

O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES PELO PROFESSOR PARTICIPANTE: ESTUDO DE UMA PROPOSTA

Marília Curado Valsechi

Introdução

Neste trabalho¹, discutiremos o espaço da formação continuada como um espaço em que o professor (re)constrói seus saberes, a partir da mobilização de seus saberes docentes e sua articulação com os saberes apresentados no curso de formação. Para isso, descreveremos o curso de formação continuada que é objeto de nosso estudo e, em seguida, analisaremos um recorte dos dados de interação em sala de aula, em que podemos observar as representações de leitura mobilizadas por duas professoras alfabetizadoras.

A formação continuada é aqui compreendida do ponto de vista identitário, tal qual defendido pelo grupo de pesquisa Letramento do professor – no qual a minha pesquisa se insere –, coordenado pela Profa. Dra. Angela Kleiman, docente do departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP. Tal concepção significa que as práticas de uso da língua escrita são analisadas em situações próprias do local de trabalho, pelo modo como contribuem para a formação das identidades profissionais do professor.

Minha pesquisa partilha de um dos objetivos gerais do grupo, qual seja, “entender o que está envolvido nos processos, tanto de formação inicial quanto de formação continuada, a fim de contribuir para uma formação que resulte na autorização do professor para agir no seu contexto de ação” (Kleiman & Martins, 2007:275). Para tanto seu objeto constitui-se em um curso de formação continuada, que passamos a descrever a seguir.

1. O curso em análise

O contexto da minha pesquisa é fornecido por um curso de formação continuada oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) junto à Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, uma das instituições parceiras. Trata-se de um dos cursos do programa intitulado “Ler para Aprender”, inserido na rede de cursos denominada “Teia do Saber”, um abrangente projeto de formação continuada em vigor desde 2003, ano em que foi criado pelo então Secretário de Educação do Estado, Gabriel Chalita. O programa “Teia do Saber” contempla todos os cursos de formação continuada de professores de todas as disciplinas curriculares que a SEE/SP, por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), oferece.

Os cursos desse programa estão divididos, pela Secretaria, em dois grandes tipos: (a) capacitação centralizada, caracterizada “por sua grande abrangência e simultaneidade” e (b) capacitação descentralizada, que abrange cursos desenvolvidos “pelas Diretorias de Ensino para atender às necessidades e expectativas educacionais específicas de sua região”². Em todos os cursos reconhecidos como “capacitação descentralizada” deste Programa, tanto estrutura³, assunto, bem como obrigatoriedade de avaliação do docente e do curso são definidos pela própria Secretaria. A

¹ Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado em andamento: “A concepção de leitura de professores de um curso de formação continuada”.

² Conforme descrito no site da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – http://cenp.edunet.sp.gov.br/TRSaber/Teia_saber/Teia_saber.htm.

³ Todos os cursos descritos no projeto básico da CENP são definidos por módulos de, no mínimo, 2, e no máximo, 5; os módulos têm duração de 4 horas semanais se realizado durante a semana ou de 4, 6 ou 8, se realizados aos sábados.

cargo das instituições universitárias (públicas ou particulares) fornecedoras do serviço, ficam a elaboração do conteúdo do curso, ou seja, a definição dos temas a serem trabalhados dentro do grande assunto, o material e os recursos metodológicos a serem utilizados e a forma de avaliação final, desde que tenha relação com o trabalho pedagógico do professor, o que coloca uma certa autonomia e responsabilidade pela formação do docente por parte dos fornecedores (as universidades).

O curso em análise é do tipo que a secretaria caracteriza como capacitação descentralizada, com aulas ministradas na UNICAMP, sob contratação da Diretoria de Ensino de Campinas Oeste, por pesquisadores universitários em nível de pós-graduação, para professores da rede pública estadual do primeiro ciclo do ensino fundamental. As aulas foram ministradas quinzenalmente, aos sábados, no período da manhã e da tarde, durante os meses de junho a novembro. Foram, ao todo, dez encontros distribuídos em dois módulos (cinco encontros para cada módulo), de 40 horas cada, perfazendo um total de 80 horas. Ao final de cada módulo, de acordo com exigência parcial da Secretaria, os professores participantes foram avaliados, por meio de um trabalho que demonstrasse a articulação entre as ações do curso e a sua prática em sala de aula⁴, que no caso consistiu na elaboração de planos e projetos de leitura, para o módulo I e II, respectivamente.

A grande preocupação da Secretaria da Educação é a leitura, razão pela qual esse componente vem constituindo o tema de sucessivas edições do programa; o que, inclusive, leva a CENP a intitular como “Ler para Aprender” todos os cursos de “metodologias do ensino de leitura em todos os componentes curriculares⁵” destinados a professores do ensino fundamental, ciclo I e II, ou do ensino médio, a depender da etapa de ensino que o curso seja oferecido, tanto em nível inicial como em continuidade⁶. Assim, a leitura é abordada sob diversas disciplinas, não só para a área de língua portuguesa.

Dentro do programa “Ler para Aprender” existem vários cursos, muitos são inclusive realizados na mesma instituição de ensino superior, mas são distintos. Na instituição em que o curso a ser analisado fora ministrado, por exemplo, havia mais de vinte turmas, sendo apenas quatro pertencentes ao contexto objeto de minha pesquisa, todas elas de nível inicial, coordenadas pela Profa. Angela Kleiman. As aulas foram majoritariamente ministradas por um doutor e três alunos do curso de doutorado do instituto (doravante formadores) para professores da rede pública estadual de escolas vinculadas à Diretoria de Campinas Oeste (doravante professores alfabetizadores).

Na próxima seção, veremos as abordagens teóricas que embasaram nosso curso, cujo enfoque era o ensino da leitura.

1.2. As abordagens teóricas do curso: leitura como prática sócio-cognitiva e sócio-cultural

O curso partia de uma perspectiva bívoca de leitura, compreendendo-a como prática sócio-cognitiva e sócio-cultural, uma vez que ambas abordagens evidenciam aspectos diferentes, do processo ou da atividade, que deveriam ser levados em conta pelo professor para poder adotar procedimentos eficazes na formação de um leitor capaz de interagir nos mais diversos contextos sociais em que a língua escrita circula.

⁴ Segundo a CENP, pelo site: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/Forcont2007/Default.aspx>

⁵ Conforme descrito no site www.educacao.gov.br.

⁶ Embora a classificação do curso como “nível inicial” ou “em continuidade” remeta a uma idéia de progressividade e consecutividade do curso, a política de formação do Governo não deixa de ser vista como fragmentada ou desconexa, uma vez que não há relação entre os cursos oferecidos de um ano a outro, até porque o contrato é anual (por pregão), não sendo determinado que os mesmos fornecedores do curso irão oferecer outro no ano seguinte.

Para trabalhar com a abordagem sócio-cultural da leitura, os formadores seguiam a perspectiva dos estudos do letramento. Trata-se de uma abordagem antropológica da escrita em situações sócio-culturais específicas, que tem migrado para a educação. Nesse contexto educacional, uma das implicações para o ensino, que os formadores quiseram enfatizar durante as aulas, reside na importância de o professor trabalhar, em sala de aula, com textos de gêneros variados, visto que, na perspectiva dos estudos do letramento, é a familiaridade com o gênero a que permite participar das situações de diferentes esferas de atividade (Bahktin, 2004) na prática social: é isso que colabora no desenvolvimento de “múltiplos letramentos” nos alunos e os insere em mundos de letramento que possam vir a ser relevantes na ampliação de sua participação em práticas letradas. O conceito de “múltiplos letramentos” seria importante para o professor, pois, se as práticas de diferentes comunidades são distintas e têm funções sociais distintas, isto é, se “dentro de uma dada cultura, há diferentes letramentos associados com diferentes domínios da vida” (Barton & Hamilton 2000:11), não só as práticas de prestígio devem ser ensinadas – as de instituições científicas, literárias, jornalísticas, jurídicas etc –, como também devem ser consideradas, no ensino, como ponto de partida, as que não são prestigiadas, como as práticas do cotidiano, aquelas familiares ao aluno, circulantes na sua comunidade sócio-cultural. As práticas e eventos de letramento são culturalmente determinadas e o conhecimento, pelo professor, das práticas sociais de uso da escrita familiares ao aluno constitui em um excelente ponto de partida na escolha dos gêneros com os quais trabalhar as atividades de leitura e escrita, visto que o aluno já conhecerá seu funcionamento, função, bem como sua forma de participação.

Ao considerar esses aspectos, os professores alfabetizadores depreenderiam que muitos dos problemas de compreensão e de formação de leitores podem ser de cunho social, aspecto não levado em conta por uma concepção de escrita como uma ferramenta neutra, desprovida de qualquer fundamento ideológico, invariável. O antropólogo Street (2003) denominou esse modelo interpretativo de escrita como modelo autônomo de letramento. Kleiman (1995:22), criticando o modelo autônomo, afirma que “a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito”.

Em contraposição ao modelo universalizante de escrita, Street (2003) propõe o modelo ideológico, o qual considera que as práticas de uso da língua escrita são sempre situadas. Nesse modelo, a escrita é considerada como uma prática social, “culturalmente sensível”, carregada da ideologia do grupo social da qual faz parte, sendo sua interpretação dependente de fatores sócio-culturais.

Um dos objetivos dos formadores em ensinar a concepção de leitura enquanto prática social situada era o de que os alfabetizadores, concebendo a leitura como tal, substituíssem algumas práticas escolares de ensino de leitura próprias de um modelo invariável de escrita, ou seja, num modelo autônomo, e adotassem práticas mais condizentes com um modelo situado. Daí a necessidade de discutir no curso a importância de se considerar os aspectos sociais dos usos da escrita, frisando que os usos são sempre situados, ou seja, estão inseridos dentro de um contexto voltado para uma comunidade sociocultural definida, seja esse uso considerado de prestígio pela sociedade ou não: “(...) as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.” (Kleiman, 1995:21).

A fim de mostrar ao professor alfabetizador que na escola o aluno tem que participar das mais variadas situações que envolvem a escrita para adquirir familiaridade com textos de vários gêneros, os formadores trabalharam com um repertório muito variado de textos e gêneros, trazendo, assim, exemplos de práticas sociais significativas, podendo ser vistas como modelos para aula. Foram utilizados no curso, portanto, os seguintes gêneros (e o número de textos de cada gênero

usado): poemas⁷ (37), quadrinhas (9), fábulas (7), contos (6), artigos teóricos de divulgação científica (6), fórmulas de escolha (4), verbetes (4), histórias em quadrinho (3), charges (3), artigos de revistas (2), letras de músicas (2), crônicas (2), anúncio publicitário (2), peça de teatro (1). Também fizeram parte do acervo de textos os gêneros: auto-biografia, editorial, parlendas, cantigas e hai-cai, compondo juntos em torno de 20 textos.

A segunda perspectiva sobre a leitura focalizada no curso envolvia a discussão da leitura como atividade cognitiva. Assim, aspectos de abordagens cognitivas da leitura, que predominaram nas suas investigações na área da Linguística Aplicada na década de 80, também forneceram elementos importantes para o curso. O entendimento da abordagem de leitura como um processo sócio-cognitivo é essencial para se compreender os aspectos mentais que interferem na compreensão, concebida nesse enfoque como o processo interno, psicológico, pelo qual o leitor, por meio de suas estratégias cognitivas (inconscientes) e metacognitivas (conscientes) (cf. Kato, 1999; Kleiman, 2001), mobiliza seus conhecimentos prévios para juntar à informação nova trazida no texto e dar sentido a este.

Por exemplo, para propiciar a reflexão do professor sobre o papel da memória no processo de dar sentido ao texto, os formadores realizaram atividades que envolviam a ativação do conhecimentos prévios (lingüísticos, textuais e enciclopédicos) dos professores alfabetizadores antes da leitura, a fim de engajá-los nesse processo. Em uma das atividades, por exemplo, pediu-se para que eles preenchessem uma ficha de leitura, em que deveriam escrever, na primeira coluna da ficha, tudo o que sabiam sobre dinossauros e, na segunda, o que gostariam de saber sobre o assunto antes de iniciar a leitura do artigo de uma revista⁸ que falava a respeito. Assim, os alfabetizadores partiam para a leitura na tentativa de procurar sanar suas dúvidas ou curiosidades, para depois voltar à ficha preenchendo a coluna “o que aprendi” e “o que ainda preciso aprender”. A atividade tinha por objetivo mobilizar os conhecimentos do leitor sobre o assunto a ser lido, para que eles pudessem usar esses conhecimentos a fim de estabelecer propósitos para a leitura; bem como monitorar a compreensão em função dos propósitos estabelecidos. Constituía, essa atividade, um modelo possível para uma aula de leitura de textos de revistas de divulgação científica e era em função desse objetivo – fornecer elementos que pudessem ser recontextualizados pelo alfabetizador junto a sua turma na sala de aula escolar – que a atividade era desenvolvida.

Para tomar outro exemplo, a fim de comprovar a importância da atenção e da percepção, os formadores solicitaram a leitura do texto “Abismo Azul”, de Ferreira Gular, que trata de uma poesia em prosa, na qual o eu-lírico descreve um episódio em que, após uma noite de chuva, sai andando descalço pela “rua de barro”, até se deparar com uma poça e, ao se refazer do susto pela analogia que estabelece entre a poça e um abismo, acaba entrando nela. Havia dois objetivos a serem sorteados entre os professores alfabetizadores para a realização da leitura desse texto: um que orientava a leitura do texto atentando-se para as palavras desconhecidas que deveriam ser memorizadas para uma futura busca no dicionário e outro que orientava o professor a formar imagens conforme o texto ia sendo lido. Como atividade pós-leitura, foi solicitado que eles elaborassem um desenho interpretativo da leitura do texto para depois comparar as produções dos grupos. Com essa atividade, os formadores almejavam que os professores alfabetizadores percebessem que a focalização da atenção interferia na compreensão: a atenção ao vocabulário atrapalhava a criação de relações entre partes do texto e, por conseguinte, a compreensão; por outro lado, a “imaginação induzida” (conforme denominação dos próprios formadores) contribuía para o processo de dar sentido ao texto por colaborar no estabelecimento de relações significativas, ainda que algumas palavras fossem desconhecidas, já que a imagem contribuía para o processo de

⁷ Estamos contando também poemas curtos, compostos de uma estrofe apenas.

⁸ Trata-se do texto “o que aconteceria se os dinossauros não tivessem sido extintos?”, retirado da revista “Superinteressante”, ano 13, 2 fev de 1999.

construção de uma unidade de sentido. Algumas professoras alfabetizadoras que leram orientadas para as palavras confirmaram essa tese, alegando que não sabiam o que desenhar, pois não conseguiram prestar atenção à história porque estiveram muito atentas às palavras, e não haviam construído nenhuma imagem do texto lido pelo formador.

Procurava-se mostrar também por meio dessa atividade que, ainda que o objetivo da aula fosse o ensino de vocabulário, seguir os procedimentos da primeira orientação como forma de engajar o aluno estaria inadequado, pois, na perspectiva sócio-cognitiva, o ensino de vocabulário não deve restringir ao significado da palavra isolada na frase, mas deve sempre estar em função do sentido total do texto, isto é, relacionado a outras partes do texto de modo a formar um todo significativo.

Nesse processo de atribuir sentido às palavras, o leitor lança mão de outro importante processo mental: a inferência, que também assim era abordado por meio de uma prática social situada na esfera acadêmica: participação em jogos/experiências de leitura que serviram como cenários de aula, propiciando a compreensão dos fatores que interferem, negativa ou positivamente, na compreensão de textos na sala de aula. Um exemplo de atividade realizada no curso foi a de solicitar a leitura do verbete de enciclopédia adaptado “Aves canoras” a partir do qual os professores alfabetizadores deveriam atribuir os significados de algumas palavras selecionadas, “canoras”, “jogos nupciais”, “capote”, “corruíra” e “bico-de-lacre”; tendo em vista o contexto em que elas apareciam.

Reconhecendo todos esses fatores envolvidos no processamento do material verbal para atingir a compreensão na leitura e tendo em vista um público-alvo formado de professores-alfabetizadores, não especialistas em questões de linguagem, o curso privilegiou o ensino de alguns procedimentos, denominados estratégias de ensino, em vez de trabalhar com textos acadêmicos que tratassem sobre o assunto, a fim de levar os alfabetizadores à conscientização quanto à necessidade de incorporar, na sua prática pedagógica, procedimentos que facilitam o processo de leitura e evitar os que a dificultam.

A fim de avaliar o sucesso de planejamentos de cursos de formação continuada como esses, em que se privilegiou a inserção de seu público-alvo em práticas sociais significativas de uso da escrita, devemos partir por outras análises do curso, como a análise de interações em sala de aula, uma das quais realizamos na seção seguinte.

3. As representações docentes sobre texto, leitura e escrita

O recorte de dados a ser analisado neste artigo corresponde a um evento de interação realizado no último dia do curso, 11 de novembro de 2006. Neste episódio, após trabalharem com vários textos, como quadrinhas, poemas, *hai-cai*, os professores saem para o intervalo, ainda no período da manhã, ficando algumas pessoas na sala. Dentre elas, uma dupla de professoras alfabetizadoras, que começam a falar sobre a concretização do trabalho final do segundo módulo, o projeto de leitura, em sua sala de aula. Durante a conversa, as professoras deixam explícitas suas concepções de texto, leitura e de seu ensino, enquanto dialogam a respeito do critério de seleção de textos para se trabalhar a leitura com crianças em fase de alfabetização. Uma delas, inclusive, vai tomando nota da fala da colega:

1. P. Maria⁹: eu acho que assim é uma escolha que que a gente tem que... vai escolher um texto o que que a gente tem que... ver a importância ali da da...

2. P. Cristina: escolher textos que eles já tenham um pré-conhecimento mas o bom é que já tenha uma valorização

⁹ A letra “P” significa abreviação de “professora”; os nomes são fictícios.

3. P. Maria: isso

4. P. Cristina: ou que *eles já sabem a decor* ou o texto que a gente vai pegar *seja de fácil memorização*, uma ou duas vezes eles já saibam, então *pra gente* tem que ser textos curtos, de fácil memorização ou que já são conhecidos

(...)

7. P. Maria (escrevendo): palavras... des/conhecidas... textos curtos, de fácil memorização, palavras conhecidas que mais? ne/ no caso esses textos seriam pra gente trabalhar a escrita, a leitura a gente já pode estar apresentando já outro tipo de texto né?

8. P. Cristina: olha, eu prefiro partir de textos assim

9. P. Maria: mesmo a leitura?

10. P. Cristina: no início da leitura sim

11. P. Maria: *mas assim* você lê pra eles... no momento de você ler

12. P. Cristina: ta

13. P. Maria: pras crianças, *ai você pegaria* conto de fadas...

14. P. Cristina: sim, *isso a gente lê*

(...)

20. P. Cristina: então assim isso que eu to falando é a leitura que parte do aluno, então a gente *vai precisar* usar textos curtos né, que sejam de fácil memorização pra que ele venha a usar a apropriação da leitura, agora quando é o professor que lê, *ai sim pode* ser um texto longo, clássico, outro gênero

Nossa análise parte de uma concepção de linguagem como essencialmente social (Bahktin, 2004, Gumperz, 1998 Goffman, 1998), um processo dialógico por meio da qual os sujeitos envolvidos na interação vão construindo e negociando sentidos/significados para os objetos presentes na enunciação e, dessa forma, projetando identidades por meio do discurso. A sociolinguística interacional nos oferece instrumentos para a análise da interação, partindo da concepção de que a comunicação “é uma atividade social que requer esforços coordenados de dois ou mais indivíduos” (cf. Gumperz, 1982: 11). O trecho em análise pode ser considerado, segundo Goffman (1998: 11-12), como uma situação social, já que dois indivíduos estão na presença imediata um do outro e todos os sentidos que se fazem presentes nesse ambiente são acessíveis de forma semelhante para ambos. Interessa-nos, portanto, analisar os sentidos que se fazem presentes nessa situação.

Ainda seguindo o ponto de vista de Goffman (1998: 14), podemos também conceber essa interação como um “encontro¹⁰”, já que ambas as interlocutoras estão em “estado de conversa”, ato que é socialmente organizado (os turnos de fala).

Analisaremos nesse encontro, como as duas professoras alfabetizadoras vão negociando os sentidos das noções de “texto”, “leitura” e “escrita”, bem como a forma pela qual as identidades vão sendo construídas pelo discurso de uma delas. Ressaltamos também como, no processo de referenciação de ambas as interlocutoras, os discursos, aparentemente projetados na mesma direção, vão tomando rumos diferentes e os significados, até então compartilhados entre elas, passam a ser negociados na interação.

Num primeiro momento, ambas interlocutoras parecem apresentar uma mesma representação sobre o “texto”, inferível por meio de suas falas acerca do critério de seleção textual para trabalhar com alunos em fase de alfabetização, correspondente à escolha de “textos que eles já tenham um pré-conhecimento” (T2) e também “que já tenha uma valorização” (T2). Essa representação corresponde àquela discutida e modelada durante o curso. Maria parece confirmar a fala de sua colega por meio do marcador avaliativo “isso” (T3), que indica, a princípio, que as duas falas estão

¹⁰ Segundo Goffman (1998), um “encontro” constitui-se de todo ato organizado socialmente que, não necessariamente, envolve a fala e, quando ela se faz presente, não é a todo momento.

em sintonia, ao usar o termo “texto” (T1) Maria estaria se referindo ao mesmo objeto que Cristina em T2.

Além de se referirem ao conhecimento prévio do aluno a respeito do texto e de sua valorização, o turno (4) aponta um outro argumento que uma delas (Cristina) utilizaria como critério de escolha textual: a presença de elementos sabidos de cor e/ou de “fácil memorização”, em “textos curtos” para que (os alunos lendo) “uma ou duas vezes eles já saibam [o texto]”.

Adotando o conceito de “posicionamento”¹¹, da sociolinguísta Deborah Schiffrin (2006), podemos dizer que o conceito de “texto” está sendo referenciado por Cristina como um suporte para a materialidade gráfica.

A representação de “texto” como um suporte que materializa um conjunto de códigos é assumida na medida em que Cristina recomenda o uso de textos curtos, de fácil memorização, para que seja mais fácil o reconhecimento das letras, a identificação das sílabas e palavras. Tal critério de seleção textual facilitaria a leitura dos alunos, representada, no caso, como o processo de decodificação, por meio do qual os alunos vão reconhecendo as letras para se chegar à compreensão da escrita. Podemos dizer que, na sua fala, a professora Cristina está ratificando um discurso pedagógico que adota uma metodologia de alfabetização como critério para a seleção de textos de leitura: para a criança prestar atenção e começar a reconhecer às letras e sílabas, é importante que ela já conheça o texto; não tendo que prestar atenção a todas às grafias e aos significados das palavras, ela poderia se concentrar inteiramente no material escrito que é objeto de ensino.

Pelo uso da locução adverbial de referência “pra gente” ao citar os critérios de seleção textual (T4) Cristina parece afirmar a existência de semelhanças entre as formas de trabalhar a leitura. No entanto, Maria não ratifica a fala da colega. No T (7), ela apresenta os limites que impõe a esse critério de seleção textual “seriam pra gente trabalhar a escrita, a leitura a gente já pode estar apresentando já outro tipo de texto né?” – no caso a realização da atividade de escrita, podendo ser utilizado outro tipo textual para o momento da leitura; por meio desse posicionamento ela atribui um sentido à atividade de leitura não partilhado pela sua colega.

Percebemos, na fala de Maria (T7, 9 e 13), o revozeamento polifônico de discursos provenientes de duas esferas distintas. Se, por um lado, ela revozea um discurso pedagógico que ajuda a organizar o trabalho escolar (separando os processos de escrever e ler, concebidos como dois processos diferentes), por outro, ela ratifica o discurso de seus formadores, referente ao uso de textos significativos próprios da prática social, como a leitura de contos infantis.

Para convencer a interlocutora a respeito de suas representações sobre a separação dos processos de leitura e escrita, bem como sobre o uso de textos significativos para a prática social, Maria se utiliza de algumas estratégias discursivas.

Num primeiro momento, ela realiza uma pergunta para a Cristina “mesmo a leitura?” (T9), que evidencia as diferenças no posicionamento do discurso entre ambas as professoras. Logo depois, à continuação dessa tentativa de convencimento das duas professoras em relação aos significados referenciais de texto e de leitura, Maria lança mão da “retórica da pressuposição” (Koch, 1987) ao colocar seu argumento sob forma de pressuposto quando introduz o turno (11) “*mas assim* você lê pra eles... no momento de você ler”. Tal pressuposto é construído pelo uso do operador “mas” na expressão “mas assim”, somado ao conteúdo proposicional do enunciado de Maria, no qual o verbo no tempo presente do indicativo atribui à asserção um valor de verdade: a interlocutora Cristina realiza a leitura de outros tipos textuais em sala de aula, que não só os de fácil

¹¹ Segundo Schiffrin (2006:210) “posicionamento” é o que “localiza o falante em diferentes (embora inter-relacionados) domínios lingüísticos (significado referencial) e ação social (relacionando a outros, projetando identidades).” A autora propõe três níveis de posicionamento: P1, ou nível do significado referencial, P2, correspondente ao nível da interação social, em que o significado referencial é designado e recebido e o P3, em que, partir dos níveis anteriores, se projetam identidades.

memorização ou já conhecidos pelos alunos. Vale a pena destacarmos que o uso do operador “mas” é central na “manobra discursiva” (Ducrot apud Koch, 1987) de Maria, haja vista que ele representa uma estratégia discursiva de levar a argumentação para direção contrária ao que havia sido dito. Podemos também considerar a expressão “mas assim” como o que Koch (1987:141) denomina de “espelho da enunciação”, já que, enquanto expressão modalizadora, evidencia como o argumento do conteúdo proposicional é apresentado.

Em resposta à essa tentativa de convencimento da colega, Cristina, por sua vez, usa de outras estratégias discursivas a fim de convencer a sua interlocutora acerca de sua representação sobre o uso de textos em sala de aula. Enquanto a argumentação de Maria se dava por meio da “autoridade polifônica¹²”, Cristina se utiliza de uma estratégia importante para criar laços de solidariedade e convencer o outro.

Analisando os marcadores do discurso de Cristina, percebemos o quanto eles deixam bem claro a atitude argumentativa dessa professora alfabetizadora. Primeiramente, a interlocutora usa o sinal orientador do ouvinte “olha” no início de seu turno (T8), funcionando como uma pista de contextualização (cf. Gumperz, 1998) interativa, para engajar a atenção da colega. Nesse mesmo turno, a professora deixa claro sua preferência pessoal com relação ao uso de textos na sala de aula, o uso do verbo “preferir” acompanhado do pronome de primeira pessoa “eu” indica sua atitude. Em seguida, ela utiliza uma série de marcadores conversacionais “ta” (T12) e “sim” (T14), “então assim” (T20), indicando por meio deles que ela concorda com o que vem sendo dito pela colega apesar de estar sustentando uma posição contrária. Ressaltamos o peso argumentativo do marcador “sim”, uma vez que ele sugere que a enunciativa está concluindo um conjunto de argumentos da interlocutora Maria como sendo do mesmo tipo, e, na verdade, são distintos. Esse tipo de argumentação que Cristina está seguindo lhe permite construir elos de identificação com a sua colega. Aqui, ela assume para si e para a colega uma prática de ensino comum, partilhada. A estratégia contribui para criar um efeito de partilhamento de perspectivas e práticas e, por extensão, de aproximação quanto às suas identidades profissionais. .

Finalmente, no turno 20, após usar todas as estratégias na tentativa de criar laços de afinidade e solidariedade com sua colega, Cristina reafirma suas representações sustentadas desde o início da interação, explicando à outra que, no momento de leitura do aluno, ainda em fase de alfabetização, como ela já havia frisado anteriormente “no início da leitura sim” (T10), ainda é necessário que se use textos curtos, ou de fácil memorização, cabendo a mudança do texto (e do gênero) somente no momento de leitura a ser realizada pelo professor.

Considerações Finais

A análise da interação entre duas professoras alfabetizadoras nos permitiu perceber que há vários saberes circulantes no espaço da formação. E, sendo a formação continuada concebida aqui como um espaço de (re)construção de saberes pelo professor em formação, é importante suscitarmos análises desse espaço – que é a formação – a fim de conhecer e identificarmos quais são esses saberes docentes que estão sendo mobilizados, afirmados, retificados, revisados, ratificados, etc frente a outros saberes docentes e formadores. Daí a necessidade de se tomar o curso como objeto de estudo, no qual se fazem presentes muitas outras formas de interação, além da apresentada.

¹² Ducrot (apud Koch,1987:147) considera a argumentação por “autoridade polifônica” quando para uma proposição P, P é indicado como algo que “já foi, é ou *poderia ser* objeto de alguma asserção [e] apresenta-se esse fato como valorizando a proposição P, isto é, como *reforçando-a*, acrescentando-lhe um peso particular”. (grifos da autora) No nosso caso, Maria coloca sua proposição como, de fato, um objeto da asserção e reforça essa proposição por meio da modalização com a expressão “mas assim”.

Interessa-nos, no estudo da área de formação de professores, conhecer os aspectos mais difíceis de serem negociados sobre os objetos do discurso nas interações entre formador e alfabetizador. E acreditamos que só um tipo de análise bem complexo dos documentos de planejamento do curso, bem como das interações tanto do formador com o professor alfabetizador quanto deste entre os próprios colegas, como foi realizado nesse trabalho, nos permite alcançar o objetivo almejado.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARTON, David & HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, D. HAMILTON, M. & IVANIC, R. *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London and New York: Routledge, 2000.
- GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, BRANCA T. & GARCEZ, Pedro. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998, p.70-97.
- GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, BRANCA T. & GARCEZ, Pedro. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998, p.98-119.
- _____. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KLEIMANN, Angela & Moraes, Silvia. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de letras, 1999.
- KLEIMANN, Angela. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola In: _____. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. *Oficina de leitura*. 8.ed. Campinas: Pontes, 2001.
- _____. & MARTINS, Maria Silvia C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda C. *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.273-298.
- KOCH, Ingedore. *Argumentação e Linguagem*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- SCHRIFFIN, Deborah. *In other words. Variations in reference and narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- STREET, Brian. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Teleconferência realizada em Outubro de 2003. Paper disponível em: telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoria_aecdcategoria=22. Acesso em: 16/04/2007.