aquilo que eles precisam saber pra determinado gênero. E isso muda tudo. O meu planejamento, ele é aberto, ele não é nada fechadinho, "ah, hoje é isso aqui que eu vou dar". Não, porque isso aqui me dá várias possibilidades

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2020)

Se um dos princípios fundamentais do PDG é o da coconstrução, não estamos falando de uma sequência fechada de propostas de atividades, possível de ser replicada em outras turmas e em outros contextos. Trabalhar com PDG requer do professor não só um conhecimento significativo sobre o currículo e sobre a realidade na qual atua, mas também o exercício de sua atorialidade, de modo a assumir discursivamente sua ação docente a partir de suas próprias capacidades, motivos e intenções. Ao olhar para a temática que emerge dos estudantes, identificar a prática social para assim escolher, estudar e propor atividades a partir do gênero estruturante, o professor se coloca diante de situações de aprendizagem constante, já que trabalhar com esse dispositivo também exige um conhecimento sistemático e aprofundado de gêneros de texto, dos princípios mais ou menos estáveis de cada gênero, das regularidades de sua composição, como também Antônia, no papel de integrante da comunidade e após ter desempenhado o de mentora, verbaliza:

Excerto 11: Entrevista Final - avaliação do início do percurso

essa oportunidade de participar desse grupo da Unisinos me fez aprender a dar o conteúdo ... né a partir do PDG do como fazer do porquê fazer do porquê trabalhar com o gênero e não com os conteúdos soltos eu acho que foi um divisor de águas pra mim esse esse curso da Unisinos poder participar desse

Guimarães e Carnin (2020): as noções de prática social, de gênero estruturante e de coconstrução do processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

grupo ... né aprender a pegar um gênero a esmiuçar ele a trabalhar todo aquele conteúdo da língua portuguesa ali dentro e o mais importante não me preocupar tanto com a grade que aquele ano ã ã daquela série daquele ano o que que ela exige mas sim daquilo que os estudantes precisam naquele momento acho que isso foi muito importante o entender a necessidade de cada turma de cada estudante.

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2020)

Vale dizer, ainda, que trabalhar com esse dispositivo requer uma abertura desse professor a seu próprio desenvolvimento profissional: não se trata apenas de “pilotar” uma sequência pronta de atividades, mas de ser capaz de, ao refletir-na-ação, compreender as prescrições e o contexto da turma, criar e/ou selecionar propostas, comparar produções e tê-las como ponto de partida para planejar, além de diagnosticar avanços e dificuldades dos estudantes. Antônia, nesse sentido, verbaliza que o trabalho com PDG possibilitou sua compreensão do “*do como fazer, do porquê fazer, do porquê trabalhar com o gênero e não com os conteúdos soltos*”, o que demonstra que houve uma reconfiguração do seu agir, expressa pela sequência de ações que ela aponta como essenciais para o ensino de Língua Portuguesa. Da mesma maneira, a professora, ao enunciar que aprendeu a “*pegar um gênero a esmiuçar ele*” reflete sobre sua ação no sentido de entender que seu trabalho é muito mais amplo do que a referida “pilotagem” apresentada aqui.

A escolha por inserir, nos primeiros ciclos, os participantes do processo de formação em discussões a respeito da noção de PDG não se dá simplesmente por esse dispositivo didático ter sido concebido e desenvolvido por nosso grupo de pesquisa em projetos anteriores: há uma forte relação dele com a identidade da rede municipal e, ainda, é possível vislumbrá-lo como opção metodológica que condiz com as concepções gerais dos projetos aos quais esta pesquisa está vinculada: especialmente quando falamos de colaboração e co-construção. Dentro da comunidade investigada (sobretudo para a professora que nos empresta suas reflexões sobre o processo de formação), o trabalho com PDG é elemento integrador, fruto de negociação e reflexão constante, a partir do qual a comunidade se organiza para tratar de suas ações. Dessa forma, a partir das verbalizações de Antônia, o PDG se configura não só como dispositivo didático e formador, mas também como aquele que sintetiza o repertório compartilhado da comunidade e, portanto, viabiliza as reconfigurações do agir docente dessa professora que, ao longo do percurso, teve a oportunidade de se apropriar do PDG assumindo diferentes papéis na comunidade. Essa alternância de papéis é discutida a seguir.

Como a alternância de papéis e de modos de participação nas comunidades podem impulsionar a emergência de pistas de seu desenvolvimento?

No percurso formativo investigado, por meio das verbalizações da professora Antonia, vimos que ela se expressa de diferentes maneiras quando fala com o grupo todo sobre seu trabalho, quando planeja com seus pares mais próximos, quando auxilia a colega em seu planejamento e quando responde às entrevistas individualmente à pesquisadora. A alternância de papéis e, conseqüentemente, de modos de participação na comunidade impulsionam a emergência de pistas de desenvolvimento, na medida em que, ao propor diferentes momentos de reflexão, debate e compartilhamento de práticas, ora com pares mais experientes (os mentores e formadores, por exemplo), ora com pares menos experientes (uma professora recém chegada ao grupo, por exemplo), o percurso formativo está alinhado à concepção de linguagem como interação. Nessa perspectiva, concordamos com De Grande e Kleiman (2015, p. 30):

No exame dos processos interativos de formação do professor, percebe-se que este, ao dizer, fazer e mobilizar os recursos necessários para realizar seus planos e projetos, engaja-se, dentre outros processos, na construção de uma visão de si, que faz parte de sua concepção do ser professor, de sua identidade profissional. Um elemento relevante a essa construção profissional é a agência social, que se relaciona à ideia de um profissional que age na coletividade, em função dos objetivos de um grupo social, capaz de articular os interesses compartilhados pelos membros da coletividade, de organizar o grupo para a ação conjunta e de gerar movimentos no grupo).

Embora não adotemos a noção de agência social nesta tese, percebemos uma proximidade desse conceito com os de atoriedade e de participação periférica legitimada. O participante periférico legítimo, de acordo com Lave e Wenger (1991), é aquele que se insere numa comunidade como uma espécie de aprendiz, trazendo consigo suas experiências de outras comunidades. Aos poucos, esse participante se apropria do repertório compartilhado, do compromisso mútuo e do empreendimento conjunto da nova comunidade, engajando-se a ela e tornando-se um participante central. Lave e Wenger (1991) ponderam que esse modo de participação é benéfico para as comunidades de prática, pois “a perifericidade, quando estabelecida, sugere uma abertura, um meio de ganhar acesso a recursos para a aprendizagem, através do crescente envolvimento”. (LAVE; WENGER, 1991, p. 39, tradução nossa).

Importante ressaltar que a análise aqui empreendida permite aprofundar a questão da atoriedade, que não é evidenciada em pesquisas do ISD como processual. É preciso assumir que existe um aparente paradoxo na ideia de sujeito que se desenvolve (processo) e a marcação analítica disso nos textos (produto). Em outras palavras, nem todos os dados que apresentam

os índices de atorialidade aos quais tivemos acesso garantem que essa seja uma característica consolidada na professora colaboradora em todos os momentos do seu agir docente. Mas esses mesmos índices podem servir como parâmetros para que pensemos na criação de espaços, dentro da formação continuada, para que ela seja desenvolvida e aprimorada.

No percurso formativo que propusemos, quando proporcionamos que Antônia, participante periférica legitimada nos ciclos anteriores, se tornasse mentora, chancelamos sua participação central, uma vez que, apropriada dos conceitos e das práticas negociadas na comunidade, pôde acolher e compartilhar seus conhecimentos com uma colega recém-chegada, que não havia participado de todo o percurso. Nas entrevistas inicial e final, ou seja, antes e depois da experiência de Antônia como mentora, é possível verificarmos de que maneira alternar seus papéis no percurso consistiu no estabelecimento de um espaço, ou, remetendo-nos a Vigotski (2009), uma “zona de desenvolvimento” (profissional). Os excertos abaixo, provenientes da entrevista inicial e da entrevista final, são representativos dos efeitos da alternância de papéis. Ambos apresentam avaliações realizadas pela professora Antônia a respeito do percurso formativo. A diferença está no papel desempenhado pela professora: o primeiro retrata Antônia enquanto membro ingressante na CDP Referência, avaliando mais detidamente o curso do qual participou nos anos anteriores, enquanto o segundo é o aquele em que ela avalia a sua experiência no papel de mentora. Vejamos:

Excerto 4: Entrevista Inicial - avaliação do percurso

Vamos pensar assim, a professora que eu era antes do PDG e a que eu estou me tornando, né. Essa formação da Unisinos, ela só veio a somar pra minha formação tanto pessoal quanto profissional. Primeiro, pra mim era muito fácil dar aula, entrar na sala de aula e falar com os alunos, mas eu sempre fui muito encabulada pra falar com os outros professores. E isso me ajudou também, o PDG me ajudou a... Essas apresentações que a gente fez, ajudando a soltar um pouco e falar melhor. Na prática educativa, nem se fala, né. Porque eu acho que tá muito mais fácil de trabalhar hoje do que antes, né, dentro das minhas caixinhas ali, o PDG, ele contribuiu pra facilidade da prática educativa.

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2020)

Excerto 13: Entrevista Final - avaliação da atuação como mentora

*no:ssa com certeza se tu perguntasse pra Antônia lá de 2018 se ela teria coragem e capacidade pra mentorar alguém com certeza ela diria que não ... né depois de 2018 pra cá com aquilo que **eu trilhei** com aquilo que vocês a aquilo que vocês ajudaram a construir né da minha pessoa como como profissional eu acho que aí sim hoje eu posso dizer ah agora eu posso pen:sar em mentorar alguém mas fez toda a diferença ... né o que eu aprendi sendo mentorada hoje eu consigo passar pra alguém mas aquela Antônia de 2018 não conseguiria.*

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2022)

Na entrevista inicial, Antônia faz referência à oportunidade de, no fechamento do Ciclo 5, apresentar o PDG desenvolvido para os demais colegas do curso. Naquele momento, sua participação na comunidade ainda era periférica, mas a alternância de papéis (de um papel mais passivo para um mais ativo na formação, ao compartilhar suas práticas) a aproximou dos demais participantes e do repertório compartilhado na formação, de modo a legitimar essa participação. Já na entrevista final, a professora reflete sobre sua atuação como mentora, quando ela já se via como participante central da comunidade, e externaliza que se sente capaz de auxiliar colegas em seu planejamento, estando apropriada do repertório compartilhado naquele coletivo: “*hoje eu consigo passar pra alguém mas aquela Antônia de 2018 não conseguiria*”. Ela faz isso marcando temporalmente dois momentos: o hoje e o ano de 2018 (início do percurso). É interessante, ainda, observar que a professora usa o dêitico de primeira pessoa (eu) ao se referir ao tempo presente e a terceira pessoa (a Antônia) ao tratar do passado. Essa alternância de referência para falar de si sugere uma reconfiguração das suas representações sobre seu próprio agir docente, em que a professora se distancia, devido à alternância de papéis, de como ela percebia esse agir no início do percurso. Essa mudança é atribuída por ela mesma à sua participação no percurso, em “*aquilo que eu trilhei com aquilo que vocês ajudaram a construir*”.

Em suma, no contexto investigado, a alternância de papéis e, conseqüentemente, dos modos de participação na comunidade, pode impulsionar a emergência de pistas de desenvolvimento profissional, na medida em que são criados novos espaços de interação entre pares. Esses novos espaços, ou “zonas de desenvolvimento” permitem aos professores em formação continuada, ao compartilharem experiências e reflexões acerca de seu trabalho, reconfigurarem suas representações sobre o chão da escola e sobre a docência. Além disso, favorece o engajamento com o coletivo, reconhecendo-o como espaço de co-construção de saberes e negociação de sentidos sobre o trabalho em sala de aula.

Que pistas languageiras de desenvolvimento emergem desse coletivo e de que forma elas são provocadas dentro do percurso formativo, na interação?

Para tratarmos das (possíveis) pistas de desenvolvimento profissional que provêm do percurso formativo e, em especial, do coletivo, é importante lembrar que, para Bronckart (2013), o desenvolvimento ocorre quando há uma reconfiguração das representações individuais sobre determinado aspecto do trabalho do professor, a partir da “tomada de consciência”. E que essa tomada de consciência é viabilizada pela reflexão, pelo debate interpretativo (da ação) e pela atribuição de uma nova significação, total ou parcialmente, à representação em questão. Vale lembrar, também, que o desenvolvimento é um processo não linear, constituído de idas e vindas, principalmente se considerarmos que o professor é um profissional dotado de razão e confrontado por diferentes contingentes (TARDIF, 2014, p. 207) e que nem toda reconfiguração é desenvolvimento, podendo ser apenas uma reestruturação psíquica positiva.

Para sistematizarmos quais pistas languageiras de desenvolvimento emergem desse coletivo e refletirmos de que forma elas são provocadas dentro do percurso formativo, na interação, foi possível perceber, nos índices da arquitetura textual apreendidos nas verbalizações de Antônia, que os tipos de discurso mobilizados carregam consigo importantes pistas, compreendendo que são eles as unidades que semiotizam o posicionamento do actante.

Tal como referenciamos no Capítulo 2, partimos do pressuposto do ISD de que é o domínio dos tipos de discurso que permite o desdobramento de vários modos de raciocínio humano (BRONCKART, 2011, p. 30). Assim, para proceder à interpretação dos dados analisados, consideramos que a alternância entre os tipos de discurso pode sugerir pistas que refletem a reconfiguração do agir a partir da reflexão, da abertura ao debate interpretativo e da retomada de experiências vividas, no nosso caso durante o percurso formativo.

Antônia, ao verbalizar sobre as suas representações acerca de conceitos relacionados ao trabalho com gêneros de texto, ao longo do percurso, mostra-se implicada com a ação de linguagem em todos os momentos de interação, se considerarmos o emprego de discurso e de relato interativo nas suas verbalizações. Essa implicação sugere um princípio muito importante para o desenvolvimento profissional, que é o engajamento e a abertura para a ocorrência das reconfigurações das representações de seu agir docente. O quadro abaixo sintetiza essas alternâncias:

Quadro 11: Mobilização de conceitos relacionados ao trabalho com gêneros de texto

	Entrevista Inicial	Encontro Coletivo	Mentoria	Atuação como Mentora	Entrevista Final
Apreensão de conceitos relacionados ao trabalho com gêneros de texto	Participação periférica	Participação periférica legitimada	Participação Central		Participação periférica legitimada
	Discurso teórico interativo	Alternância entre discurso interativo e relato interativo	Relato interativo	Alternância entre discurso interativo e discurso teórico	Alternância entre discurso teórico e discurso interativo

Fonte: Elaborado pela autora

Em todos os movimentos de interação, como já vimos na seção que apresenta as análises, as negociações e as reflexões realizadas são advindas das demandas da sala de aula da docente, assim como do coletivo de professores que a acompanham na escola. Antônia, portanto, demonstra ter condições de elaborar, junto à comunidade, essas reconfigurações, das quais pode emergir seu desenvolvimento profissional, entendido aqui como um processo vivencial, não puramente individual, mas em contexto, assim como propõe Oliveira-Formosinho (2009).

Na entrevista inicial, momento em que Antônia se torna professora de referência e inicia sua participação junto ao grupo, o uso discurso teórico-interativo sugere uma relação de autonomia em relação à ação de linguagem e de disjunção com as coordenadas gerais dos mundos discursivos, para que a professora trate das prescrições do trabalho docente, de modo a confrontá-las, a partir do discurso interativo, quando ela se coloca de modo implicado na ação da linguagem e de conjunção com as coordenadas gerais para tratar de aspectos positivos do uso do PDG em sala de aula, ressaltando que houve, a partir dali, uma mudança de postura sua. Essa alternância é percebida, por exemplo, no mesmo excerto discutido na subseção 6.2.1.:

Excerto 2 - Entrevista inicial

E essa prática do PDG, como aconteceu, ela não prende ao conteúdo. As coisas, elas vão surgindo, né, a demanda vai vindo e tu vai ensinando aquilo que eles precisam saber pra determinado gênero. E isso muda tudo. O meu planejamento, ele é aberto, ele não é nada fechadinho, "ah, hoje é isso aqui que eu vou dar". Não, porque isso aqui me dá várias possibilidades.

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2020)

Nesse trecho em que Antônia aborda o PDG como dispositivo didático, ela utiliza formas verbais no presente e estabelece uma relação de autonomia, predominantemente, em relação à ação de linguagem, para definir alguns princípios desse dispositivo: “*E essa prática*

do PDG, como aconteceu, ela não prende ao conteúdo”. No entanto, ela gradativamente inicia um processo de implicação, primeiro usando um tu genérico, em “*tu vai ensinando aquilo que eles precisam saber pra determinado gênero*”, e posteriormente empregando a primeira pessoa do singular: “*Não, porque isso aqui me dá várias possibilidades*”. No excerto, a partir dessa gradativa implicação de Antônia na utilização do PDG, ela valida esse dispositivo didático como elemento que contempla sua prática e baliza suas representações do agir docente.

No encontro coletivo, ao alternar entre discurso interativo e relato interativo, a professora, implicada na ação de linguagem, retoma acontecimentos relacionados ao seu planejamento e à sua atuação na escola, junto a seus colegas. O relato interativo, ainda que disjuncto, alimenta suas reflexões compartilhadas no encontro, quando ela passa a usar o discurso interativo. Essa alternância sugere não só o engajamento da professora no percurso formativo, mas também a relação desse percurso com o que ocorre no chão da escola.

No momento da mentoria, ao usar predominantemente o relato interativo, a professora investe na implementação de um modo de raciocínio pautado na sua experiência pessoal, no caso, de sala de aula. É importante ressaltar, aqui, que ela age dessa maneira por ser provocada pelos mentores, que tinham o intuito de compreender como estava o andamento do projeto desenvolvido com as turmas de Antônia para assim sugerir propostas que enriquecessem as aulas. A demanda exposta pela professora, relacionada à complexidade dos atendimentos dos estudantes no ensino híbrido, precisou ser explicada com detalhes para que os mentores conseguissem atuar.

Destacamos, aqui, também, a alternância de tipos de discurso que ocorre no momento em que a professora atua como mentora de sua colega. Com o intuito de auxiliar Eduarda em seu planejamento sobre resenhas, Antônia usa discurso teórico, empreendendo uma abertura ao raciocínio prático-casual (BRONCKART, 2011, p. 31), colocando-se à disposição da colega para discutir suas propostas. Nesse momento, lança mão de perguntas que instigam Eduarda a refletir sobre seu trabalho e, em seguida, ao usar discurso teórico, volta-se às noções apreendidas a partir das etapas anteriores do percurso formativo, distanciando-se da situação e imprimindo um modo de raciocínio voltado ao exame dos fatos, de forma mais lógica, apresentando esses conceitos para Eduarda. No trecho abaixo, analisado anteriormente, Antônia convida Eduarda à reflexão sobre propriedades do gênero resenha:

*a sua opinião né os seus seus comentários a partir então de um produto cultural né e não fazer simplesmente um resumo como tu disse talvez eles tenham feito o enrolation e tenha faltado sim a questão do repertório dessa ... eu não tenho agora o termo bonito pra dizer mas assim é tipo uma ã ã a gente tem que alimentar um pouco né culturalmente eles no sentido de: de trazer essa contextualização: né porque **assim como eles não tiveram escrita na pandemia eles também não tiveram uma aula de história né***

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2022), grifos nossos

Na entrevista final, novamente Antônia alterna entre discurso teórico e discurso interativo, mas desta vez com o propósito de resgatar elementos importantes de sua participação no percurso formativo (relato interativo) para relacioná-lo com suas reflexões atuais, na interação com a entrevistadora (discurso interativo). Ressaltamos, novamente, diante disso, o alto grau de implicação de Antônia em relação à ação de linguagem, salientando, assim, seu engajamento em todos os momentos do percurso. Para além do engajamento, é ponto crucial para esta tese olharmos para os momentos em que Antônia se vale da retomada de partes de sua trajetória conosco para validar seu trabalho e as reconfigurações do seu agir.

O engajamento, elemento importante para compreendermos a inserção da professora na Comunidade de Desenvolvimento Profissional, também pode ser percebido na observação dos mecanismos de responsabilização enunciativa, considerando que eles desempenham um papel crucial na regulação da interação verbal e na manutenção da coerência pragmática do texto, no que concerne à gestão das vozes e dos modalizadores. Dentro de nossa proposta, focamos nas marcas de pessoa, na semântica dos verbos e nas modalizações, como veremos a seguir, na discussão referente à terceira pergunta de pesquisa.

Que evidências linguísticas da participante legitimam a comunidade de desenvolvimento profissional como uma proposta formativa potente no contexto investigado?

Os dados analisados nos permitiram acessar evidências linguísticas referentes à legitimação da comunidade de desenvolvimento profissional como proposta de formação potente no contexto investigado, considerando principalmente os mecanismos de responsabilização enunciativa. Situados no nível mais superficial da arquitetura textual, esses índices explicitam “o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto e que confere a ele sua coerência interativa” (BRONCKART, 2006, p. 146). Analisá-los permite acessarmos pistas relacionadas a avaliações acerca do conteúdo temático e sobre a procedência das instâncias

enunciativas e ao posicionamento do interlocutor diante do enunciado. Para compreendermos se e como a comunidade é legitimada, dentro de nossa proposta, focamos no posicionamento do interlocutor diante do enunciado, analisando as marcas de pessoa e as modalizações.

As marcas de pessoa presentes nas verbalizações da professora Antônia e o modo como ela as alterna sugerem, assim como os tipos de discurso, seu engajamento nos ciclos do percurso formativo, além de nos fornecer pistas de que o(s) coletivo(s) pode(m) ser propulsor(es) de seu desenvolvimento profissional. O quadro abaixo ajuda a vislumbrar as marcas de pessoa predominantes em cada momento de interação proposto:

Quadro 12: Síntese das marcas de pessoa

	Entrevista Inicial	Encontro Coletivo	Mentoria	Atuação como Mentora	Entrevista Final
Reconfiguração das representações do trabalho docente no “chão da escola”	2ª pessoa do singular (referente genérico) 1ª pessoa do plural (referente ao coletivo de professores)	1ª pessoa do plural referindo-se ao coletivo da escola	1ª pessoa do singular 3ª pessoa do plural (referente aos estudantes)	1ª pessoa do singular 3ª pessoa do plural (referindo-se aos estudantes)	1ª pessoa do singular 3ª pessoa do plural
Apreensão de conceitos relacionados ao trabalho com gêneros de texto	1ª pessoa do singular	1ª pessoa do singular 1ª pessoa do plural referindo-se ao coletivo da escola	1ª pessoa do singular 1ª pessoa do plural (referindo-se a ela e aos estudantes)	1ª pessoa do singular 2ª pessoa do singular (dirigindo-se à interlocutora)	1ª pessoa do singular 3ª pessoa do plural

Fonte: Elaborado pela autora

No momento da Entrevista Inicial, que marca o ingresso da professora enquanto participante da comunidade proposta, ao tratar das suas representações acerca do trabalho docente e do chão da escola, a recorrência maior é da alternância entre os dêiticos de segunda pessoa do singular genérica (“tu”) e de primeira pessoa do plural (“nós/agente”) referindo-se aos professores em geral, o que sugere pouco engajamento na comunidade, mas também sugere que a professora tenha optado, naquele momento, por uma espécie de “proteção de face” (GOFFMAN, 2010) do seu posicionamento frente às questões. Antônia, ao falar do trabalho com gêneros de texto, usa primeira pessoa do singular, demonstrando a apreensão dessa noção

a partir dos ciclos anteriores e seu engajamento individual com os aspectos trabalhados no curso, mas não com o coletivo em si.

Na sequência, vemos que o engajamento com o coletivo gradativamente parece se expandir, e a primeira pessoa do plural mais genérica dá lugar à do coletivo constituído, evidenciando pertencimento à possível comunidade de desenvolvimento profissional. Ou seja, ao mapearmos as recorrências de nós/a gente e formas verbais relacionadas, podemos identificar pelo menos três tipos de marcas de pessoas: uma genérica, representando o sujeito implicado no coletivo dos professores em geral, e duas situadas, sendo que uma representa o pertencimento ao coletivo da comunidade de desenvolvimento profissional e outra que representa o pertencimento a outras comunidades (ou a simples agrupamentos). O uso de nós/a gente implicado parece legitimar o papel do coletivo no desenvolvimento profissional das professoras envolvidas no processo formativo. Ou seja, há um coletivo instaurado por esse referente, que constitui e valida o pertencimento do indivíduo. Diante dessas considerações, vale questionar de que forma a evocação desse coletivo ocorre na formação, ou seja, o que “provoca” o uso desse coletivo deiticamente marcado.

Quando a interação tem como proposta planejar em conjunto, ou seja, trabalhar na dimensão do trabalho prescrito, percebemos maior recorrência da primeira pessoa do plural referente à comunidade de desenvolvimento profissional ou ao coletivo da escola com um alto índice de implicação com a ação de linguagem e pertencimento a esse coletivo. Isso fica evidenciado, como vimos nos excertos analisados, quando Antônia é mentoranda e quando é mentora e utiliza os mesmos recursos linguístico-interacionais dos seus próprios mentores, assumindo de fato esse papel na ação. Retomemos aqui dois desses excertos:

Excerto 6: Encontro Coletivo - reflexão sobre gêneros.

Letícia: então a minha outra pergunta é se agora né depois de trabalhar com um gênero super digital né da totalmente né da plataforma digital na aula remota vocês se sentem mais digamos assim apropriadas né preparadas pra trabalhar com esse tipo de gênero mais vezes a partir de agora né e se vocês realmente acham importante trabalhar com esse tipo de gênero nas aulas de língua portuguesa e por quê

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2021)

Excerto 9: Antônia Mentora - gênero resenha

Antônia: deixa eu te fazer uma pergunta Eduarda ã:: eu não consigo ver, eu não consigo fazer a leitura aqui da da das resenhas mas eles conseguiram expor a opinião deles nessa nessa resenha ou eles simplesmente fizeram um resumo?

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2022)

Nos excertos em comparação, é possível perceber que Antônia, a exemplo de Letícia, orienta a discussão com a professora mentoreada a partir de uma pergunta, de modo a validar o relato anterior e sugerir novas reflexões que podem impulsionar novas ideias relacionadas ao seu planejamento. No caso de Letícia, ela provoca questões relacionadas ao trabalho com gêneros das práticas de linguagem contemporânea (como já vimos na seção 6.6.2). Já Antônia provoca que Eduarda reflita sobre as semelhanças e diferenças entre os gêneros resenha e resumo. Ambas as perguntas realizadas nos excertos relacionam-se com o planejamento das professoras e, conseqüentemente, ao chão da escola.

Ao ser provocada a pensar na sua atuação não só como professora mas como membro de um coletivo que se coloca a olhar e pensar o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula, essa professora se mostra inserida nessa comunidade dado o uso dessa primeira pessoa plural que, ao longo do percurso, passa a ser menos genérica, mais situada. Da mesma forma acontece com os demais mecanismos de responsabilização enunciativa, que gradativamente aparecem nas interações conforme Antônia é implicada no seu próprio processo formativo, sendo provocada pelos formadores a narrar seu próprio trabalho, como vimos nas análises. Essa alternância entre o uso da primeira pessoa do plural e do singular sugere que há uma legitimação individual do coletivo constituído, como podemos ver no excerto seguinte, em que a professora avalia o movimento da mentoria, na Entrevista Final.

Excerto 12: Entrevista Final - avaliação da mentoria

que a gente na escola na na escola pública na base ali no ensino fundamental parece que assim não se fazia entender o que que acontecia no contexto da escola ... em contrapartida as meninas que auxiliaram ali no projeto me pareceu que tinha muita visão da escola de como que era então elas vinham com com propostas com dicas que faziam sentido né pra gente dentro da da sala de aula da escola pública do ensino fundamental né

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2022)

O que percebemos é que, na interação entre os membros da comunidade de forma mais horizontal, simétrica, quando o conteúdo temático mobilizado refere-se ao trabalho representado da professora (ou seja, aquele narrativizado a partir das suas percepções sobre o que foi possível realizar a partir da prescrição), o coletivo referenciado pelo nós/a gente mais recorrente é o da comunidade escolar, o que parece evidenciar engajamento de Antônia com o chão da escola, seus colegas e os estudantes que ela atende. Compreender esse engajamento da professora com um outro coletivo que não o da formação não invalida a comunidade de

desenvolvimento profissional constituída. Pelo contrário, válida uma aposta que fizemos ao propô-la: adotar a escola como *locus* de formação e, ao mesmo tempo, procurar minimizar a assimetria entre os saberes da academia e os saberes “do chão da escola”. Nesse sentido, podemos afirmar que as marcas de primeira pessoa do plural e os diversos referentes que elas assumem nas verbalizações da professora colaboradora são evidências da constituição de um coletivo que tem respaldado suas ações na escola, espaço de maior pertencimento, por razões incomensuravelmente maiores do que sua participação na formação.

Se retomarmos o enunciado de Antônia mencionado na abertura deste capítulo, que finaliza com “*e aí foi onde eu aprendi a trabalhar com eles*”, podemos compreender esse “*onde*” como uma amálgama de espaços: o do chão da escola e o da formação. Esse amálgama tensionou as representações de Antônia sobre seu agir docente, e o conflito gerado acerca do seu papel diante da aprendizagem dos estudantes a impulsionou, junto aos coletivos a que pertence, à resignificação de suas práticas em sala de aula. Além disso, o processo de “aprender a olhar” nos encaminha, agora às palavras finais desta tese, não no sentido de findar as indagações, mas de tecer considerações acerca da investigação realizada, compreendendo que o que os dados demonstram não se esgota neste trabalho, mas que é preciso parar, sistematizar e compartilhar sobre o que nos propusemos a focar nesta pesquisa.

PALAVRAS FINAIS

Acho que ali eu aprendi a dar aula de verdade, eu aprendi a fazer a minha função de professora.

(Professora Antônia, Banco de dados do projeto, entrevista final, 09/12/2022)

“Aprender a dar aula de verdade, a fazer a função de professora”. Antônia, na entrevista individual final, retoma sua participação no percurso formativo, verbalizando suas percepções e suas representações sobre seu próprio agir como docente, reconfiguradas após o percurso. Neste último capítulo, o qual nomeei³⁵ *Palavras Finais* (ainda que não sejam palavras tão finais assim), minha intenção é fazer algo semelhante à professora colaboradora: retomar o percurso da pesquisa realizada, de modo a refletir sobre seus resultados (para o que me propus a investigar e para mim mesma). Nessas reflexões, proponho revisitar os princípios que norteiam a constituição de uma comunidade de desenvolvimento profissional e apresentar possíveis desdobramentos do estudo, na perspectiva da Linguística Aplicada.

Quando penso em como cheguei até aqui, começo a estabelecer importantes conexões entre quem sou e o que é esta tese. Afinal, minha caminhada enquanto pesquisadora se conecta à da professora que sente na pele que o desenvolvimento é contínuo, não linear e, embora individual, tem suas raízes no trabalho coletivo. Diferente de grande parte dos meus colegas, cuja formação respeita a linearidade sem lapsos temporais e seguem o trilho graduação-mestrado-doutorado, meu percurso até a finalização (ou o “abandono³⁶”) desta tese apresenta alguns desvios, ou melhor, alguns trechos cujo caminho foi um pouco mais longo, com mais curvas, com alguns becos sem saída, mas com belas paisagens, nas quais me dei o direito de parar e apreciar.

Desse caminho, destaco minha atuação por mais de vinte anos no chão da escola. Essa experiência sustentou esta investigação, na medida em que, por conhecer *in loco* as demandas de uma sala de aula, consigo compreender a complexidade da docência. Destaco, ainda, a oportunidade de atuar na formação continuada dos meus colegas professores, estabelecendo

³⁵ Novamente peço licença para usar a primeira pessoa do singular, por uma razão óbvia. Esta é a minha tese e, nas palavras finais, cabe-me fazer uma reflexão individual sobre o percurso vivido, não apenas sinalizar as conclusões da pesquisa. Faço isso na primeira seção deste movimento textual e, depois, retomo o uso do plural.

³⁶ Opto por utilizar a palavra “abandono”, considerando que a pesquisa empreendida gerou muitos dados e por isso geraria infindáveis discussões. Ou, numa brincadeira comum no âmbito acadêmico, uma tese não se finaliza, ou seja, não se esgota: chega-se a um momento em que é preciso “abandoná-la”, deixá-la ir ao mundo no formato que se alcançou em relação aos limites de uma investigação, de modo a findar o processo de doutoramento. Em trabalhos futuros, há a possibilitar o que esta tese não deu conta de mostrar e discutir.

com eles uma relação horizontal e de cooperação. No percurso da pesquisa, essas atividades me acompanharam e proporcionaram um movimento interessante de me colocar nos dois lados: o de professora e o de pesquisadora. E são esses dois lados que sustentam as reflexões expostas aqui. Na tentativa de sistematizá-las, sigo a mesma organização adotada ao longo da tese, dividindo o capítulo final em três partes: a do desenvolvimento, a da comunidade e a da linguagem. Por fim, retomo o objetivo geral da investigação aqui apresentada e teço algumas considerações acerca de possibilidades de desdobramentos das reflexões realizadas aqui.

Uma tese em/sobre desenvolvimento

Pensemos juntos no excerto abre este capítulo: a professora Antônia, convidada a refletir sobre sua jornada junto à comunidade de desenvolvimento profissional, aponta que houve uma reconfiguração acerca das representações que tinha sobre o trabalho docente. Mas ela não fez isso sozinha. Essa reconfiguração é fruto de muito trabalho formativo, organizado com o intuito de fomentar a reflexão e a instauração de conflitos cognitivos, assim como é resultado de um trabalho conjunto, apontado por ela mesma em outros momentos, quando cita seus colegas na escola ou na formação e os mentores que a acompanharam.

Embora o desenvolvimento profissional seja um processo individual, ele pode ser resultado de tensionamentos advindos do coletivo, que colocam em cena o debate acerca do trabalho com os gêneros de texto, por exemplo, pautado pelo compartilhamento de noções e práticas entre pares mais e menos experientes, ou ainda membros mais ou menos centrais dentro da comunidade. O desenvolvimento é, portanto, como já dissemos, um processo não linear, perpassado por muitas idas e vindas, na medida em que entram em jogo representações e expectativas advindas de outras instâncias que não as da formação.

Entendemos o desenvolvimento profissional docente como um processo constante que, dentro da complexidade do trabalho docente, acompanha o professor durante todas as fases de sua carreira. Por isso, nosso compromisso enquanto pesquisadores envolvidos diretamente com a formação inicial e continuada é o de experimentar, discutir e analisar diferentes ferramentas que instiguem/possibilitem o desenvolvimento profissional, preferencialmente de forma horizontal e respeitosa (afinal de contas, também somos professores e, portanto, colegas).

Diante de nossa experiência, de nossas leituras e, principalmente, desta pesquisa e todo o processo de doutoramento, afirmamos que o desenvolvimento profissional nem sempre está relacionado à participação desses profissionais em cursos, palestras ou quaisquer eventos que lhes forem ofertados. Compreendemos que, se o professor não atribui sentido ao que “aprende” nos processos formativos, ou seja, se ele não for, em alguma medida, como defende Vigotski

(1998), sensível à aprendizagem, o desenvolvimento não irá ocorrer. Uma das estratégias que defendemos de esses processos formativos fazerem sentido aos professores envolvidos é ter o chão da escola como ponto de partida da formação continuada, de modo que os saberes advindos dali e o olhar para o contexto real em que os participantes estão inseridos sejam reais motivos para co-construir propostas que qualifiquem o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na escola.

Uma tese em/sobre comunidade

De acordo com as aspirações já apresentadas na Parte II desta tese, a proposta de formação continuada pautada na constituição de uma comunidade envolve um conjunto de movimentos propulsores do desenvolvimento, especialmente porque seus participantes são convidados a co-construírem e compartilharem saberes a partir da reflexão-na-ação, concordando com o que Lave e Wenger (1991, p. 31) defendem sobre a aprendizagem ser “um aspecto integrante e inseparável da prática social”. Retomando os princípios das Comunidades de Desenvolvimento Profissional, elencados ao longo desta pesquisa e presentes no fechamento do Capítulo 3, cabe-nos tecer algumas considerações, à luz dos dados analisados e discutidos, sobre a mobilização de um dispositivo didático na formação, o potencial da mentoria e da alternância de papéis dos participantes.

Como já dissemos, um dos princípios de nossa proposta de formação continuada em comunidade é que ela incorpore e permita aos professores conhecerem e utilizarem dispositivos didáticos. No contexto investigado, foi a partir do PDG que o percurso formativo por ciclos se constituiu e que as professoras de referência se mostraram mobilizadas para participarem da formação. Os princípios que envolvem o trabalho com PDG, em especial o da co-construção, permitem que o professor, em conjunto com os estudantes, planeje seu projeto, a partir do olhar para o currículo e para as demandas reais de aprendizagem de sua turma. Ao se apropriar desse dispositivo e discuti-lo com seus pares, Antônia acessou (e deu acesso) o compromisso mútuo, o repertório compartilhado e o empreendimento conjunto da comunidade de desenvolvimento profissional constituída.

Outro princípio das comunidades de desenvolvimento profissional que nos interessa discutir neste momento é o de que elas devem contar com momentos em que os professores possam refletir sobre seu conhecimento e sua prática, de modo a provocar o debate interpretativo e a tomada de consciência necessários ao desenvolvimento profissional. No

percurso que investigamos, apostamos na mentoria³⁷ como uma estratégia potente para estabelecer uma relação mais horizontal entre os indivíduos envolvidos nesse processo. Esse movimento pressupõe um contato direto e aproximado não só entre mentor e mentorado, mas também entre instituições que esses representam (no nosso caso, escola, mantenedora e universidade), já que direciona o olhar para a prática amparada pela teoria, ou para o chão da sala de aula, e ancorada em fundamentos e concepções subjacentes.

A mentoria é, portanto, um espaço de construção conjunta, que tem o potencial de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, concepção que vai ao encontro de Fillietaz; Durand; Trebert (2015):

Os trabalhadores não aprendem apenas realizando tarefas específicas individualmente; eles aprendem quando recursos adequados são concedidos a eles e quando os trabalhadores mais experientes são capazes de compartilhar seus conhecimentos e habilidades e auxiliá-los em sua prática (FILLIETAZ; DURAND; TREBERT, 2015, p. 280).

A mentoria, no nosso entendimento, tem como foco muito mais o processo de desenvolvimento profissional do que o produto em si (visto aqui como o plano de aula, o projeto de ensino, as propostas, enfim, que adentram as salas de aula). Dessa forma, as ações do mentor se pautam em questionamentos sobre o chão da sala de aula e nas ações do professor frente ao que acontece lá. Em seguida, a partir do que os mentorados verbalizam, os mentores propõem o uso de materiais/ideias/dinâmicas/atividades que possam dar conta das demandas apontadas pelos professores, que é quem decide o que realmente faz sentido levar à sua sala de aula. As práticas realizadas pela professora retornam à discussão no próximo encontro de mentoria ou mesmo em interações intermediárias (via mensagem ou *e-mail*), que também servem para esclarecer dúvidas e compartilhar impressões. Nas discussões realizadas, os professores relatam o desenvolvimento das propostas, que aprendizagens foram percebidas e que ajustes foram necessários. Ao relatarem suas práticas, é possibilitada aos professores a reflexão, em conjunto com os mentores, sobre as ações bem sucedidas e aquelas precisam ser reconfiguradas nas próximas propostas planejadas.

Por fim, outro princípio a ser defendido aqui é o de que a comunidade de desenvolvimento profissional deve promover a alternância de papéis para que, principalmente

³⁷ Embora esta definição operacional de mentoria seja importante, ela não é o foco desta tese. Por isso, guardamo-na como um princípio que deve ser explorada mais a fundo em trabalhos futuros.

os professores tenham a oportunidade de se tornarem pesquisadores e formadores também, assim como propõem Garcez e Schlatter (2017, p. 31):

Os saberes mais e menos institucionalizados, mais e menos teóricos podem inspirar e orientar outros professores menos experientes em situações específica semelhantes, que, identificados com objetivos comuns de formação de cidadãos, reconhecem o colega como gerador de conhecimentos e formador.

Ao longo do percurso, a professora Antônia, passando a assumir diferentes papéis, foi provocada a externalizar suas representações sobre seu trabalho, assim como as noções construídas na formação, e fez isso de diferentes maneiras: planejando em conjunto com colegas e mentores, auxiliando uma colega em seu planejamento, por exemplo. Ela alternou, assim, os modos de participação dentro da comunidade. Esse movimento coaduna com o que Lave e Wenger (1991) defendem sobre as condições de participação em uma comunidade, uma vez que essas condições devem ser transformadas ao longo do tempo para que os recém-chegados experimentem novos posicionamentos diante da comunidade.

A constituição de comunidades de desenvolvimento profissional é uma aposta no engajamento com o coletivo, nos diferentes modos de participação dentro das comunidades e na construção de saberes entre pares. Além disso, tem a pretensão de impactar na aprendizagem dos estudantes atendidos, na medida em que o professor participante tem a oportunidade de, continuamente, refletir “na/sobre a/para ação pedagógica” (CARNIN e MATIAS, 2023, no prelo), construindo, assim, novas formas de enfrentar os desafios da docência, com amparo e apoio de outros docentes. O engajamento e o pertencimento, vale ressaltar, são elementos imprescindíveis de uma comunidade de desenvolvimento profissional.

Uma tese sobre linguagem

Ressaltando o papel fundamental da linguagem no desenvolvimento humano, os dados aqui discutidos, provindos das verbalizações de Antônia ao longo de sua participação no percurso formativo, forneceram importantes pistas para compreendermos o desenvolvimento profissional docente como um processo e não como um resultado. Esse processo se pauta não só no coletivo proposto enquanto comunidade, na formação, mas em todos os coletivos a que os professores, de um modo geral, pertencem. Dessa forma, reforçamos a importância do chão da escola como ponto de partida (e de chegada) das reflexões oportunizadas na formação continuada de professores.

As pistas a que tivemos acesso nas verbalizações da professora Antônia estão relacionadas à alternância dos tipos de discurso, ao uso de primeira pessoa (ora do plural, ora

do singular) ao referir-se ao seu trabalho em sala de aula, que sugerem um alto grau de implicação com a ação de linguagem e ao uso de formas verbais que, semanticamente, expressam diferentes modalizações, entre as quais destacamos as lógicas e as deônticas, quando as prescrições são tematizadas, e as apreciativas, quando a prática da professora e o percurso formativo são abordados. Essas pistas nos sugerem reconfigurações, que podem tornar-se desenvolvimento profissional, quando este é entendido, como mencionamos no Capítulo 2, um processo de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa, ou ainda na própria prática docente, quando essas permitem a atorialidade e dão acesso ao docente à apropriação de um conjunto de instrumentos para a docência, em suas mais diversas dimensões.

O que queremos reafirmar com isso é que as pistas apreendidas no percurso formativo de Antônio são, ainda, parte de suas tomadas de consciência, mas isso não garante que, na sua prática, suas ações no chão da escola serão sempre pautadas nessas reconfigurações. Isso acontece devido a outros fatores contingentes, ou mesmo a outros coletivos a que a professora pertence. No chão da escola, surgem outros conflitos sobre os quais não temos controle, pois é dele que incidem dificuldades de implementar um projeto de ensino, ou de transformar determinadas práticas enraizadas no cotidiano escolar. São zonas de confronto que o processo de desenvolvimento profissional encontra, porque ele é focado na mudança de concepção, mas o retorno desse professor a práticas mais ligadas à forte tradição pedagógica ocorre por determinantes externos ao contexto da formação. Aliás, vale lembrar que a formação continuada não garante o desenvolvimento, tampouco o desenvolvimento deve ser visto como produto da formação continuada.

A título de conclusão

Neste momento de finalização desta tese, considero importante ressaltar que a pesquisa aqui apresentada não foi isenta de contingências e limitações. Assim como já abordamos no Capítulo 5, a primeira dessas limitações tem relação com meu duplo papel desempenhado na investigação: o de pesquisadora, vinculada a uma Universidade, interessada em analisar pistas languageiras de desenvolvimento profissional a partir da formação continuada em comunidade, e o de professora da rede pública municipal investigada, atuando na Secretaria de Educação como responsável pela formação continuada dos professores de Língua Portuguesa. Em muitos momentos, esses papéis se misturaram, tanto para a professora colaboradora, quanto para mim. Para a professora colaboradora, ambos os papéis eram percebidos como hierarquicamente superiores, o que provavelmente a fez modular suas verbalizações para atender às minhas

expectativas nessa dupla função. Para mim, imersa no contexto de geração dos dados e no percurso formativo, a análise e a interpretação das interações da comunidade e das verbalizações da professora colaboradora foram exercícios bastante desafiadores: foi preciso “sair da ilha para ver a ilha”, como diz Saramago.

Outra limitação bastante significativa foi a rotatividade dos participantes do percurso formativo. Embora tenha selecionado olhar mais detidamente para a jornada de Antônia conosco, a participação dos demais membros da comunidade também teve sua importância, considerando que a proposta era justamente investigar a influência do coletivo no desenvolvimento da professora. Ao mesmo tempo, cabe a reflexão sobre a realidade educacional da rede investigada (e de muitas outras redes públicas), que se encontra com dificuldades em manter seus profissionais e assim constituir um corpo docente alinhado e engajado. Isso impacta na eficiência da formação continuada e, obviamente, na atuação dos professores diante da aprendizagem dos estudantes, uma vez que a docência na contemporaneidade requer “motivação, luta contra exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade” (IMBERNÓN, 2011, p. 14). Por fim, a pandemia da Covid-19 demandou modificações na maneira de interagir e de gerar os dados de pesquisa, fazendo-nos aderir ao formato *on-line*. Mas para além disso, demandou dos professores em geral um olhar diferenciado para as estratégias de ensino e de manutenção de vínculos com os estudantes. Os efeitos disso na pesquisa estão relacionados à mobilização do conteúdo temático dessas interações, que passaram a enfatizar a ação docente mais operacional (postar atividades, atender os estudantes, etc.) em detrimento à reflexão a respeito do ensino de Língua Portuguesa a partir das práticas de linguagem.

Tais contingentes não impediram a apreensão das noções discutidas na formação, nem deixaram de fomentar a reflexão-na-ação, mas acabaram por reduzir o escopo inicialmente planejado para o percurso formativo. Cabe, então, registrar possibilidades de trabalhos futuros, mais focados nos efeitos mentoria para o desenvolvimento profissional docente e no acompanhamento presencial do trabalho dos professores no chão da escola, aposta que teríamos feito em um contexto mais favorável. Cabe, também, apostar na constituição de Comunidades de Desenvolvimento Profissional nas escolas, como uma possibilidade de desdobramento da Comunidade Referência, o que possibilitaria a alternância de papéis, que vimos como movimento potente para fomentar o desenvolvimento.

Diante das reflexões aqui apresentadas sobre desenvolvimento, comunidade e linguagem, retomamos o objetivo geral deste estudo: “*analisar traços/pistas languageiras de desenvolvimento profissional docente nas verbalizações de uma professora de Língua*”

Portuguesa, a partir de sua participação em uma (possível) comunidade de desenvolvimento profissional”. A observação desses traços/pistas nos mostraram que o coletivo que pode tornar-se uma comunidade é potencialmente benéfico ao desenvolvimento profissional docente, desde que se movimente e permita ao professor movimentar-se, considerando que é na interação que nos constituímos como indivíduos. Ao olhar para o percurso formativo que deu origem a esta tese e pensar na “travessia” realizada, compreendo que se quisermos uma mudança realmente significativa no nosso contexto educacional, é necessário que haja propostas de formação continuada horizontalizadas, que levem em consideração os saberes prescritos em documentos oficiais, mas que também fomentem a atorialidade docente. Para isso, a primeira ação é se aproximar do professor: descobrir o que ele sabe, considerar suas experiências e suas expectativas, fazer com que ele também se veja e reflita sobre essas mesmas questões e, assim, sinta necessidade de se desenvolver profissionalmente. Nesse sentido, resalto a importância de seguirmos, enquanto linguistas aplicados, na realização de investigações referentes aos efeitos das ações formativas, realmente mediadas pela linguagem, no desenvolvimento profissional docente.

Em tempo...

A partir da decisão administrativa pela descontinuidade do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, penso que concluir e defender esta tese tomou uma dimensão ainda mais desafiadora: como uma das últimas concluintes de Doutorado deste Programa e bolsista Capes, tenho consciência de que minha pesquisa precisa ser relevante o suficiente para, de alguma maneira, contribuir com a sociedade. Por isso, dedico-a a meus colegas professores da escola pública, especialmente aos que não tiveram (e infelizmente não terão, neste espaço acadêmico) a oportunidade e o privilégio que eu tive, de me constituir, também, como pesquisadora. Espero que o estudo aqui apresentado tenha reais efeitos para que, enquanto sociedade, pensemos na formação docente (inicial e continuada) que não se limite a treinamentos, mas que promova espaços para o desenvolvimento profissional, entendido como um processo que não se finda. Afinal, retomando Freire (2000, p. 85), “onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”. Enquanto linguista aplicada, reafirmo aqui meu compromisso com a transformação social e ética das pessoas, por meio de nossas pesquisas sobre linguagem em uso nos mais diferentes contextos, especialmente o escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. P. **Docência de Língua Materna: o Professor como ator do seu Próprio Agir**. 173 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos. São Leopoldo, RS, 2015.
- ALMEIDA, A. P. A atorialidade docente e a figura de ação avaliação. **Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo**, Vol. 21 , nº3 , 2017, p. 444 – 466. Disponível em <<https://periodicos.ufrf.br/index.php/veredas/article/view/28015>> Acesso em 25/10/2020.
- ANDRADE, A. I.; PINHO, A. S. (Orgs.). **Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto**. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2010.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BACH, C. B.; GUASSELLI, M. F. R. Percepções sobre formação continuada na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo e a parceria com o PPG em Linguística Aplicada da UNISINOS. In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. (org.) **Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar**. Araraquara: Letraria, 2020.
- BARTIKOSKI, F. V. M. **Diferentes entradas para o ensino gramatical: da seleção de objetos de ensino de gramática ao desenvolvimento de propostas didáticas para o Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos. São Leopoldo, RS, 2021.
- BOTA, C. **Savoirs, textes et apprentissages en milieu universitaire. Pour une analyse socio-discursive de travaux de validation pour le cours**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Université de Genève, Genebra, Suíça.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2.ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (org) **O ensino como trabalho**. Londrina: EDUEL, 2004. p.131-163.

BRONCKART, J-P. Por que e como analisar o trabalho do professor. IN: MACHADO, A. R. MATÊNCIO, M.L.M. (Orgs). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 203-229.

BRONCKART, J-P. **O agir nos discursos: as concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução e organização Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J.-P. Le rôle de la maîtrise du langage dans le développement psychologique humain. **Nonada: Letras em Revista** [Internet]. 2011; p. 11-36. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451675002>. Acesso em 24 maio 2023.

BRONCKART, J. P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. T.; CRISTÓVÃO, V. L. (Org.) **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 85-107.

BRONCKART, J-P, BULEA BRONCKART, E. **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais na interpretação da atividade**. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Lena Lúcia Espínula Rodrigues Figueiredo - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CARNIN, A. **Na escrita do professor, um percurso possível para a análise de (seu) desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos, São Leopoldo, RS, 2015.

CARNIN, A. **Formação Continuada e/em Comunidades de Desenvolvimento Profissional como estratégia para potencializar o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**. Projeto de Pesquisa - Edital FAPERGS 2020-2022.

CARNIN, A. ; MATIAS, J. . Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II: língua(gem), trabalho coletivo e desenvolvimento profissional docente. In: FRONZA, C. de A. BASTOS, S.C.M.; ILDEBRAND, I. dos S.; LUIZ, S. W.; DE LEÓN, S.C.V.; MAQUIEIRA, J. S.. (Org.). **Conexões com a Escola que Transforma: pesquisas e práticas de linguagem na e com a Socioeducação**. 1ed.Porto Alegre - RS: Cirkula, 2023.

CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (org.). **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2008. p. 17-32.

CNE (Conselho Nacional de Educação) (2019b). 3ª versão do parecer (Atualizada em 18/09/19) Assunto: **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>> Acesso em 02/12/2020.

COSTA, E. V.; SCHLATTER, M. Eventos de formação de professores: uma perspectiva etnográfica sobre aprender a ensinar. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 56, n. 1, p. 37-63, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318135173200451>. Acesso em 02/12/2020.

CLOT, Y. Entrevista: Yves Clot. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, dez. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172006000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 jun. 2022.

CLOT, Y. Clínica da Atividade. **Horizontes**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 18–22, 2017. DOI: 10.24933/horizontes.v35i3.526. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/526>. Acesso em: 12 jun. 2022.

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

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. IN: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro.

DOLZ, J.; SILVA-HARDMEYER, C. Desafios para o ensino de língua portuguesa e a formação de professores no Brasil. In: GUIMARÃES, A. M. M.; BICALHO, D. C.; CARNIN, A. (org.). **Formação de professores e ensino de língua portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 81-113.

DURKHEIM, E. **As formas elementares de vida religiosa**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FILLIETTAZ, Laurent, DURAND, Isabelle Renée Marie, TREBERT, Dominique Noël Philippe Aprendizagem através de interações verbais no local de trabalho: O papel e o lugar da

orientação na educação e formação profissional. In: L. Filliettaz e S. Billett. **Perspectivas francófonas da aprendizagem pelo trabalho: Concepções, tradições e práticas**. Dordrecht: Springer, 2015. p. 279-301.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 11–23, 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GARCEZ, P.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística", p. 13 -36. In: **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017.

GATTI, B. et al. (org.). **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002. Originalmente publicado em 1984.

GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo, SP: Loyola, 2010, p. 110-135.

GUIMARÃES, A. M. M., CARNIN, A. Abrindo novas perspectivas para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa. In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. (org.) **Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar**. Araraquara: Letraria, 2020.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. Gêneros de texto, escrita e uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente. In: NASCIMENTO, E. L; CRISTÓVÃO, V. L., LOUSADA, E. (Orgs) **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2019.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. E então... Caminhos da construção de projetos didáticos de gênero- da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras. In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 7-26.

GUIMARÃES, A. M. de M.; BICALHO, Delaine C.; CARNIN, Anderson. **Caminhos da Construção: Formação de professores e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras. 2016.

GUIMARÃES, A. M.M. **Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional: aproximações teórico-práticas**. Projeto de pesquisa aprovado pelo CNPq, Edital MCTI/CNPQ n° 01/2016 – Universal.

GUIMARÃES, A. M. M.; MATIAS, J. O papel do coletivo na formação continuada de professores: as comunidades de desenvolvimento profissional. **ReVEL**, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/11b06398bc140e30084ee901c8899251.pdf>>. Acesso em 31/12/2020.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa I** - Racionalidad de la acción y racionalización social. Madri: Taurus, 1987.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: Novas tendências. 1° ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: _____. SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 223- 243.

KLEIMAN, A. B. Letramento e identidades nas pesquisas sobre formação docente no Brasil. **Íkala**, v. 24, n. 2, p. 387-416, 20 maio de 2019. Disponível em: <<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/335600>> Acesso em 28/11/2020.

KLEIMAN, A.; DE GRANDE, P. B. Interseções entre a Linguística Aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S.l.], v. 22, n. 36, jul. 2015. ISSN 2446-6905. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17045>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

LAVE, J.; WENGER, E. (1991). **Situated learning legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press.

LOUSADA, E. G. **Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOUSADA, E. G. Estudar os processos de desenvolvimento: contribuições para a formação de professores. **ReVEL**, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/downloadFile.php?local=artigos&id=691&lang=pt>>. Acesso em 15.06.2023.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. IN: GUIMARÃES A.M. de Matos; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1518-76322010000300009>>. Acesso em 14.06.2023.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARTINS, C. C. **Formação continuada baseada em comunidades de desenvolvimento profissional: um estudo em linguística aplicada**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos. São Leopoldo, RS, 2020.

MATIAS, J. **“O que um não sabia o outro sabia, e assim fomos juntando nossos conhecimentos”**: o PDG como metodologia ativa no desenvolvimento dos letramentos e na legitimação de comunidades de prática. Dissertação - Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada. São Leopoldo: Unisinos, 2017.

MATIAS, J. Projeto Didático de Gênero: um dispositivo de ensino pensado pela e para a rede de Novo Hamburgo. **Saberes em Foco - Revista da SMED NH**. V. 2, nº 1, outubro de 2019.

- MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, L. P. da M. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.
- MIRA, Caio. A construção de objetos de discurso nas práticas conversacionais de um grupo de convivência de afásicos. **Fórum Linguístico**, v. 13, n. 2, p. 1131-1146, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n2p1131>. Acesso em: 30 mai. 2023.
- MOITA LOPES, L. P. M. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** V. 10, nº 2, 1994.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOTTA, C. G. A **(trans)formação continuada como vetor de e para a inovação em contexto(s) de ensino da escrita**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos. São Leopoldo, RS, 2020.
- NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do Português**. São Paulo, UNESP, 2000.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Nova Escola**. Edição 142. Maio de 2001.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora: 2009. p.221-284.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000300013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27993>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA. **Banco de dados do projeto**. Curso de Formação Continuada: 2018. São Leopoldo, 2020a. Documento de uso restrito do projeto.
- PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA - FAPERGS. **Banco de dados do projeto**. Comunidade de Desenvolvimento Profissional: 2020. São Leopoldo, 2020b. Documento de uso restrito do projeto.
- REMUS-MORAES, L. **Na trilha do desenvolvimento profissional: percepções de professoras em formação continuada acerca do ensino de oralidade**. Dissertação (Mestrado

em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos. São Leopoldo, RS, 2020.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHELL, Luiza Vitória de Abreu. **Cultura digital, multiletramentos e ensino de língua portuguesa na perspectiva de professoras em formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos. São Leopoldo, RS, 2022.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos (cap. 4)**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, v. 50, p. 26–40, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de linguagem. In: _____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 03, p. 443-466, abr. 2005. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 maio 2023.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Originalmente publicado em 1934.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

WEEKS, J. The value of difference. In: RUTHERFORD, J. (Ed.). **Identity: community, culture, difference**. London: Lawrence & Wishart, 1990. p. 88-100.

WELLS, G. La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad. **Aula de innovación educativa**, n. 131, p. 51-57, 2004. Versão eletrônica disponível em: <<https://www.grao.com/es/producto/launion-de-las-dimensiones->

sociales-intelectuales-y-afectivas-de-la-educacion-paratransformar-la-sociedad> Acesso em 05/10/2020.

WELLS, G. **Dialogic Inquiry as Collaborative Action Research. Handbook of Educational Action Research** B. Somekh & S. Noffke (Eds.) Sage, 2007. Disponível em <http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers_Folder/Collaborative%20Action%20Research.pdf>, acesso em 05/10/2020.

WENGER, Etienne. **Comunidades de prática: aprendizaje, significado e identidad**. Barcelona: Paidós, 2001.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008 Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>> Acesso em 12/12/2020.

ANEXO A - TCLE PROJETO 1



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
 Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional: aproximações teórico-práticas”, que se dedica a investigar o trabalho e a formação do professor de língua portuguesa em suas diferentes dimensões. O estudo está sendo conduzido pela Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Mattos Guimarães, em colaboração com o Prof. Dr. Anderson Carnin, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Nesta pesquisa, estamos interessados em compreender os modos de apropriação por si e para si, por parte do professor em formação continuada, de conceitos reguladores presentes na *Base Nacional Comum Curricular* e que prescrevem seu trabalho de ensino, mais especificamente, de ensino da escrita, e os possíveis impactos na sua práxis. A participação no projeto requer gravações de aulas desenvolvidas durante a formação continuada, de reuniões de formação, entrevistas, registros de observações, coleta de materiais empregados (textos e recursos didáticos, por exemplo) e análise e divulgação dos dados de pesquisa gerados.

Os riscos associados ao desenvolvimento desta pesquisa são mínimos, apenas aqueles inerentes ao desenvolvimento de um trabalho qualitativo de formação docente, em que se incluem a participação em reuniões de formação, realização de atividades de escrita e planejamento didáticos, participação em entrevistas vídeo-gravadas e análises de materiais didáticos e documentos oficiais para o ensino de língua materna. Sua participação, no entanto, ajudar-nos-á a construir novos conhecimentos relativos ao ensino de língua portuguesa e à formação de docentes nessa área. A equipe de pesquisa compromete-se a prestar atenção a possíveis desconfortos evidenciados pelos participantes da pesquisa e em procurar encaminhamentos ou soluções, se necessários.

As informações que obtivermos serão rigorosamente confidenciais. Seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo. Suas respostas a questionários serão confidenciais e a participação no estudo é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar ou pode se retirar, a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Como haverá gravações em áudio e vídeo, você tem todo o direito de revisar as transcrições e excluir parcial ou totalmente a gravação, se assim o desejar.

Se você decidir participar, por favor, assine este documento, por meio do qual você concorda com as gravações em áudio e vídeo, assegura o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas no decorrer do estudo, além das demais garantias decorrentes desta participação já mencionadas. Maiores esclarecimentos ou contato com a pesquisadora responsável podem ser obtidos pelo e-mail anaq@unisinos.br ou pelo telefone (51) 98904 6892.

Este termo será assinado em duas vias ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável. Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

Atenciosamente,

Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Mattos Guimarães
 Pesquisadora Responsável

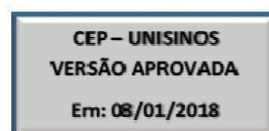


UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____



ANEXO B - TCLE PROJETO 2



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Formação continuada e/em comunidades de desenvolvimento profissional como estratégia para potencializar o ensino de língua portuguesa na educação básica", que se dedica a investigar o trabalho e a formação continuada do professor de língua portuguesa quando de sua participação em comunidades de desenvolvimento profissional. O estudo está sendo conduzido pelo Prof. Dr. Anderson Carnin, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Nesta pesquisa, estamos interessados em compreender a relação existente entre a formação continuada do professor e o trabalho realizado por ele nos diferentes espaços de atuação que ele ocupa (sala de aula, escola, rede de ensino, universidade, entre outros), observando se a formação continuada do professor pode ocasionar mudanças em seu trabalho. A participação no projeto requer gravações de aulas desenvolvidas durante a formação continuada, de reuniões de formação, entrevistas, registros de observações, coleta de materiais empregados (textos e recursos didáticos, por exemplo) e análise e divulgação dos dados de pesquisa gerados.

Os riscos associados ao desenvolvimento desta pesquisa são mínimos, apenas aqueles inerentes ao desenvolvimento de um trabalho qualitativo de formação docente, em que se incluem a participação em reuniões de formação, realização de atividades de escrita e planejamento didáticos, participação em entrevistas vídeo-gravadas e análises de materiais didáticos e documentos oficiais para o ensino de língua materna. Sua participação, no entanto, ajudar-nos-á a construir novos conhecimentos relativos ao ensino de língua portuguesa e à formação de docentes nessa área. Em caso de desconforto ou problemas ocasionados pela sua participação nesta atividade, o pesquisador responsável se compromete em buscar formas de sanar tais questões.

As informações que obtivermos serão rigorosamente confidenciais. Seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo. Suas respostas a questionários serão confidenciais e a participação no estudo é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar ou pode se retirar, a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Como haverá gravações em áudio e vídeo, você tem todo o direito de revisar as transcrições e excluir parcial ou totalmente a gravação, se assim o desejar.

Se você decidir participar, por favor, assine este documento, por meio do qual você concorda com as gravações em áudio e vídeo, assegura o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas no decorrer do estudo, além das demais garantias decorrentes desta participação já mencionadas.

Este termo será assinado em duas vias ficando uma em seu poder e a outra com o pesquisador responsável. Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

_____, _____ de _____ de 2020.

Nome do(a) Participante

Assinatura do(a) Participante

Prof. Dr. Anderson Carnin
Pesquisador Responsável
Fone: (51) 98350-5150

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 19/06/2020

ANEXO C - FORMULÁRIO INICIAL

15/09/2023, 16:35

Questionário Inicial: vamos nos conhecer?

Questionário inicial: vamos nos conhecer?

Seja bem-vindos/as, professores/as!

Este questionário inicial tem duas funções. A primeira delas é registrar seu interesse em participar do curso "Ensino de Língua Materna e Projetos Didáticos de Gênero no Ensino Fundamental", a ser ofertado pela Unisinos, em parceria com a SMED de Novo Hamburgo. A segunda é permitir que conheçamos mais sobre o que você(s) já sabem/pensam/praticam no ensino de Língua Portuguesa em sala de aula. Este questionário está organizado em duas partes. O primeiro bloco de perguntas indaga sobre seus dados pessoais e sobre sua formação acadêmica. O segundo bloco trata mais especificamente de práticas de ensino de Língua Portuguesa na escola. Responda-o à luz de suas práticas cotidianas em sala de aula e dos conhecimentos construídos em sua formação e trajetória profissional. É importante que todas as questões sejam respondidas. Asseguramos que seus dados pessoais jamais serão divulgados e que suas respostas serão usadas apenas para fins acadêmicos, como o planejamento de atividades de formação continuada.

* Indica uma pergunta obrigatória

Dados pessoais

1. 1) Nome completo *

2. 3) Número de matrícula (RA) e login da UNISINOS (para os professores(as) que estudaram na universidade)

Esta não é uma pergunta obrigatória, mas para aqueles(as) professores(as) que já estudaram na Unisinos e possuem essas informações, elas ajudarão no processo de inclusão dos dados na planilha de inscritos no curso. Você também pode procurar essa informação junto ao Atendimento Unisinos (<http://www.unisinos.br/fale-conosco>).

Dados profissionais

<https://docs.google.com/forms/d/1qR2VfGDGDNAxXUGpYK1AWW10s0lE2ZvZ2C0Yw/edit>

1/14

<https://docs.google.com/forms/d/1qR2VfGDGDNAxXUGpYK1AWW10s0lE2ZvZ2C0Yw/edit>

2/14

15/09/2023, 16:35

Questionário Inicial: vamos nos conhecer?

7. 5) Cursos de aperfeiçoamento/formação continuada realizados nos últimos cinco anos *

Marque todas que se aplicam:

- Curso(s) de capacitação (promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de NH)
- Curso(s) de extensão (promovidos por outras instâncias educativas, como universidades)
- Formação da UNISINOS sobre Projetos Didáticos de Gênero (entre 2011 e 2014)

8. Especifique os cursos de capacitação e/ou de extensão realizados

9. 6) Pós-graduação *

Marque todas que se aplicam:

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Não possui

10. Especifique sua pós-graduação (instituição, área, ano de conclusão) *

<https://docs.google.com/forms/d/1qR2VfGDGDNAxXUGpYK1AWW10s0lE2ZvZ2C0Yw/edit>

3/14

<https://docs.google.com/forms/d/1qR2VfGDGDNAxXUGpYK1AWW10s0lE2ZvZ2C0Yw/edit>

4/14

3. 4) Graduação *

Marque todas que se aplicam:

- Letras Português
- Letras Português/Inglês
- Letras Português/Alemão
- Letras Português/Espanhol
- Pedagogia
- Outra graduação

4. Caso você tenha assinalado a opção "outra graduação", especifique-a:

5. Indique a instituição e o ano de conclusão de seu curso/habilitação: *

6. Indique a modalidade

Marcar apenas uma oval:

- Presencial
- Semipresencial
- A distância

15/09/2023, 16:35

Questão não final: vamos nos conhecer?

13. 9) Anos nos quais atua *

Marque todas que se aplicam.

- 5º ano
 6º ano
 7º ano
 8º ano
 9º ano
 EJA
 Projetos nos Anos Iniciais
 No momento, atua como Coordenador Pedagógico.

14. 10) Livro didático de Língua Portuguesa adotado pela escola *

15. 11) Carga horária no município de Novo Hamburgo *

Marcar apenas uma oval.

- 20 horas
 40 horas
 Acima de 40 horas

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, responda:

<https://docs.google.com/forms/d/1qz2V/GD-GD/NA-XU/G/P/K/1AWP1o5oI/EZVz2QYZCoYw/edit>

15/09/2023, 16:35

Questão não final: vamos nos conhecer?

16. 12) O que você entende por linguagem? *

17. 13) Para você, o que é uma boa aula de Língua Portuguesa? *

18. 14) Quais as dificuldades que você encontra para ensinar Língua Portuguesa na escola? *

19. 15) Os conteúdos que você trabalha em sala de aula são determinados: *

Marque todas que se aplicam.

- Por você, como docente da turma
 Por reuniões de professores da área
 Pelo plano de estudos da escola
 Pelos exames, como SAEB, SAERS, ENEM, Prova Brasil
 Pelos documentos oficiais, como Diretrizes Curriculares de Novo Hamburgo, Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, PCN e BNCC
 Pelo livro didático
 Por textos que você escolhe
 Pelo nível de conhecimentos linguísticos apresentado pela turma

5/14

<https://docs.google.com/forms/d/1qz2V/GD-GD/NA-XU/G/P/K/1AWP1o5oI/EZVz2QYZCoYw/edit>

6/14

15/09/2023, 16:35

Questão não final: vamos nos conhecer?

20. 16) Você entende que o ensino da Língua Portuguesa tem, prioritariamente, como objetivo (em uma escala de 1 a 5, sendo 1 prioridade mínima e 5 prioridade máxima) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Oportunizar o uso de novas estruturas frasais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grafar corretamente as palavras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar a variedade da língua de acordo com a norma culta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adquirir a nomenclatura gramatical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produzir textos escritos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produzir textos orais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver a competência leitora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interagir em diferentes situações fazendo uso da linguagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<https://docs.google.com/forms/d/1qz2V/GD-GD/NA-XU/G/P/K/1AWP1o5oI/EZVz2QYZCoYw/edit>

7/14

<https://docs.google.com/forms/d/1qz2V/GD-GD/NA-XU/G/P/K/1AWP1o5oI/EZVz2QYZCoYw/edit>

8/14

15/09/2023, 16:35

Questão não final: vamos nos conhecer?

22. 17) Ao analisar a produção textual de seu aluno, você prioriza (em uma escala * de 1 a 5, sendo 1 prioridade mínima e 5 prioridade máxima):

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
O conteúdo temático desenvolvido ao longo do texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A coerência e a coesão do texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O uso de uma linguagem adequada (elementos lexicais, sintáticos, figurativos, ajustados às circunstâncias), à formalidade e aos propósitos do texto;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A grafia correta das palavras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A pontuação adequada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As regras básicas de concordância e regência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A organização do texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O gênero textual produzido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<https://docs.google.com/forms/d/1qz2v/GD-GR/NA-XU/G/P/K/1AWP/1o3o/EDZvZ2QYZCo/Ye/edit>

9/14

15/09/2023, 16:35

Questão não final: vamos nos conhecer?

23. Caso você tenha assinalado a opção "outro", especifique-a:

24. 18) Você classificaria como gênero de texto (mais de uma opção pode ser assinalada): *

Marque todas que se aplicam.

- Uma narração
 Uma conversa ao telefone
 Um jornal
 Um conto de horror
 Uma piada
 Um meme

25. 19) Você acha prioritário desenvolver o ensino da Língua Portuguesa em torno de:

Marcar apenas uma oval.

- Tópicos gramaticais
 Prescrições da escola, como o plano de estudos
 Gêneros de texto/discurso
 Atividades propostas pelo livro didático escolhido
 Produção de textos em geral
 Leituras variadas
 Temas emergentes
 Prescrições oficiais, como os PCN, os Referenciais Curriculares do RS ou a BNCC
 Outro

<https://docs.google.com/forms/d/1qz2v/GD-GR/NA-XU/G/P/K/1AWP/1o3o/EDZvZ2QYZCo/Ye/edit>

10/14

15/09/2023, 16:35

Questão não final: vamos nos conhecer?

26. Caso você tenha assinalado a opção "outro", exemplifique-a

27. 20) Com relação à proposta oficial de ensino de Língua Portuguesa presente na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), você:

Marque todas que se aplicam.

- Desconhece
 Já ouviu falar em reuniões pedagógicas
 Leu
 Já discutiu em seminários de estudo
 Concorda com a proposta
 Não concorda com a proposta
 Entende que sua execução é impossível
 Entende que sua execução é possível
 Acredita que não mudará a sua maneira de trabalhar em sala de aula
 Tem curiosidade em conhecer, pois ainda não se apropriou dela

28. 23) O que você entende por ensino de oralidade? *

<https://docs.google.com/forms/d/1qz2v/GD-GR/NA-XU/G/P/K/1AWP/1o3o/EDZvZ2QYZCo/Ye/edit>

11/14

15/09/2023, 16:35

Questão não final: vamos nos conhecer?

29. 24) O que você entende por ensino de leitura? *

30. 25) O que você entende por ensino de escrita? *

31. 26) O que você entende por ensino de análise linguística? *

32. 27) Indique as principais leituras realizadas por você sobre o ensino de Língua Portuguesa nos últimos cinco anos (Se possível, insira o título e/ou o autor/a da obra)

<https://docs.google.com/forms/d/1qz2v/GD-GR/NA-XU/G/P/K/1AWP/1o3o/EDZvZ2QYZCo/Ye/edit>

12/14