

CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS NA INTERAÇÃO: ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

THE CONSTRUCTION OF TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITIES IN THE INTERACTION: SOME
IMPLICATIONS FOR THE TEACHER CONTINUING EDUCATION

Paula Baracat De Grande *

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, BR

RESUMO: O objetivo do artigo é discutir como identidades profissionais de professores são construídas na interação em um curso de formação continuada na área dos estudos da linguagem destinado a professores alfabetizadores, como também refletir sobre as implicações desse processo para esse tipo de formação. A partir dos Estudos Culturais, as identidades são entendidas como múltiplas e discursivamente construídas. Os dados selecionados, gerados em pesquisa qualitativo-interpretativista de natureza etnográfica, são transcrições de trechos de aulas do curso em que o embate entre professores e formador se torna relevante na construção identitária dos interlocutores. A base teórica parte da concepção dialógica e social da linguagem do Círculo de Bakhtin e se sustenta nos estudos da Linguística Aplicada e na perspectiva dos Estudos de Letramento. Na análise das interações, demonstra-se que, mesmo numa relação institucional em relação ao formador acadêmico em que são posicionadas como alunas, professoras constroem identidades de profissionais fortalecidas na argumentação constituída em um momento de embate entre os interlocutores. Nesse processo, constroem um coletivo e trazem vozes sociais relacionadas a outros cursos e perspectivas de formação do professor no embate com o formador.

PALAVRAS-CHAVE: identidades; formação continuada de professores; argumentação.

ABSTRACT: The aim of this paper is to discuss how teachers' professional identities are construct in the interaction between teachers and the academic instructor in a continuing education course in the area of language studies, but also reflects on the implications of this process for this type of education. From a Cultural Studies perspective, identities are understood as multiple and discursively constructed. The selected data generated in qualitative interpretative research approach is constituted of excerpts from transcriptions of course in which the conflict between teachers and teachers' instructor becomes relevant in the construction of identity of the interlocutors. The social dialogical conception of language form Bakhtin's Circle and the perspective of Applied Linguistics and New Literacy Studies are the theoretical base of the research. The article shows that even in an institutional interaction in relation to the academic instructor in which teachers are positioned as students, they build professional identities strengthened in the argumentation in a moment of conflict. In the process, the teachers build a collective sense and bring social voices of other courses and perspectives of teacher education into the clash with the instructor.

KEYWORDS: identities; teacher continuing education; argumentation.

1 INTRODUÇÃO

É possível notar, em pesquisas sobre a formação do professor (DE GRANDE, 2010; VALSECHI, 2009; VIANNA, 2009), a tendência a uma convocação de professores pelo Estado para que estes retornem à sala de aula para remediar uma formação quase sempre avaliada como insuficiente. Isso é percebido pela grande quantidade de cursos de formação continuada oferecidos a professores, como também pela nova exigência, no Estado de São Paulo, de se fazer um curso preparatório antes de entrar em sala de aula, mesmo com a aprovação em concurso público para exercer a função docente nas escolas estaduais. Muitos desses cursos acabam tendo um caráter coercivo por contar pontos na carreira do professor¹.

Dentro dessa problemática das demandas por parte do poder público em relação à formação do professor, diversas posições relacionadas a este profissional são construídas a partir dos discursos que circulam ao seu respeito. Estes, geralmente, costumam enveredar-se para uma visão negativa deste profissional em esferas como a mídia, a opinião pública e a universidade. O olhar mais comum a esse respeito nas esferas relacionadas à produção de saberes – universidades, editoras, escolas – é aquele que vê os professores como não produtores de saberes. Tardif (2003, p. 40) afirma que, de modo geral, apesar de sua posição estratégica na sociedade, os professores são socialmente desvalorizados entre os diferentes grupos que atuam de

* pauladegrande@gmail.com.

¹ Como estabelecido na legislação federativa (LDB, Art. 67, inciso IV), a participação em cursos favorece na progressão da carreira do magistério.

alguma maneira no campo dos saberes. Nas relações entre saberes e professores, há uma distância – social, institucional, epistemológica – que os separa e os desapropria desses saberes, produzidos, controlados e legitimados por outros. Isso tem consequências identitárias, na medida em que professores são geralmente representados como leitores e escritores ineficientes, “ilegítimos”, despreparados para exercer sua profissão e, conseqüentemente, responsáveis pelos males da educação brasileira. Conforme Vóvio e De Grande (2010, p. 55):

esse processo de estigmatização e de produção de estereótipos calcados em mitos sobre a escrita e seus efeitos homogêneos sobre os sujeitos influi no modo como [os professores] se percebem e se constroem identitariamente como profissionais da educação. Acreditamos que compreender a multiplicidade de identidades com as quais se quer identificar ou não, pelo menos temporariamente, e verificar como os professores constroem suas posições nessas situações podem ajudar a colocar em suspeição fatores tomados como condicionantes de suas experiências de socialização no universo da escrita e da docência

Para *colocar em suspeição* fatores relacionados a essa visão estigmatizada do professor, adotamos uma posição dentro do campo da Linguística Aplicada e dos Estudos de Letramento, que busca compreender os professores em sua “agentividade” e heterogeneidade.

Diante dessa conjuntura, o objetivo deste artigo é mostrar como, num curso de formação continuada, na interação entre formador e professores, estes constroem, reconstróem e recriam suas identidades profissionais. Também discutimos como compreender identidades construídas para e pelos professores tem implicações para a formação continuada docente.

O curso analisado estava inserido no programa *Teia do Saber*, oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em parceria com o Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp no ano de 2006. O curso, com quatro turmas de aproximadamente 30 professores, era destinado a profissionais atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, portanto, alfabetizadores, e foi constituído de dois módulos, cada um com 40 horas de aula, divididas em 10 encontros de 8 horas aos sábados. Três abordagens teóricas sustentaram as dinâmicas das aulas: os Estudos Sociocognitivos e Socioculturais da leitura, os Estudos de Letramento e a Concepção Dialógica de Linguagem do Círculo de Bakhtin (para descrição do curso, ver VALSECHI, 2009). Acompanhamos, dentro da perspectiva qualitativa-interpretativa de pesquisa, o curso por meio da observação participante, tomando notas de campo e realizando gravações em áudio em duas das quatro turmas, além de realizarmos entrevistas semi-estruturadas com os participantes. Tal abordagem nos possibilitou, a partir da triangulação de dados de diferentes naturezas, conhecer as vozes sociais que circulam na formação e atuação docentes, o que se mostrou relevante para repensarmos a formação continuada e a atuação dos formadores de professores.

Considerando as identidades como (re)construídas nas práticas discursivas e, portanto, múltiplas (HALL, 1998), estas são tomadas neste trabalho em seu caráter fluído e fragmentado, dependente da interação social, dos usos da linguagem e dos sistemas de significação culturais à disposição (HALL, 1998, KLEIMAN, 1998). Assumimos que o processo de formação profissional é identitário e buscamos entender como vão se construindo as identificações de professores com práticas, conceitos, teorias durante um curso de formação continuada para professores alfabetizadores.

Na primeira seção, discutimos as bases teóricas que sustentam as reflexões sobre o letramento do professor e a construção de identidades profissionais docentes a partir de uma concepção de linguagem social e dialógica (BAKHTIN, 1988, BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1995). Na seção seguinte, analisamos excertos de interação em que formador e professoras alfabetizadoras argumentam para defender posições e teorias e, nesse processo, estas controem uma classe argumentativa (GUIMARÃES, 2002) e (re)constróem identidades profissionais. Na terceira seção, as análises de excertos de interação apontam para a construção de identidades de profissionais fortalecidas das professoras na relação com o formador, criando agentividades a partir da mudança na estrutura de participação na interação. Por fim, desenhamos algumas conclusões, compreendendo o conflito entre formador e professoras a partir da perspectiva bakhtiniana.

2 IDENTIDADE(S) DO PROFESSOR

A formação profissional e a aprendizagem envolvida nesse processo são aqui consideradas identitárias, pois possibilitam o contato e a apropriação de diferentes vozes sociais (BAKHTIN, 1988) em práticas sociais específicas – incluindo as práticas de letramento (HEATH, 1983; STREET, 1984; KLEIMAN, 1995) em

contexto profissional. Essas práticas em que os sujeitos se engajam, por sua vez, envolvem seu alinhamento a valores, crenças e interesses particulares, que não são fixos nem permanentes, podendo mudar conforme as atividades em que se está envolvido, com que interlocutores se está dialogando e em que instituição. Tanto identidades quanto letramentos são situados, dependentes dos contextos e mudam conforme a situação de comunicação. Essa abordagem difere daquelas que enfocam os resultados acabados relacionados à formação do professor e a sua identidade – tomada como fixa –, e se centra na observação do processo de formação profissional e de construção de identidades profissionais.

De acordo com Kleiman (2005, p. 204), “a formação de professores envolve transformações identitárias decorrentes do processo de socialização profissional, que é realizado discursivamente, nos cursos universitários”. Considera-se, então, que toda formação profissional sempre envolve construções identitárias, não só a formação do professor, apesar do amplo debate sobre esse profissional. Por exemplo, Mertz (1992) discute como a construção de identidades profissionais se dá discursivamente em cursos de direito nos Estados Unidos e afirma que a linguagem de socialização profissional é uma parte central do “processo pelo qual identidades sociais são forjadas e transformadas”, além de ser uma expressão das epistemologias de culturas profissionais que têm ligações importantes com as estruturas de poder de nossa sociedade. Como destaca Mertz (1992, p. 329), durante as interações de sala de aula por ele analisadas, há em operação um reenquadramento², que ensina certa abordagem a textos e à língua enquanto se tenta reformular identidades e maneiras de pensar. Os usos de determinadas formas linguísticas e a maneira de fazer com que os alunos tomem posições nos diálogos são estratégias dos professores para inculcar novas formas de falar e de ser um *advogado*, ou seja, maneiras de construir discursivamente uma identidade profissional. Da mesma maneira, o processo de construção de identidades profissionais docentes se dá na interação entre formador e professor em formação.

É preciso salientar que os professores em formação continuada são profissionais já formados, ou seja, já tiveram uma preparação inicial para atuarem como professores. Esses sujeitos são autorizados para exercer a profissão, já têm uma identidade profissional reconhecida oficialmente, mas ao mesmo tempo, em termos de sua atuação, estão – como todos nós ao agirmos no mundo – sempre construindo identidades, a depender do momento, interlocutores, objetivos etc.; ao ratificarem diferentes vozes, se apropriarem ou não destas, se filiando a discursos³ que possibilitam a construção de identidades heterogêneas.

A perspectiva sócio-cultural dos Estudos de Letramento, caracterizada como socioantropológica e etnográfica, implica observar e interpretar as práticas sociais que envolvem a escrita, como o caso de um curso de formação, a partir da situação em que tais práticas ocorrem. O olhar etnográfico, ao revelar os mais diversos usos da escrita e os discursos sobre esses usos em diferentes práticas culturais, ao focar os detalhes de tais práticas, possibilita enxergar a heterogeneidade de letramentos, a multiplicidade de práticas sociais de uso da escrita em que os sujeitos se engajam. E, como destaca Kleiman (1998b, p. 66), possibilita construir descrições iluminadoras da realidade social, o que nos permite ver com novos olhos fenômenos cotidianos de uso da linguagem.

Essa perspectiva possibilita perceber a lógica que rege as ações dos professores no curso de formação continuada. Isso porque, em uma compreensão da linguagem como dialógica e social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995), percebemos como é possível se apropriar da palavra do outro com seus próprios acentos valorativos, ao entendermos a palavra como ponte e um território comum entre os participantes:

cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto de interação viva das forças sociais (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p.66).

A palavra é tomada como campo de batalha pelo sentido. É nela que se dá o embate por possíveis sentidos dos discursos relacionados à formação e à prática docentes. É esse embate que revela as vozes sociais que

² A partir dos estudos de Goffman (1983), enquadre pode ser entendido um conjunto de elementos de base, de princípios de organização, de uma situação social que estruturam os acontecimentos e nosso modo de interpretá-los (CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D., 2004). O reenquadramento, então, seria uma mudança nesse modo de interpretar nossas experiências.

³ Discurso aqui entendido como sistema de valores que permite produzir um determinado conjunto de textos, submetido a regras de organização vigentes em um grupo social determinado (MAINGUENEAU, 2002, p. 52).

circulam na formação profissional de professores e, nessa disputa entre sentidos, os sujeitos constroem identidades. Entendemos vozes sociais a partir da estratificação interna de cada língua em um dado momento histórico, denominada por Bakhtin (1988) de “plurilinguismo social”. Nele, os diferentes discursos admitem uma variedade de lugares de enunciação, ou de *vozes sociais*. As vozes sociais podem ser compreendidas como complexos semiótico-axiológicos com os quais um determinado grupo humano diz o mundo e expressa valorativamente seus pontos de vista (BUNZEN, 2009, p. 118).

Para abordar o conceito de identidade, partimos da perspectiva de Hall (1998, 2006) dentro dos Estudos Culturais. De acordo com o autor, as identidades na modernidade tardia – ou pós-modernidade – estão sendo “descentradas”, ou seja, deslocadas ou fragmentadas. A identidade, a partir das últimas décadas do século XX, é uma *celebração móvel*, isto é, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1998, p.13). Nesse processo, a identidade se constitui como uma associação a um grupo, sendo as escolhas identitárias mais políticas, mais “associativas” que designadas (HALL, 2006, p. 64). Além disso, uma identidade particular não pode ser definida apenas por si só, por sua presença e conteúdo, pois “todos os termos da identidade dependem do estabelecimento de limites – definindo o que são em relação ao que não são” (HALL, 2006, p. 81). Dessa forma, as identidades seriam construídas em relação ao outro, à diferença, dentro de relações de poder⁴.

Os processos de identificação e diferenciação formam-se a partir da atribuição dinâmica de posições que delimitam sentidos para as enunciações dos participantes perante o contexto social e discursivo. Portanto, a construção identitária não é independente das relações de poder tecidas em determinado contexto. Por isso, entendemos a identidade como relacional e situacional (CUCHE, 2002), pois, em dado momento, uma identidade é afirmada ou, ao contrário, reprimida, a partir dos discursos disponíveis em dado contexto. Como defende Cucho (2002, p. 182):

a construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais.

Dentro dessa perspectiva dos Estudos Culturais, a identidade é vista como algo não permanente, sempre transitória e dinâmica, moldada pelas relações de poder e pela percepção dos participantes, sendo configurada como múltipla, e produzindo efeitos sociais enquanto é construída.

3 “MAS É ASSIM QUE A GENTE TRABALHA”: ARGUMENTAÇÃO E DEFESA DE POSIÇÕES NA INTERAÇÃO FORMADOR-PROFESSORES

As interações de um curso de formação continuada podem ser caracterizadas como institucionais, pois, como observado durante pesquisa de mestrado (DE GRANDE, 2010), condicionantes institucionais operam nessa interação em que, por um lado, as professoras alfabetizadoras são posicionadas como alunas que lidam com conceitos novos, vindos de abordagens que diferem de sua formação inicial e, por outro, os formadores são posicionados como professores, que controlam os turnos e exercem as funções de *informador*, *animador* e *avaliador* atribuídas para o professor (DABÈNE, 1984, APUD MATENCIO, 1999)⁵.

Os excertos de interação apresentados a seguir mostram como os participantes negociam sentidos, como argumentam para defender posições e teorias e como, nesse processo, (re)constróem identidades profissionais. Tais argumentações são construídas através do alinhamento a valores, crenças e interesses particulares envolvidos na formação e atuação docentes.

Uma das estratégias das professoras alfabetizadoras na argumentação é a construção de uma voz coletiva. Por meio dessa estratégia, as professoras posicionam-se, no momento em que o formador faz uma crítica a um tipo de atividade pedagógica por elas sugerido e gera um embate argumentativo na interação, como

⁴ Tal questão é de grande relevância para esta pesquisa, pois, segundo Louro (2003, p. 102), o modo como um grupo profissional é representado pode indicar como exercita o poder, ou seja, pode nos indicar quem utiliza o poder para representar o outro e quem é representado.

⁵ Matencio (1999, p. 91), em análise de interações em sala de aula, afirma que, ao longo de uma aula, “o professor tem a função de *informar os alunos quanto ao objeto de estudo*, a de *animar a interação*, no sentido de direcioná-la e mantê-la em contínuo movimento, e a de *avaliar a produção dos alunos*”. Os alunos, por sua vez, possuem relações de lugares e papéis complementares às do professor.

professoras que dominam sua prática, os conceitos a ela relacionados e sua realidade profissional em resistência ao formador acadêmico. Definimos esse coletivo, portanto, como o resultado de um efeito cumulativo das argumentações com uma mesma orientação – a construção de uma classe argumentativa – na direção oposta à do formador.

O trecho de interação a seguir corresponde a segmentos de uma aula do segundo encontro do segundo módulo do curso, ou seja, quando já haviam participado de mais de 40 horas do curso. Ao comentar sobre a elaboração do projeto de leitura a ser entregue no final desse módulo, um dos formadores observados, Lucas⁶, faz uma avaliação dos planos de aula, entregues no final do primeiro módulo. Nessa avaliação, o formador salienta que a preocupação fundamental das professoras alfabetizadoras incidiu sobre como se apropriar do código da escrita, e questiona em que medida isso amplia o universo de textos e gêneros do aluno. O objeto do discurso avaliativo é o tipo de atividade sugerida pela maioria das alfabetizadoras em seus planos de aula do primeiro módulo: a escolha de um texto que seus alunos já sabem de cor, a divisão desse texto em tiras, a leitura em voz alta para os alunos colocarem as tiras com pedaços do texto em ordem:

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

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

A crítica de Lucas começa por uma descrição com exemplos do tipo de atividade mais sugerida pelas professoras alfabetizadoras nos planos de aula elaborados ao final do primeiro módulo do curso (“porque, por exemplo, se você apenas, se a atividade principal é pegar um texto, fatiar, depois recolar...”), atividade que, segundo o formador, “está voltada para a pura decodificação do texto”. O formador propõe outro tipo de atividade, relacionada a um “contexto maior”, em que a criança canta, brinca e então localiza a palavra, o que tornaria a palavra “plena de significado” e opõe esse exemplo ao tipo de atividade proposto pelos professores. Na contraposição entre os dois tipos de proposta de exercício de alfabetização, Lucas utiliza do operador argumentativo “mas”: “**mas** simplesmente localizar uma palavra pode ser uma atividade meramente mecânica, puramente visual”.

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

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

A argumentação de Lucas é orientada⁷ para a conclusão de que professoras propõem atividades fora de um contexto maior, mais significativo, que não considere apenas a decodificação. O argumento de Lucas é que se uma atividade de leitura que envolva localização de palavras envolve também que a criança brinque, cante, a palavra estará plena de significado. A conclusão dessa proposição é “a atividade está relacionada a

⁶ Todos os nomes utilizados são pseudônimos.

⁷ De acordo com Guimarães (2002), “orientar argumentativamente com um enunciado X é apresentar seu conteúdo A como devendo conduzir o interlocutor a concluir C (também um conteúdo)” (p. 25). É, então, apresentar um conteúdo como sendo aquilo que leva o interlocutor ter determinada conclusão.

um contexto maior”. Quando afirma “**mas** simplesmente localizar uma palavra pode ser uma atividade meramente mecânica, puramente visual”, o argumento precedido pelo “mas” leva a conclusão oposta: esse tipo de atividade, proposto pelas professoras, não está relacionada a um contexto maior.

A crítica do formador gera as respostas das professoras a seguir:

T 67 Ana: **mas** professor, quando nós propusemos isso, quando fizemos isso, **é assim** que **a gente trabalha. a gente trabalha o contexto para** depois a criança localizar a palavra. Não simplesmente procure a palavra tal.

T 68 Tânia: e às vezes...

T 69 Ana: **a gente** não soube expor isso na hora de escrever lá no papel. porque **a gente supõe que todo mundo faça da mesma maneira que a gente**. você ta trabalhando, por exemplo, a foca, como é a foca... e depois localiza no texto vai localizar aonde está escrito foca. já que a criança conhece a foca ela é capaz de identificar essa palavra no texto, mesmo não lendo o texto inteiro porque não é alfabetizada. acho que não foi bem colocado.

Quando Ana afirma “Mas é assim que a gente trabalha”, sua argumentação segue a orientação esquematizada a seguir:

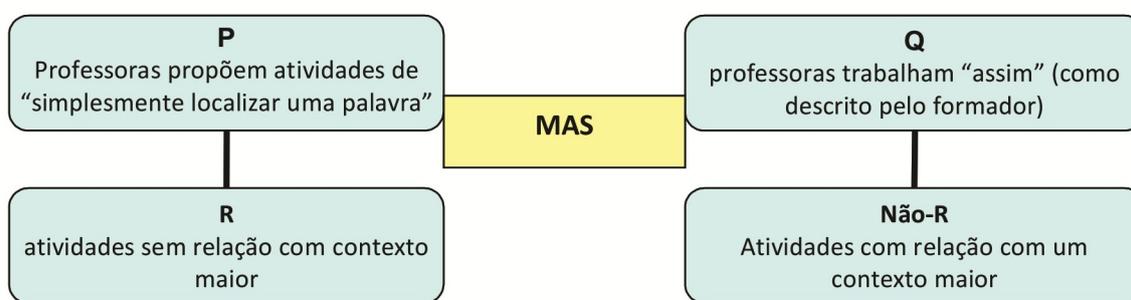


Figura 1: Argumentação Professora Ana.

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

A partir daí, as professoras iniciam a construção de uma “classe argumentativa”, ou seja, reúnem argumentos que apontam para uma mesma conclusão (GUIMARÃES, 2002). A classe argumentativa constituída de refutações ao formador tem como um de seus efeitos a construção de um coletivo, de um grupo solidário entre as professoras. O uso dos pronomes inclusivos do grupo – “a gente, nós” – e expressões como “todo mundo” contribuem para a configuração emergente de um discurso de resistência, mesmo que ainda incipiente. Na argumentação de Ana contra a crítica do formador, notamos esse uso de pronomes e expressões como em “**a gente** não soube expor...” e “**a gente** supõe que **todo mundo** faça da mesma maneira que **a gente**”. Esse efeito também se configura como uma estratégia importante no embate argumentativo: não é só ela que desenvolve atividades como a criticada por Lucas, mas “todo mundo”. A coletividade criada com o grupo de professores presentes é ratificada pelas outras professoras nos turnos seguintes.

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

T71 Beatriz: porque ela vai colocar em jogo **as hipóteses** dela, ela vai tentar descobrir qual é, quem é **pré-silábico, silábico e alfabético**, vai pegar o verso inteiro, então eles vão cantando e vão vendo, vão fazendo esse **jogo na hora de montar**.

T72 Carmen: é um exercício para desenvolver...

T73 Beatriz: a leitura mesmo, por isso que não teve parte escrita, porque a gente trabalhou leitura em si.

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

O argumento das professoras é que se o som está num contexto musical e, por isso, a criança canta e “monta” o texto simultaneamente, então não estaria constituída uma atividade de mera decodificação. Essa concepção de texto como um “jogo de montar” confirma para Lucas que são duas concepções de texto e de leitura – e, assim, de atividade de leitura - que estão em jogo: ele argumenta que, para as professoras, o texto parece ser compreendido como um conjunto de palavras escritas que pode ser oralizado, porque representa sons. Por isso, o formador insiste na sua objeção ao tipo de atividade, não aceitando os argumentos das professoras orientados à conclusão oposta à sua:

T74 Lucas: **Mas eu acho ainda** que fica voltado para essa relação do texto, do texto **escrito com/n como registro do som**. Se não tiver esse outro trabalho que ela apontou, fica nisso

T75 Carmen: **não, sim, mas** a musiquinha também dentro de um contexto, **é isso que eu to falando**, a gente sempre, essas duas atividades são coisas que **a gente tem feito** muito, até porque tem muita gente que faz **o Letra e Vida** e são atividades sugeridas, então **todo mundo ta fazendo a gente sabe**.

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

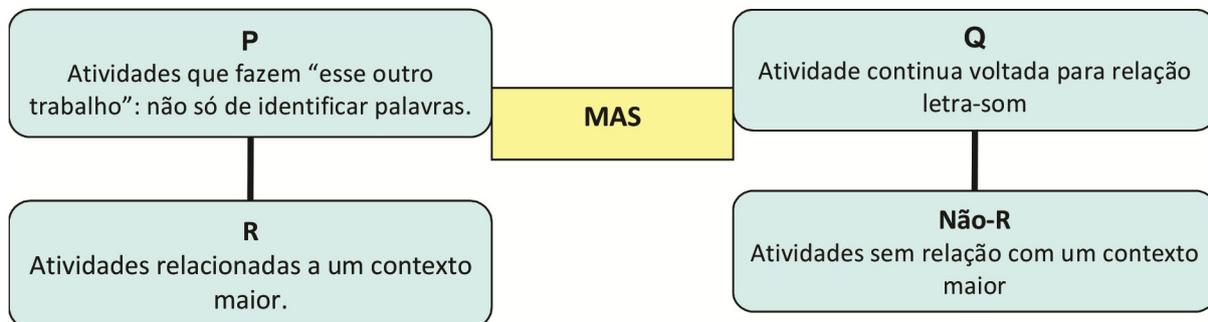


Figura 2: Argumentação Formador Lucas.

A estrutura dessa argumentação pela imposição de um sentido na negociação se repete ao longo da interação. Como descreve Garcez (2002, p.65), o que ele chama de sequências argumentativas de negociação (SAN), co-construídas na gestão interacional, se desenvolvem a partir do formato de três posições ordenadas: o participante A produz uma ação inicial de barganha, que requer uma resposta; a ação inicial, seguem-se duas ações de B em segunda posição, questionadas, então, por A:

- (1) A: proposta inicial
- (2) B: resposta de não alinhamento à proposta de A + prestação de contas pelo não alinhamento.
- (3) A: questiona prestação de contas de B. (GARCEZ, 2002)

Essa estrutura é proposta por Garcez com base em de seu estudo sobre interações de negociações comerciais, mas pode nos ajudar a descrever a interação entre formador e professoras alfabetizadoras. Lucas faz uma proposta inicial de crítica a um tipo de atividade que tem por base a concepção de texto como repositório de sons, categorizando esse tipo como não relacionado a um contexto maior. As professoras não se alinham a essa crítica e justificam (“prestam contas sobre”) o não alinhamento: também trabalham a

atividade dentro de um contexto. Lucas questiona a justificativa das professoras, pois os argumentos delas continuariam apontando para a relação de sons e letras.

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

A principal voz que emerge no discurso das professoras alfabetizadoras, e que se constitui como o argumento de maior força entre aqueles da classe argumentativa em construção – formando, então, uma escala argumentativa –, é o discurso do curso de formação continuada Letra e Vida, que se baseia na psicogênese da língua escrita, tal qual desenvolvida na obra de Ferreiro e Teberosky (1985)⁸.

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

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

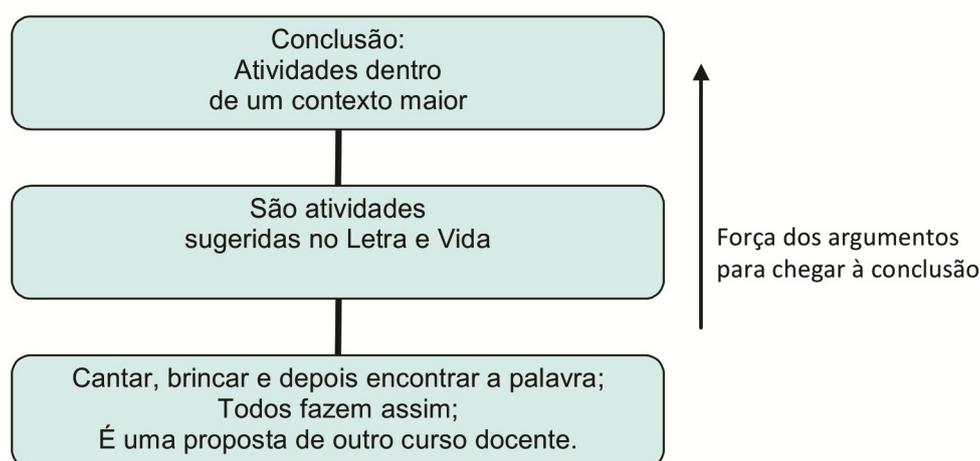


Figura 3: Escala argumentativa construída pelas professoras

⁸ O curso Letra e Vida pertence ao Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA) foi criado por Telma Weisz no MEC. Atualmente, o curso é oferecido somente no Estado de São Paulo pela CENP da SEESP, agora sob o nome Letra e Vida: Programa de Formação de Alfabetizadores — que oferece formação em alfabetização a os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Carmen também reforça a construção de um coletivo, tanto no uso reiterado de “a gente” como sujeito das frases – construindo um enunciador coletivo – como quando retoma os argumentos das outras professoras, ratificando-as e sendo ratificada pelas falas das colegas. Isso acontece pela retomada dos mesmos argumentos, como, por exemplo, a descrição da atividade (“a musiquinha **também** dentro de um contexto”). Carmen se utiliza de estratégias de argumentação interessantes: o nome do curso seria um argumento de autoridade, que sustentaria sua prática e a de suas colegas, o que é enfatizado por ela ao usar a expressão *a gente*. Dessa forma, o nome de outro curso e sua perspectiva teórica se constituem como o argumento de força maior na interação com o formador.

4 CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA: AGENTIVIDADES

É durante esse processo de negociação de sentidos que as professoras alfabetizadoras estabelecem identidades a partir da construção de um coletivo entre os colegas de profissão, por um lado, e da adesão a termos e/ou conceitos teóricos que circulam na formação de professores, muitas vezes ressignificados nos eventos de letramento no curso de formação continuada, por outro. A identidade é construída a partir de um sentido de coesão e pertencimento interno, o qual sustenta suas explicações, em resistência ao formador e às práticas profissionais por ele sugeridas. A criação do coletivo também fortalece o grupo frente ao formador, numa relação marcada pela desigualdade no que se refere à valorização dos saberes e dos profissionais da esfera escolar por um lado, e da acadêmica, por outro. Em nossa dissertação de mestrado (DE GRANDE, 2010), ao olhar para as contradições, numa perspectiva etnográfica (ERICKSON, 1988; STREET, 2008⁹; BARTON, 2000), e entender o que acontece em interações de cursos de formação continuada, foi possível perceber que os sujeitos não acatam a identidade de *profissional mal formado*, sem conhecimento suficiente e não autorizado, como geralmente o professor é identificado socialmente, mas, pelo contrário, criam agentividades na interação com o formador.

Nos turnos seguintes, as professoras revozeam¹⁰ conceitos do outro modelo de formação continuada e sua perspectiva teórica frente à continuidade das críticas do formador e de sua resistência ao alinhamento com a perspectiva da justificativa das professoras:

T76 Lucas: e, o que aconteceu foi que eu vi que algumas parlendas utilizadas, já são parlendas muito conhecidas. *hoje é domingo, pé de cachimbo (...)*. assim, aí eu fico me perguntando. Se você me fala: foi uma atividade feita no início do ano com essa parlenda que as crianças já conhecem. então tudo bem. mas essa atividade foi feita em agosto. então se espera que haja algum desafio.

T77 Beatriz: **mas** tem crianças que não conseguiram ainda, que não avançaram e para essas crianças, é um desafio para elas conseguirem. **para alfabéticos**, que a gente chama, se você dá uma atividade assim, para eles vai ser até muito simples. por isso que quando **a gente faz, a gente** dá para esses, você vai reescrever a parlenda que você ta escrevendo, porque aí já entra dúvidas de ortografia, a estrutura do texto em si, mas para aqueles que tão lá no começo, ainda tão identificando som, identificando letra, a gente tem crianças que não sabem o alfabeto, então esse tipo de atividade acaba sendo um desafio para eles.

T80 Ana: hoje em dia a gente não trabalha com uma atividade para a turma inteira, a gente trabalha com grupos diversificados dentro da mesma sala. então a gente tem que levar em conta o que a criança, em que estágio a criança se encontra e o que a gente pretende que ela avance. a gente vai trabalhar com ela para que ela avance de estágio. então hoje a gente não dá mais uma atividade para a sala inteira. pode ser até a mesma atividade....

T81 Carmen: a mesma coisa mas enfocando...

T82 Ana: porque vai focar o **estágio de desenvolvimento** que aquele grupo se encontra. Não é mais uma coisa unificada.

⁹ Palestra intitulada “Etnografia e pesquisa no campo dos estudos do letramento”, proferida no Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, em 15 de agosto de 2008.

¹⁰ Aqui “revozear” é tomado a partir da noção bakhtiniana de *vozes sociais*.

T83 Beatriz: as classes são muito **heterogêneas** hoje, não tem como. geralmente a gente dá a mesma atividade, por exemplo, a música do indiozinho, um vai reescrever, o outro vai completar, **entendeu?** de acordo com o que eles tão conseguindo fazer e permitir que eles avancem.

O embate entre o formador e as professoras continua e não é resolvido, talvez pelo fato de estarem em jogo objetos de discurso distintos: o texto e a leitura para o formador, e a alfabetização para as professoras. Contudo, essa diferença não é explicitada em nenhum momento e o impasse se mantém. Com o impasse não resolvido, as professoras tomam os turnos e passam a explicar ao formador a maneira como trabalham, suas preocupações e motivos, não se mantendo na posição de alunas na interação institucional, construindo outras identidades.

No excerto anterior, notamos que para as professoras há um desafio mesmo ao trazer o texto já conhecido, porque o que está em questão é a capacidade da criança para decodificá-lo, preocupação justificável ao atentarmos para o fato de serem professoras alfabetizadoras. Beatriz explicita o tipo de desafio ao qual se refere: “mas para aqueles que tão lá no começo, ainda tão identificando som, identificando letra, a gente tem crianças que não sabem o alfabeto, então esse tipo de atividade acaba sendo um desafio para eles”. Dessa forma, o embate entre formador e professoras é decorrente de concepções divergentes sobre o objeto de discurso e, conseqüentemente, sobre que é uma aula, de leitura por um lado, de alfabetização, por outro. As professoras passam, então, a explicar ao formador como trabalham, construindo uma identidade de professoras que dominam um saber que o formador não conhece – e por isso não estaria compreendendo os argumentos por elas levantados.

Ana explica para o formador como é *hoje em dia* o trabalho em sala de aula, com isso implicando que ele não conhece a esfera de atuação das professoras. Nesse processo, para argumentar a favor do tipo de trabalho que desenvolvem, as professoras trazem novamente os estágios de desenvolvimento da escrita da teoria da psicogênese de Ferreiro (“em que **estágio a criança se encontra**”, “porque **vai enfocar o estágio de desenvolvimento** que aquele grupo se encontra”) e o argumento da heterogeneidade das crianças em uma turma no que se refere à alfabetização (“as classes são muito **heterogêneas** hoje, não tem como. geralmente a gente dá a mesma atividade”).

Segundo Ivanic (1998, p. 45) “características particulares de um discurso são constituídas pelos valores, crenças e práticas correntes de um grupo social específico”. Isso significa que quando alguém escolhe certas palavras e estruturas está se alinhando com outros que usam as mesmas palavras e estruturas, fazendo uma afirmação sobre sua identidade, escolha esta que também é socialmente construída, não é permanente nem totalmente livre, pois está dentro das possibilidades de determinado contexto sócio-histórico e cultural. Dessa forma, a identidade também é uma questão de se alinhar a um grupo, é uma questão de pertencimento a uma comunidade. Ao se filiarem a outra perspectiva, escolhendo certas palavras e estruturas – como a citação recorrente dos estágios de desenvolvimento da escrita – as professoras, ao referenciar coletivamente a perspectiva construtivista, estão (re)construindo suas identidades de alfabetizadoras num curso que não tinha como objeto de estudo a alfabetização propriamente dita, mas o letramento e, dentro das práticas letradas escolares, a leitura

Na construção de uma identidade de professora com um saber e um saber-fazer não dominado pelo formador, Beatriz, no turno 83, explica a Lucas a realidade de sala de aula (“as classes são muito heterogêneas hoje”), como ela e suas colegas trabalham diante disso (“a gente dá a mesma atividade, por exemplo, a música do indiozinho, um vai reescrever, o outro vai completar”) e questiona se ele entende o que fazem (“entendeu?”). Dessa forma, as professoras alfabetizadoras rompem com o padrão IRA¹¹ - a iniciação, resposta, avaliação (Cazden, 1988) de interação, que antes era gerido pelo formador.

A mudança no padrão de interação em comparação com a maioria dos momentos de interação do curso e o embate argumentativo com o formador mostram que as identidades construídas na interação são múltiplas e flutuantes, apesar de alguns condicionantes da situação e dos discursos socialmente disponíveis aos sujeitos: em um momento as professoras estão posicionadas e agem discursivamente como alunas; em outros momentos, as professoras tomam os turnos, não se alinham ao formador, e constroem um coletivo

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

como alfabetizadoras, em oposição a ele. O que poderia parecer contradição é, na verdade, parte desse processo. O que aparentemente pode ser uma resistência total é uma negociação que se dá na interação: a oposição ao formador, nesse momento da interação, também é uma forma de defesa na relação de poder entre o saber do professor e o saber acadêmico, em que este é considerado de prestígio em detrimento daquele. Ao trazerem outros saberes, as professoras se fortalecem diante do formador como se dissessem “eu também tenho conhecimento”. Essa aparente resistência faz parte da fragmentação e fluidez da construção identitária: ela flui, ela vem pra cá, vai pra lá; as professoras aparentemente resistem, mas em outros momentos também podem estar se alinhando à perspectiva do formador (como quando Ana diz “é assim que a gente trabalha”, ou quando Carmen afirma “é isso que eu to falando”).

Apesar da atual fragilização social do profissional docente, é possível observar nessa interação que o embate não se reduz a uma defesa das professoras na relação com a academia. O posicionamento na interação e a identidade construída na argumentação também têm a ver com uma marcação de uma superioridade em relação ao formador: elas dominam um saber e um saber-fazer que ele não domina. Nessa argumentação e contra-argumentação, ao construir um coletivo em oposição ao formador, trazer outros saberes e explicar o “como” da sala de aula ao formador, as professoras não estão fragilizadas, mas fortalecidas.

Cada enunciado iniciado por *mas* envolve uma contraposição argumentativa e, simultaneamente, a (re)construção de um lugar, de uma identidade das professoras e do formador. Nesse processo, é interessante notar a construção e reconstrução contínua da identidade de professor de Lucas, ora mais rígida, ora mais maleável. O formador inicia com uma crítica diretamente direcionada aos seus interlocutores, construindo uma identidade por um discurso de autoridade. Quando o embate se instaura e as professoras respondem à sua crítica, o discurso de Lucas admite outros fatores, atenuando as críticas, adotando por discurso internamente persuasivo¹², numa posição de negociador, não mais de avaliador como no início da interação. O formador propõe o diálogo e tenta colocar seu discurso como internamente persuasivo ao dar exemplos, retomar as falas e atividades da professoras, mas ao não concordar com as respostas das professoras, as nega. Essa fluidez na construção identitária também se dá com as professoras na interação com o formador, que ora concordam com ele, retomando suas palavras, ora reagem a ele e reafirmam sua identificação previamente construída em outro curso de formação.

A partir da análise dos excertos de interação, é possível perceber que, apesar das tentativas de ajustes entre formador e professoras, os horizontes valorativos da prática discursiva continuam distintos. As perguntas e afirmações do formador avaliam, de modo geral, negativamente a contribuição das professoras, questionando as justificativas para suas asserções. Mas, ao mesmo tempo, Lucas não explicita a diferença que está na base desse embate, o que contribui para o conflito. Ao não se alinharem na negociação de sentidos e não resolverem a disputa em questão, formador e professoras alfabetizadoras trazem diferentes vozes sociais para a argumentação, as quais apontam para discursos divergentes, um relacionado à alfabetização e outro, à leitura.

Contudo, o que é preciso destacar é que a falta de coincidência de objetos de discurso e perspectivas não é explorada nem explicitada. Embates como esse nos fazem refletir sobre o papel do formador universitário: se a academia diz aos professores que estes devem conhecer seus alunos, suas práticas fora da escola, os formadores acadêmicos não deveriam partir dos conhecimentos e práticas dos professores para quem seus cursos se dirigem?

5 CONCLUSÕES

A convocação constante pelo Estado para que professores façam cursos de formação tem consequências identitárias na medida em que, na intersecção de diferentes concepções sobre sua prática e sobre conceitos que a informam que vão sendo apropriados na participação em diferentes cursos, e em diferentes posicionamentos construídos na interação com o formador, professores constroem identidades profissionais.

¹² O discurso internamente persuasivo pode ser compreendido em contraste com o discurso de autoridade (BAKHTIN, 1988, BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995). A diferença entre os dois tem a ver com as relações hierárquicas. Quanto mais forte for o sentimento de diferença hierárquica entre o meu enunciado e o do outro, menos as palavras do outro passarão a compor meu discurso, mais vai se manter delineado como o discurso do outro, e menos acessível será ele à penetração por tendências exteriores de réplica e comentário (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995). O discurso internamente persuasivo, diferentemente do de autoridade, é fortemente amarrado a nossas próprias palavras, sendo metade nosso metade do outro.

Essas construções se dão a partir do pertencimento interno a um grupo – professoras alfabetizadoras –, do domínio de saberes relacionados à prática da alfabetização e de conceitos teóricos de diferentes perspectivas. Nas interações analisadas, as professoras fortalecem suas identidades profissionais, apontando para agentividades de profissionais normalmente representados de maneira negativa e desprestigiada na mídia, na opinião pública e na própria universidade que os forma.

O conflito entre formador e professoras pode ser melhor compreendido a partir da perspectiva bakhtiniana, que defende que a compreensão de cada signo efetua-se em ligação estreita com a situação em que ele toma forma, ou seja, na interação social. Vóvio (2007, p. 87, 88) afirma, a partir da perspectiva do Círculo, que

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

É possível perceber que as professoras agem no sentido de compreensão do dizer do formador, apesar de se contraporem às suas críticas, no momento em que tentam compatibilizar os novos conceitos do curso com saberes já familiares a elas, ou seja, quando percebem tais enunciações como relacionadas a um tema que já dominam. Contudo, essa compatibilização não era possível, já que o objeto de discurso das duas partes – formador e professoras – era compreendido por horizontes valorativos diversos, em práticas discursivas não coincidentes. Na recepção e compreensão do discurso do outro, o sujeito percebe esse discurso como relacionado a outras enunciações concretas, sendo entendido como relacionado a um tema já familiar. Dessa forma, quando nos apropriamos da palavra do outro, o fazemos a partir de nossas próprias palavras. Contudo, o formador não considera esse pano de fundo de outras palavras das professoras que são utilizadas para compreender seu discurso, o que leva a manutenção da não coincidência entre objetos discursivos, sem explicitação dessa diferença de base.

As construções identitárias no curso de formação continuada revelam as vozes que circulam na formação e na prática do professor, com as quais ele se identifica ou não. Conhecer essas vozes e entender esse processo de construção identitária é importante para repensar a atuação dos formadores de professores e refletir sobre como melhorar a interação entre esses diferentes agentes na formação continuada. Levar em conta a participação em outros cursos de formação continuada, as diferentes perspectivas da formação inicial e a formação que se dá no próprio exercício da profissão, no fazer pedagógico, é imprescindível no planejamento e replanejamento de cursos de formação continuada se seu objetivo é mesmo responder a questões relacionadas ao letramento situado do professor, a práticas de leitura e escrita relacionadas ao seu fazer pedagógico.

Essa questão esbarra no modelo de formação continuada proposto pelo mesmo Estado que cobra a participação de docentes nos cursos. Como já apontaram Valsechi (2009) e Kleiman e Martins (2007), as iniciativas de formação continuada costumam configurar-se pela fragmentação de cursos, pela não continuidade de instituições em que são oferecidos, mesmo aqueles concebidos como contínuos num mesmo programa de formação, o que interrompe processos de apropriação de perspectivas teóricas relacionadas à prática docente e seu aprofundamento pelos professores.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: _____. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- CAZDEN, C. B. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.
- CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2. ed. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

DE GRANDE, P. *Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada*. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

DUCROT, OSWALD. *O dizer e o dito*; Campinas; SP; Editora Pontes; 1987.

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

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

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

GOFFMAN, E. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. New York: Harper and Row; 1983. 'Footing', in *Forms of talk*; p. 124-59. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

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

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

HEATH, S.B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

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

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

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

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

_____. As metáforas conceituais na educação lingüística do professor: índices de transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M.L.M. (Orgs.). *Letramento e formação do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. (Orgs.). *Ensino de língua: letramento e representações*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

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

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

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

MAINGUENEAU, D. *O contexto da obra literária*. Leitura crítica. Tradução de Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

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

MERTZ, E. Linguistic ideology and praxis in U.S. law school classrooms. *Pragmatics*, v.2, n. 3, p. 325-334, set. 1992.

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

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

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista brasileira de educação*, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

VALSECHI, M. C. *Desenredando os fios da Teia: análise de um curso de formação continuada no contexto do Programa Teia do Saber*. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

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

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

VÓVIO, C.L.; DE GRANDE, P. B. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, C.L., SITO, L.S, DE GRANDE, P. B. (Org.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

Recebido em 05/09/11. Aprovado em 01/02/12.