

"Eu não conseguia vislumbrar esse planejamento que agora eu consegui colocar em ação": conflitos e reestruturações languageiros vividos por uma professora em formação continuada

"I couldn't envision this planning that now i managed to put into action": language conflicts and restructuring experienced by a teacher in continuing education

DOI 10.20396/lil.v26i52.8674751

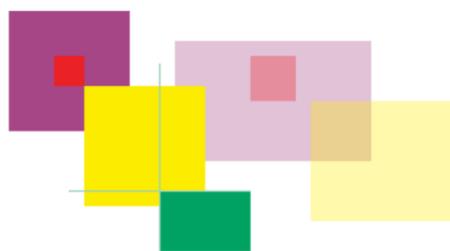
Gabriela Andreolla Locatelli
UNISINOS/SESI

Anderson Carnin
UNICAMP

Resumo

O presente artigo tem por objetivo compreender como uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental significou a experiência vivida na elaboração do planejamento e no desenvolvimento de propostas de ensino de língua materna, durante a pandemia de Covid-19, em encontro de mentoria vivenciado em uma proposta de formação continuada em serviço. Para tanto, a partir do arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, foram analisadas verbalizações da docente provenientes de um encontro de mentoria proposto pelo grupo Linguagem, Interação e Desenvolvimento (LID) em parceria com a rede municipal de educação de um município da região metropolitana do estado do Rio Grande do Sul. Os resultados sugerem que a professora tomou consciência sobre aspectos relacionados ao seu agir e ressignificou práticas de ensino, o que revela pistas de desenvolvimento profissional docente, especialmente na dimensão didática de seu agir.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa, Encontros de mentoria, Interacionismo Sociodiscursivo, Desenvolvimento profissional docente.



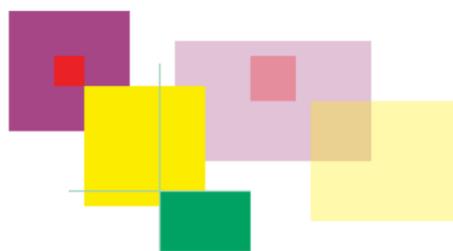
Abstract

This article aimed to understand how a Portuguese Language teacher in Elementary School meant the experience lived in the planning and development of mother tongue teaching proposals, during the Covid-19 pandemic, in mentorship's meetings experienced in a proposal for continued in-service training. To this purpose, based on the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism, there were analyzed the teacher's verbalizations from a mentorship's meetings proposed by the XXX group in partnership with the municipal education system of a city from the metropolitan region of the state of Rio Grande do Sul. The results suggest that the teacher became aware of aspects related to her action and re-signified teaching practices, which reveals clues to teacher's professional development, especially in the didactic dimension of her action.

Keywords: Portuguese Language teaching, Mentorship's meetings, Sociodiscursive Interactionism, Teachers' professional development.

Considerações Iniciais

Este artigo se dedica à análise, desde uma perspectiva interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 1999; 2006; 2008) de interações verbais produzidas no âmbito de encontros voltados à formação continuada e ao desenvolvimento profissional docente de professores de Língua Portuguesa e está situada no âmbito do projeto Formação Continuada e/em Comunidades de Desenvolvimento Profissional como Estratégia para Potencializar o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica (FAPERGS/PQG-2019). O desenvolvimento desta investigação foi motivado, especialmente, pelo acompanhamento do percurso de formação continuada da professora Eduarda (nome fictício), docente de Língua Portuguesa integrante da comunidade de desenvolvimento profissional (CARNIN; MATIAS, 2023) que se formou no percurso formativo vivenciado entre os anos de 2018-2022. Ao longo dessa trajetória, considerando especialmente os duros anos de pandemia de Covid-19, os quais afetaram sobremaneira o trabalho docente, pudemos observar em detalhe os conflitos vividos pela professora em relação ao seu trabalho de ensino, em um contexto de ensino remoto emergencial. Nesse ínterim, analisamos as representações de escola e de ensino de Língua Portuguesa da docente, bem como refletimos acerca das incertezas da professora sobre como ensinar língua materna em um ambiente *on-line* (LOCATELLI, 2020).



No ano seguinte (2021, portanto), a continuação do percurso formativo de Eduarda, a qual participou das mentorias organizadas pelo grupo Linguagem, Interação e Desenvolvimento (LID), impulsionou o desenvolvimento desta pesquisa, que teve como objetivo compreender como uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental significou a sua experiência vivida na elaboração do planejamento e no desenvolvimento de propostas de ensino de língua materna, durante a pandemia de Covid-19, em encontros de mentoria propostos pelo grupo LID em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de um município da região metropolitana do estado do Rio Grande do Sul.

É partindo dessas experiências e realidade empírica que este artigo se desenvolve, a fim de socializar os resultados de nossa investigação. Organizamos este texto em cinco grandes movimentos, quais sejam: a fundamentação teórica que nos orienta quanto à formação continuada de professores, o trabalho docente, especialmente no ensino de leitura, os procedimentos teórico-metodológicos e a análise de dados para, então, traçarmos as considerações que o trabalho investigativo nos permitiu alcançarmos.

Sobre formação continuada de professores de Língua Portuguesa na perspectiva do grupo LID

Impulsionados por questionamentos que mobilizaram os pesquisadores do grupo LID a refletirem sobre como diminuir a distância entre as prescrições e/ou os resultados das pesquisas mais atuais e a prática dos professores, como proporcionar a apropriação das concepções abordadas nos encontros formativos e como promover o desenvolvimento profissional desses professores (GUIMARÃES; CARNIN, 2020), o grupo LID vem desenvolvendo, desde 2018, uma formação em ciclos que visa à construção de comunidades de desenvolvimento profissional (CDP). As CDP são entendidas como grupos de pessoas que compartilham interesses profissionais e que tenham o desejo de aperfeiçoar sua prática docente, por meio da troca de reflexões e da reconfiguração de representações sobre práticas relacionadas ao trabalho do professor. A figura a seguir sintetiza o processo desenvolvido na formação continuada.

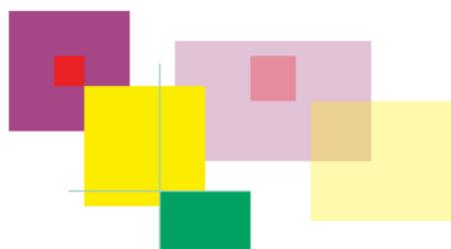
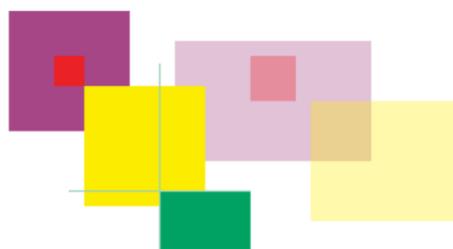


Figura 1 – Síntese do modelo de formação continuada
Fonte: Elaborada pelos autores a partir de Martins (2020).

De acordo com Guimarães e Matias (2020), há três movimentos principais que levam à construção de uma CPD, o de coletividade, o de mentoria e o de interações externas. Esses movimentos possibilitam que as professoras¹ participantes da formação continuada experienciem diferentes situações, negociem com diversos parceiros, coconstruam saberes em diferentes contextos e ressignifiquem práticas a partir de diversas perspectivas. Nesses encontros formativos, que impulsionam “[...] um movimento constante entre o coletivo e o individual, vistos não como dicotômicos, mas como complementares.” (GUIMARÃES; MATIAS, 2020, p. 395), as professoras podem vivenciar processos que podem levar ao desenvolvimento profissional docente.

¹ Usamos esse termo no feminino, pois, no momento, todas as professoras que participam de nosso projeto se reconhecem nesse gênero.



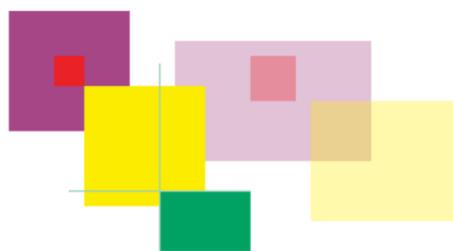
No âmbito desse processo formativo, os encontros de mentoria constituem uma etapa de interação coletiva que visam ao compartilhamento de experiências, ideias e dificuldades e à partilha e fomento a reflexões sobre o trabalho docente, com o intuito de potencializar práticas pedagógicas articuladas em torno do trabalho com gêneros de texto diversos. Nessas mentorias, caracterizadas como espaços de construção conjunta, foi estabelecida uma relação aproximada entre profissionais da educação com diferentes trajetórias, a fim de pensarmos conjuntamente propostas pedagógicas e projetos de ensino desenvolvidos para as realidades educacionais onde as docentes estavam inseridas.

Neste artigo, enfocamos a compreensão de uma professora a respeito da sua experiência vivida na elaboração do planejamento e no desenvolvimento de propostas de ensino de língua materna (especificamente, do trabalho com leitura), por meio dos conflitos e das reestruturações languageiras expressos verbalmente pela docente nas mentorias, relacionando-as à proposta de formação continuada da qual ela fez parte entre 2018-2022 e a pesquisas na área da Linguística Aplicada relacionadas ao ensino de leitura em aulas de Língua Portuguesa na escola, tema que abordaremos na próxima seção.

Sobre o ensino de leitura em aulas Língua Portuguesa na Educação Básica

Ensinar leitura nas aulas de Língua Portuguesa envolve diferentes procedimentos e capacidades, desde decodificar, compreender e interagir com o texto, até apreciá-lo e replicá-lo, que são abordadas de acordo com a situação e a finalidade da leitura (ROJO, 2004). Em consonância, ao discutirem o trabalho com essa prática de linguagem em projetos didáticos de gênero, Guimarães e Kersch (2012, p. 25) entendem leitura “[...] como interação, como diálogo entre sujeitos historicamente construídos, de forma a atribuir sentidos [...]” àquilo que é lido. Ou seja, endossa-se uma perspectiva interacionista no ensino de leitura (bem como de outras práticas de linguagem).

A fim de se desenvolver um trabalho com leitura que esteja de acordo com essa perspectiva, é fundamental selecionar os textos que serão abordados na proposta de ensino a partir da consideração de uma série de fatores, como os destacados por Simões *et al.* (2012, p. 100):

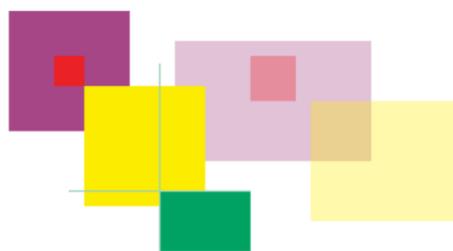


[...] os textos precisam ser, simultaneamente, acessíveis e desafiadores para nossos alunos concretos, em termos linguísticos, literários e culturais; precisam oferecer bom terreno para a reflexão em torno de valores - não lições de moral fechadas, mas problematizações. Os textos serão melhores, além disso, se oferecerem novos conhecimentos, associados ao papel da escola de vincular os alunos ao conhecimento sistemático que cada componente curricular pode oferecer.

Além disso, as autoras enfatizam questões relevantes para o professor se fazer durante a seleção dos textos, como: “Qual o repertório dos meus alunos?”, “Que obras estão ou podem se tornar disponíveis [...]?”, “Posso estabelecer relações produtivas entre os projetos e a leitura extensiva de literatura?”, “Este livro é um bom texto literário?”, “É um texto interessante?”, “Qual a importância do autor e da obra [...]?”, “Será que esse texto que eu acho tão bom poderá despertar o mesmo interesse nos meus alunos?” e “Fiz uma seleção para mim ou para meus alunos?” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 106). Simões *et al.* (2012, p. 105) destacam, ainda, que o material “[...] selecionado primeiro tem que agradar ao professor, mas ele precisa, antes de tudo, fazer sentido para o aluno.”.

Essas concepções se relacionam à perspectiva de ensino voltada para o desenvolvimento dos letramentos dos alunos, ou seja, um ensino que entende as práticas de linguagem como práticas sociais e que reconhece que as aulas de língua e literatura podem ser um espaço para desenvolver a compreensão e o domínio dos usos da linguagem em diferentes contextos. De acordo com Kleiman (2005), ao adotar essa perspectiva, o professor deve desempenhar um papel de agente de letramento, que lida com os recursos e os saberes da língua e cria possibilidades para promover a ampliação dos horizontes de ação dos alunos, potencializando a sua participação em diferentes práticas sociais que envolvem o uso da língua na sociedade.

Diante desses diversos aspectos do trabalho de ensino, especialmente de leitura, os quais são apenas uma parte de um todo muito mais complexo, mostra-se relevante que o professor de Língua Portuguesa da Educação Básica possa participar de formações que possibilitem a reflexão, a discussão e o compartilhamento sobre esses e outros temas, e que impulsionem o desenvolvimento profissional docente. A fim de analisarmos teórica e metodologicamente essas questões, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é a lente teórica que mobilizamos para analisarmos a linguagem, a interação e o desenvolvimento profissional docente em contexto de formação e de trabalho docente, o que será discutido na próxima seção.

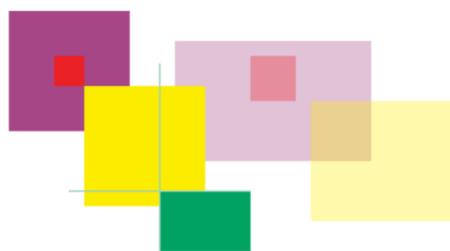


Sobre o Interacionismo Sociodiscursivo: linguagem, desenvolvimento humano e trabalho docente

De acordo com Bronckart (2006), o ISD é definido como uma corrente da ciência do humano, e o questionamento central desse aporte teórico-metodológico está relacionado à linguagem e o seu papel no desenvolvimento dos seres humanos. Assim, o principal objetivo do ISD é “[...] demonstrar que as *práticas languageiras situadas* (ou os *textos-discursos*) são os *instrumentos principais do desenvolvimento humano*, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas”. (BRONCKART, 2006, p. 10, grifos do autor).

O ISD entende a linguagem como uma forma de interação, uma vez que a linguagem acontece na interação social com os outros, sendo uma atividade criativa, constante e significativa (BRONCKART, 2008). Os usos situados da linguagem (BRONCKART, 1999) se materializam em textos, sejam escritos ou orais, que estão inseridos em um contexto de produção e são produzidos ou reproduzidos por alguém e para alguém, “[...] numa relação responsiva-ativa que caracteriza as interações [...]” (GUIMARÃES; CARNIN, 2020, p. 17). Tais textos se alicerçam em gêneros, que são caracterizados, segundo Bronckart (2008, p. 77), “[...] por uma determinada especificidade de conteúdos, assim como dos recursos linguísticos que mobilizam.”. Importa salientar que essa concepção de gênero é adotada e adaptada pelo ISD com uma particularidade terminológica: opta-se por gêneros de textos, ao invés de gêneros de discurso, uma vez que, de acordo com Bronckart (2008), a linguagem, veiculada por um agir languageiro, se traduz em texto, e não em discurso – esse termo é reservado para uma unidade infraordenada, os tipos de discurso, que materializam a interface psicolinguageira entre linguagem e pensamento no escopo do quadro interacionista sociodiscursivo.

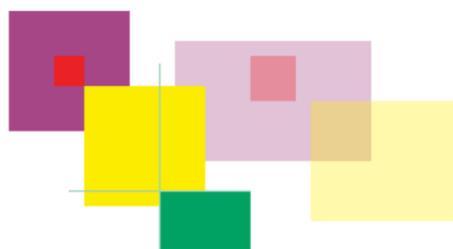
O desenvolvimento, por sua vez, é compreendido pelo ISD como um processo que envolve movimentos de reflexão, tomada de consciência, debate interpretativo da ação e nova significação à representação do agir (BRONCKART, 2013), que podem levar, no caso do trabalho docente, à “[...] reconfiguração de representações individuais sobre determinado aspecto do trabalho do professor [...]” (GUIMARÃES; MATIAS, 2020, p. 385). De acordo com Bronckart (2013, p. 99, grifos do autor),



[...] as técnicas de questionar e de retomar, a confrontação com registros em vídeo ou solicitação de um “sósia” supostamente fazem emergir nos formandos os elementos suscetíveis de entrar em *conflito*, com as suas representações atuais; e na sua gestão de trocas, os formadores visam também que esses elementos de novos conhecimentos sejam *inteligíveis* para os formandos, ou seja, *integráveis* na configuração atual de suas representações. Os formandos, por sua vez, começam nesse quadro um procedimento de *reflexão*, o que implica, por um lado, na aplicação do processo geral de ‘refração da atividade’ [...], mas que, por outro lado, implica, sobretudo, que o produto desta refração torne-se explícito e comunicável, ou seja, posto em palavras ou em textos. A reflexão, portanto, leva à *tomada de consciência* de elementos da atividade até então não percebidos, elementos cuja significação é *debatida* nas trocas com os formadores, o conjunto desse processo pode supostamente provocar o *desenvolvimento* dos formandos.

Dessa forma, em relação ao trabalho docente, especificamente, as dimensões de linguagem e de desenvolvimento profissional se relacionam na medida em que, ao verbalizar sobre o seu próprio trabalho, o professor pode estabelecer reflexões a respeito de diferentes aspectos do seu agir, tomar consciência quanto a perspectivas sobre as quais não estavam no seu horizonte, rever suas práticas e dar uma nova significação a esse agir (ALMEIDA, 2016; SCHMIDT; CARNIN, 2020), se necessário. Esse processo, que é construído na e pela linguagem, pode gerar condições que podem levar ao desenvolvimento profissional, que “[...] ocorre pela reestruturação psíquica positiva das questões relacionadas ao trabalho.” (ALMEIDA, 2016, p. 15), inclusive em encontros de mentoria, como observamos nesta pesquisa.

A fim de refletir sobre esses e outros aspectos do trabalho do professor e auxiliar na compreensão do agir docente, o ISD propõe uma análise do trabalho do professor que se fundamenta em três dimensões: o trabalho real, o trabalho prescrito e o trabalho representado (BRONCKART, 2006). De acordo com Bronckart, o trabalho representado, dimensão enfocada neste estudo (2006, p. 227), “[...] é mais difícil de ser apreendido”, pois compreende as interpretações que os trabalhadores fazem do seu próprio agir quando são convidados a verbalizar sobre ele, por meio de diferentes métodos, como a entrevista (SCHMIDT; CARNIN, 2020), a autoconfrontação (LOUSADA, 2006) ou outros dispositivos analíticos. Essa dimensão “[...] estabelece uma relação de reflexão entre o planejado e a prática do trabalhador [...]” (GUIMARÃES; DREY; CARNIN, 2012, p. 158), e a dificuldade de apreendê-la se dá, segundo Bronckart (2006, p. 227), em função de que os professores



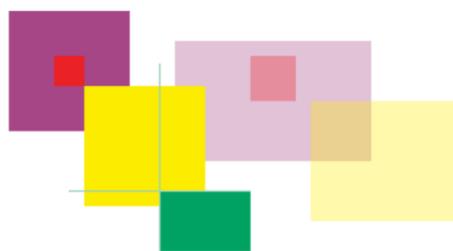
[...] resistem a fazer a descrição do que efetivamente ocorre na aula, sem dúvida (ou talvez) para mascarar sua dificuldade real de pilotar suas aulas, ao mesmo tempo em que devem gerir a vida da classe e negociar as reações/intervenções dos alunos.

Entretanto, Bronckart (2006) também afirma que as verbalizações dos docentes participantes de suas pesquisas relacionavam-se às prescrições que guiavam seu trabalho, à insuficiência e à inadequação de suas capacidades. Ou seja, ao mesmo tempo em que os professores podem não revelar alguns apontamentos sobre o seu trabalho, podem surgir outros que possibilitam desenvolver compreensões sobre esses profissionais. Em outros contextos de estudo, podem emergir, ainda, outras questões, o que evidencia a complexidade do trabalho do professor e a relevância de investigá-lo por meio da dimensão do trabalho representado. Os procedimentos metodológicos abordados a fim de desenvolver este estudo, recortando especificamente a dimensão do trabalho representado da professora Eduarda, serão descritos na seção a seguir.

Sobre o percurso metodológico

A pesquisa apresentada neste artigo, de natureza qualitativa e com caráter de estudo de caso, buscou compreender como uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental significou a sua experiência vivida na elaboração do planejamento e no desenvolvimento de propostas de ensino de língua materna, durante o segundo ano da pandemia de Covid-19, em encontros de mentoria propostos pelo grupo LID em parceria com a SMED de um município da região metropolitana do estado do Rio Grande do Sul.

Neste estudo, nosso foco principal recaiu sobre as verbalizações produzidas pela professora Eduarda (nome fictício), docente de Língua Portuguesa da escola Clarice Lispector (nome também fictício), em uma mentoria realizada em dezembro de 2021. O encontro ocorreu de forma remota, por meio da plataforma *Microsoft Teams*, e teve duração aproximada de uma hora. A seleção deste encontro se deve ao fato de, em termos de conteúdo temático, ter sido um encontro que orbitou essencialmente em torno da temática do ensino de leitura, ênfase que se coaduna à pesquisa que aqui relatamos. Em termos metodológicos, vale ressaltar que o encontro de mentoria foi gravado em imagem e áudio e, posteriormente, transcrito com base em convenções adaptadas por Mira (2016) a partir da



perspectiva da Análise da Conversação proposta por Marcuschi (1986)². Isso nos permite analisar especialmente a dimensão textual-discursiva das verbalizações produzidas por Eduarda no encontro em tela.

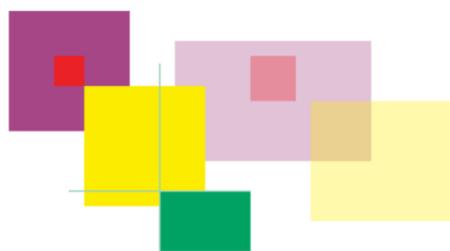
A fim de interpretar as verbalizações selecionadas para esta pesquisa, recorreremos à arquitetura textual (BRONCKART, 1999; 2008), modelo de análise de textos desenvolvido pelo ISD que compreende tanto os elementos textuais, quanto os elementos contextuais, linguísticos e discursivos desses textos, organizado em três níveis, a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos de responsabilização enunciativa, cada qual com funções específicas para a organização dos textos (BRONCKART, 1999; 2008). Para esta pesquisa, optamos por centralizar nossas análises em desses dois níveis: o nível da infraestrutura e o nível dos mecanismos de responsabilização enunciativa, já que o nível dos mecanismos de textualidade não necessariamente contribui, neste momento, para o objetivo desta pesquisa.

Da análise e discussão dos dados

Conforme exposto anteriormente, os dados selecionados para a análise emergiram de um encontro de mentoria, realizado em dezembro de 2021, que compõe a formação continuada proposta pelo grupo LID em parceria com a rede municipal de uma cidade do estado do Rio Grande do Sul. Para esta pesquisa, selecionamos as contribuições da professora Eduarda, já que ela participou de todos os encontros realizados no período desta pesquisa (2018-2022).

No encontro de mentoria em questão, a professora Eduarda compartilhou a proposta de ensino em desenvolvimento, naquele momento, com turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental. No geral, a professora propôs atividades e tarefas relacionadas a brincadeiras de antigamente. Para tanto, a docente trabalhou com o poema de Manoel de Barros chamado *Brincadeiras* e com o jogo dos escravos de Jó. Depois de verbalizar sobre o desenvolvimento dessa proposta, é possível perceber questionamentos e percepções de Eduarda sobre o seu próprio trabalho, como os do trecho a seguir:

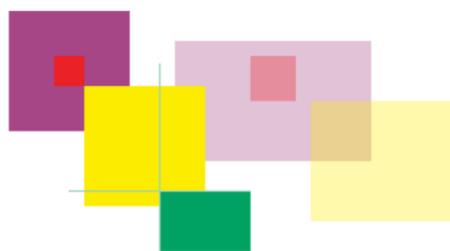
² A geração e o emprego para fins acadêmicos desses dados foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS (Parecer CAAE: 32111019.4.0000.5344, de 16 de junho de 2020).



Eduarda: no começo [...] eu disse gente mas é tão pesado né como é que eu vou trabalhar esse texto? como é que eu saio daqui? como é que eu deslancho com eles? [...] depois que a gente fez toda: esse trabalho [...] eu retornei com Brincadeiras de Manoel de Barros [...] e eu senti que a fala deles foi completamente diferente e aí eu tô né fiquei triste por não ter gravado não ter pedido alguma coisa assim que ficasse né a: que eu tivesse pra comparar ... porque na primeira vez eles disseram "ai sora mas esse texto" [...] pra eles não fez sentido nenhum depois que eles que a gente conversou sobre brincadeiras de antigamente diferentes das: atuais ... eu senti que eles viram com outros olhos o texto do Manoel de Barros porque aí eu penso que: porque a gente sempre tem essa coisa da vivência de mundo né só que eles não têm essa vivência de mundo então né a gente mostra lá a um texto maravilhoso que pra gente faz sentido e a gente gosta e pra eles não né porque eles associam com o quê? ... é é bate no vazio

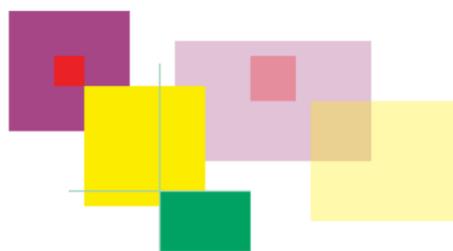
Neste momento do encontro, depois de compartilhar sobre o desenvolvimento da proposta de ensino com as brincadeiras e com a dinâmica dos escravos de Jó, a professora Eduarda produziu reflexões sobre o seu próprio trabalho e verbalizou a respeito de dúvidas que teve e de percepções que identificou em relação aos (in)sucessos de seu agir. Ela expressou isso, de acordo com Bronckart (1999; 2008), por meio de um relato interativo, identificado pelos dêiticos de primeira pessoa do singular e do plural e dos verbos no pretérito perfeito do indicativo, e por meio de um discurso interativo, identificado pelos dêiticos de primeira pessoa do singular e do plural e pelos verbos no presente e no futuro. Essa oscilação entre os dois tipos de discurso indica que a professora se referiu a um fato narrado que estava ora temporalmente distante do momento da interação, ora correspondente ao momento presente da interação ou a um momento futuro (BRONCKART, 2008). Isso indica um movimento mobilizado pela professora que, impulsionada pelo grupo de formadores, retomou suas ações, refletiu sobre elas e projetou novas questões. Ainda, é possível perceber o engajamento e a responsabilização enunciativa da docente no trecho, que se implicou enunciativamente naquilo que disse (especialmente pelo uso de dêiticos de primeira pessoa).

A professora verbalizou, no mesmo fragmento, que, depois de ter escolhido o texto *Brincadeiras*, de Manoel de Barros, para trabalhar com seus alunos, ela se perguntou: "como



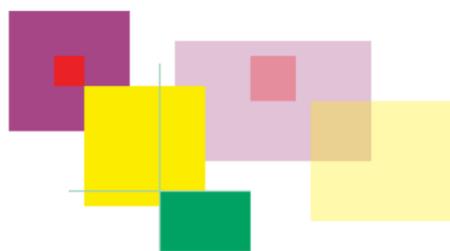
é que eu vou trabalhar esse texto? como é que eu saio daqui? como é que eu deslancho com eles?”. A partir disso, podemos perceber os questionamentos da professora acerca de como desenvolver propostas de ensino de leitura para os seus alunos a partir do texto escolhido por ela. Essa dificuldade da docente pode estar relacionada a diversos fatores, como os critérios utilizados para a seleção do texto, os quais estavam relacionados à temática de brincadeiras de antigamente, mote da proposta de ensino desenvolvida, ou à complexidade envolvida no desenvolvimento de atividades que visem ao trabalho com leitura, que exigem, do professor, a mobilização de uma série de estratégias a fim de possibilitar o desenvolvimento de capacidades específicas nos alunos.

No início, então, o texto selecionado “pra eles não fez sentido nenhum”, em função de uma série de motivos que poderíamos pensar, como a falta de proximidade da temática do poema com os alunos. A professora, entretanto, seguiu com o material, mesmo que não tenha engajado os alunos, o que sugere uma falta de negociação e de coconstrução da proposta de ensino entre a docente e os discentes (GUIMARÃES; CARNIN, 2020). Na sequência da verbalização, porém, Eduarda compartilhou que, depois desses desafios iniciais e com a realização da proposta, ela percebeu que a perspectiva dos alunos foi “completamente diferente” e que “eles viram com outros olhos o texto do Manoel de Barros”. Por meio de uma modalização apreciativa, identificada pelo uso do adjetivo diferente, intensificado pelo uso do advérbio completamente, que se refere à fala dos alunos, e da continuação da verbalização da Eduarda, a professora avaliou as percepções que teve a respeito de como os alunos receberam suas propostas de ensino e mobilizou, inclusive, uma voz de personagem ao dizer que os alunos, no começo da proposta de ensino, disseram para ela “ai sora mas esse texto”, o que enfatiza a percepção da docente de que o poema *Brincadeiras* “pra eles não fez sentido nenhum”. Essa mudança de perspectiva dos alunos, percebida pela professora, foi tão significativa para a docente que ela chegou a afirmar: “eu tô né fiquei triste por não ter gravado não ter pedido alguma coisa assim que ficasse né a: que eu tivesse pra comparar”. Essa verbalização da Eduarda nos indica que a docente, depois de passar pela experiência dessa proposta de ensino, notou que poderia ter planejado outras tarefas a fim de registrar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos, bem como comparar as propostas iniciais e finais.



Depois de ter compartilhado essa “virada”, a professora refletiu sobre o porquê, na sua perspectiva, o texto não estabeleceu relações com os alunos: “a gente sempre tem essa coisa da vivência de mundo né só que eles não têm essa vivência de mundo então né a gente mostra lá a um texto maravilhoso que pra gente faz sentido e a gente gosta e pra eles não né porque eles associam com o quê? ... é é bate no vazio”. A partir desse trecho, podemos perceber que Eduarda justificou a falta de sentido que o texto fez para os alunos na ausência de vivência de mundo desses estudantes acerca do tema que o texto aborda, o qual, apesar de ser maravilhoso, na perspectiva da professora, não é significativo para os estudantes, pois não é associável a sua realidade: “bate no vazio”. Ainda, é interessante notar a oposição de dêiticos de pessoa utilizados pela docente, “a gente” e “eles”, os quais parecem estabelecer uma divisão entre professores e alunos, como se fossem entidades paralelas, que não compartilham vivências de mundo, nem podem aprender com as vivências do outro. Esse excerto nos permite refletir acerca, também, do que significa a professora ter verbalizado que, pelos alunos não terem, na sua concepção, uma vivência de mundo relacionada a uma temática de um texto em específico, abordar essa temática, em sala de aula, com esses alunos, bateria no vazio, não causaria nenhum impacto, não provocaria nenhuma reação. Mesmo que os alunos não conhecessem absolutamente nada a respeito das brincadeiras de antigamente, esse assunto não bateria no vazio, mas poderia, por exemplo, gerar questionamentos, dúvidas, motivações ou curiosidades a seu respeito. O fato de a professora concluir que um assunto considerado desconhecido para os alunos “bate no vazio” nos alerta sobre a importância e a necessidade de abordar esse tipo de discussão em encontros formativos destinados à formação continuada de professores, notadamente quando se fala sobre leitura.

No excerto analisado, torna-se evidente que a docente escolheu o texto *Brincadeiras* por um gosto pessoal, o que podemos verificar pela modalização apreciativa identificada em: “um texto maravilhoso que pra gente faz sentido e a gente gosta”. Essa afirmação revela que esse texto “pesado, que não fez sentido nenhum para os alunos, que não tinha relação com as suas vivências e que bateu no vazio”, de acordo com as percepções da Eduarda, era, na verdade, um texto que não foi pensado para os alunos, mas que foi pensado para a professora, pois, na sua concepção, era maravilhoso, fazia sentido e era do seu gosto pessoal. Isso evidencia que a escolha do poema *Brincadeiras* esteve relacionada, apenas, com uma preferência da professora, quando deveria estar relacionada a uma série de outras questões. Simões *et al.* (2012, p. 105) afirmam que o

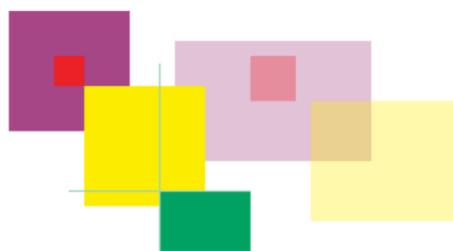


material “[...] selecionado primeiro tem que agradar ao professor, mas ele precisa, antes de tudo, fazer sentido para o aluno.”. Além disso, as autoras elencam vários questionamentos que devem ser levados em consideração durante a seleção de textos para um projeto, entre os quais destacam-se, neste momento: “*Será que esse texto que eu acho tão bom poderá despertar o mesmo interesse nos meus alunos?*” e “*Fiz uma seleção para mim ou para meus alunos?*” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 106, grifos das autoras), os quais parecem não ter sido considerados no planejamento de Eduarda.

Na sequência, a professora Eduarda estabeleceu outras reflexões acerca do seu trabalho e explorou, mais especificamente, sobre a seleção de materiais para uma proposta de ensino, o que constitui uma importante etapa do planejamento:

Eduarda: eu o acho que deveria ter acontecido de minha parte e aí foi uma falha minha não intencional né mas sim uma: um trabalho de curadoria melhor trazer textos melhores eu acho que poderia ter pesquisado mais ter encontrado melhores textos sabe? [...] eu quero quero fazer com que eles leiam com que eles entendem que tão lendo e aí eu penso cara mas esse texto aí pra ele não fez sentido nenhum eles não vai fazer diferença eles não vão gostar pelo contrário eles vão começar a odiar as aulas porque eles vão dizer “poxa a profe mandou ler isso aqui” então eu acho que esse trabalho de curadoria que talvez deveria ter sido feito com sabe com mais zelo

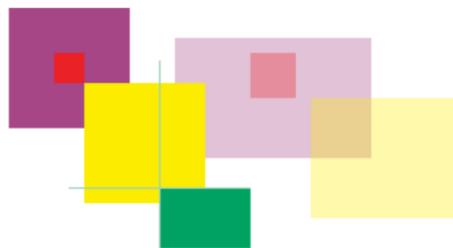
Após ter produzido representações sobre seu trabalho, em específico sobre o desenvolvimento da sua proposta de ensino e de ter produzido reflexões sobre o seu próprio agir, Eduarda ponderou sobre alguns aspectos do seu planejamento que poderiam ter sido conduzidos de maneira diferente. Em termos analíticos, de acordo com a arquitetura textual de Bronckart (2008), a professora utilizou o discurso interativo, pelos dêiticos de primeira pessoa do singular e dos verbos no presente, e está implicada no seu dizer. Para se referir a esses aspectos de seu trabalho que a professora julgou que poderia ter feito diferente, Eduarda usou modalizações deônticas, identificadas pelas construções com o verbo dever, como em “deveria ter acontecido” e “talvez deveria ter sido feito”. É interessante perceber que, nessas construções, a professora utilizou a agente da passiva, que não possui sujeito, o que demonstra que Eduarda se isentou, nessa parte da verbalização, a respeito da responsabilidade sobre esse aspecto de seu trabalho. Entretanto, o uso de



verbos ou construções com o sentido de dever realça o senso de obrigação, de prescrições para o agir. Há, aqui, uma tensão enunciativa entre o que deve ser feito e quem deve fazê-lo, que tem caráter de reflexão e, ao mesmo tempo, de pista para ações formativas sobre o tema em tela pelo grupo de mentores.

Ressaltamos, ainda, que, por meio de modalizações apreciativas, ou seja, de avaliações subjetivas a respeito do assunto, a professora expressou que deveria ter feito “um trabalho de curadoria melhor trazer textos melhores” e que esse trabalho deveria ter sido feito com “mais zelo”. Ao verbalizar isso, podemos perceber que a professora identificou que o texto selecionado não fez sentido para os alunos, e que ela deveria, enquanto professora de Língua Portuguesa, ter selecionado textos que fossem mais adequados para aqueles estudantes, que possuem determinados interesses e necessidades. Isso se confirmou no trecho: “aí eu penso cara mas esse texto aí pra ele não fez sentido nenhum eles não vai fazer diferença eles não vão gostar pelo contrário eles vão começar a odiar as aulas”, que expressa a percepção da professora acerca da recepção, por parte dos alunos, do texto selecionado por ela e indica, assim, um julgamento subjetivo da docente, identificado pelo uso dos verbos *gostar* e *odiar*. Ainda, a docente apresentou uma voz de personagens, ao compartilhar que os alunos, diante de um texto que não faz sentido para eles, disseram “poxa a profe mandou ler isso aqui”, o que indica que a professora refletiu acerca de como o poema foi recebido pelos alunos. Assim, vemos um movimento, na professora, de tomada de consciência sobre um aspecto de seu trabalho, a seleção de textos, seguido de um movimento de resignificação de seu agir: é preciso trabalhar de modo a não fazer os alunos odiarem as aulas de Língua Portuguesa e o trabalho com leitura. Esse movimento sugere que a professora, durante o processo formativo e nas interações com os mentores, parece estar se desenvolvendo profissionalmente, ainda que lentamente, na direção de resignificar seu trabalho com leitura em sala de aula.

Essa dificuldade para fazer a escolha do material é identificado por Eduarda como “uma falha minha não intencional né mas sim”, que pode estar relacionada a uma série de fatores, como dificuldade de interpretar o contexto no qual os alunos estão inseridos, segurança em utilizar materiais do seu interesse pessoal, resistência em identificar temas que os alunos gostam, entre outras questões. A respeito dessa importante etapa do planejamento, Simões *et al.* (2012) elencam vários questionamentos que precisam ser considerados quando

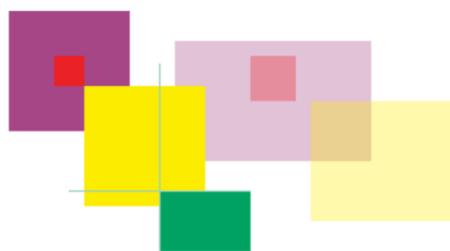


o professor faz a seleção de textos para um projeto de ensino. Dentre outros, as autoras citam que é preciso se perguntar: Como é o repertório dos alunos? Qual é a disponibilidade das obras? Qual é a possibilidade de estabelecer relações produtivas entre o projeto e a leitura? O texto é interessante? Qual é a importância do autor? (SIMÕES *et al.*, 2012). Pela verbalização da Eduarda, é possível perceber que a docente não passou por esse tipo de processo para fazer a escolha do poema *Brincadeiras*, mas, impulsionada pela mentoria, pode chegar à reflexão de que sua seleção não foi adequada para a turma de alunos para a qual a proposta de ensino foi elaborada, o que indica pistas de desenvolvimento profissional da professora, já que ela reflete sobre seu agir e atribui outra significação a ele, mediada pelo debate coletivo vivido no espaço da formação continuada/mentoria.

Ainda nesse excerto, Eduarda utilizou uma modalização pragmática para expressar suas dúvidas diante desse tipo de situação, identificada pelo uso do verbo *querer* em: “eu quero quero fazer com que eles leiam com que eles entendem que tão lendo”. É possível perceber, nesse trecho, assim como em todo o excerto, o desejo da docente fazer com que os alunos leiam e construam sentidos a partir da leitura propostas, mas também a dificuldade da professora quanto a como fazer isso acontecer. Essa dificuldade se inicia em uma importante etapa do planejamento, que é a seleção dos textos que serão trabalhados em uma proposta de ensino. Diante dessa verbalização da Eduarda, precisamos, enquanto grupo de mentoria de uma formação continuada, pensar em propostas formativas que ajudem a professora a desenvolver estratégias que a permitam selecionar materiais adequados para as próximas propostas de ensino que a docente irá desenvolver, levando em consideração, por exemplo, os critérios abordados por Simões *et al.* (2012) mencionados anteriormente.

Ainda durante a mentoria, Alberto (nome fictício), exercendo papel de formador/mentor, questionou Eduarda a respeito de um encontro de formação que aconteceu no ano anterior, no qual a professora compartilhou com o grupo que se encontrava cega diante dos desafios impostos no ensino pela pandemia de Covid-19. A docente, diante da pergunta do formador sobre como estava a sua cegueira, percebida no final do ano de 2020, naquele momento, no final de 2021, enunciou o seguinte:

Alberto: eu não sei se tu lembras em algum momento no começo da



pandemia a gente já tava junto tu disseste uma frase que nos marcou muito como grupo de pesquisa parafraseando livremente tu disse alguma coisa do tipo assim eu me encontro cega sem enxergar as possibilidades do que fazer por isso que eu te perguntei antes como é que tu tava alia:ndo esse trabalho o que tu acha que a gente pode te ajudar aí minha pergun eu não sei se tu lembra disso

Eduarda: [eu lembro

Alberto: tu tava angustiada

Eduarda: [era exatamente como eu me sentia mesmo

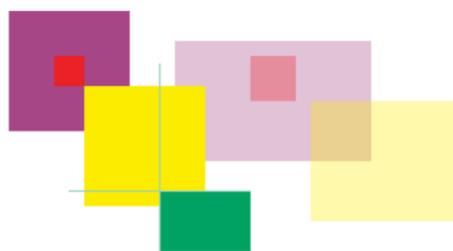
Alberto: [é ... tu tava muito

angustiada e aquilo nos nos sensibilizou muito como é que tá essa cegueira hoje?

Eduarda: não já não não é uma cegueira ... sabe? não é uma cegueira não considero mais uma cegueira por quê? porque eu vivenciei possibilidades ... né eu não li em algum lugar que eu poderia fazer assim ou assado e que daria certo sabe? não foi alguém que disse isso e eu li e acreditei não eu vivenciei né [...] eu acho que e acho não tenho certeza né que esse trabalho ouvi-los ... né e conhecer ou:tros trabalhos que foram feitos que a gente teve a oportunidade ... ã me tirou da cegueira [...] agora eu já consigo eu não conseguia vislumbrar esse planejamento... sabe? que agora eu eu consegui colocar em ação

De acordo com Bronckart (2008), a professora utilizou, em sua verbalização, o discurso interativo, identificado pelos pronomes de primeira pessoa do singular e dos verbos no presente, e o relato interativo, identificado pelos pronomes de primeira pessoa do singular e do plural e dos verbos no pretérito. Essa oscilação entre os dois tipos de discurso indica que a professora se referiu a um fato narrado que estava ora temporalmente distante do momento da interação, ora correspondente ao momento presente da interação (BRONCKART, 2008). Isso indica um movimento mobilizado pela professora que, impulsionada pelo formador, retomou suas ações e refletiu sobre elas. Nos dois casos, é possível perceber que Eduarda estava implicada no seu dizer, ou seja, se colocou naquilo que disse.

A professora afirmou para o grupo que não se encontrava mais cega em relação a como ensinar Língua Portuguesa no contexto no qual estava situada, pois ela vivenciou possibilidades, experimentou estratégias e acompanhou outros trabalhos de ensino, o que, segundo a modalização lógica utilizada pela professora em “tenho certeza”, a tirou da

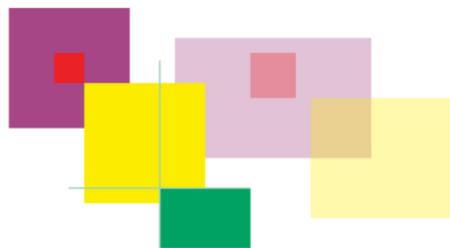


cegueira. Dessa forma, assim como o contexto pandêmico provocou, na professora Eduarda, um sentimento de cegueira em relação ao seu trabalho, uma vez que as suas propostas de ensino exigiram adaptações no formato como elas seriam colocadas em prática, o que evidencia a profissionalidade docente de Eduarda, que precisou considerar múltiplos aspectos ao conduzir suas aulas (BRONCKART, 2006), esse cenário possibilitou, também, com o passar do tempo, que a docente construísse novas experiências e deixasse de estar nessa condição. A partir desses movimentos de conflito e de reestruturação, que, em 2020, podiam ser identificados, por exemplo, na verbalização “eu às vezes me encontro cega sem conseguir enxergar essas possibilidades” e, em 2021, na verbalização “não considero mais uma cegueira por quê? porque eu vivenciei possibilidades”, podemos identificar, na professora Eduarda, pistas de desenvolvimento profissional docente fomentadas, em alguma medida, pelo trabalho coletivo, pelo debate interpretativo de suas ações e pela tomada de consciência oportunizada por sua participação no processo formativo desenvolvido pelo grupo LID.

Considerações finais

Consideramos que nossas análises evidenciam que a professora Eduarda passou por dificuldades e possibilidades durante o desenvolvimento do seu trabalho de ensino, que, suscitadas pelos encontros de mentoria, possibilitaram que ela refletisse sobre o seu próprio trabalho, sobre o percurso trilhado e sobre a experiência vivida. Os índices linguístico-discursivos analisados revelam, por sua vez, que a professora, impulsionada pelas reflexões produzidas e verbalizadas na mentoria, refletiu sobre elementos que fazem parte do seu trabalho, debateu e tomou consciência sobre aspectos relacionados ao seu agir, revisitou e ressignificou práticas de ensino, o que revela pistas de desenvolvimento profissional docente, especialmente na dimensão didática do seu agir.

Essas considerações, juntamente com as verbalizações da docente quanto a concepções relacionadas ao ensino de língua materna, mostram a relevância do contínuo diálogo e da constante reflexão acerca dos diversos aspectos que fazem parte do agir docente, por meio de propostas de formação continuada que tenham por objetivo reforçar o diálogo entre a universidade e a escola, coconstruindo conhecimentos em direção a um ensino cada vez mais qualificado de Língua Portuguesa na Educação Básica (GUIMARÃES; CARNIN, 2020). Além disso, o estudo reforça a complexidade do trabalho docente, que,



representado pela professora Eduarda, abrange a todos nós, professores e professoras de língua e de literatura, e (alguns dos) nossos questionamentos e ideias diante do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa na escola.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Alessandra Preussler de. Apreensão e análise do discurso reflexivo do professor. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; AUTOR, Nome; BICALHO, Delaine Cafiero (Org.). **Formação e trabalho docente**: múltiplos olhares para o ensino de língua materna. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 13-31.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. Por que e como analisar o trabalho do professor. *In*: MACHADO, Anna Rachel; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 203-230.

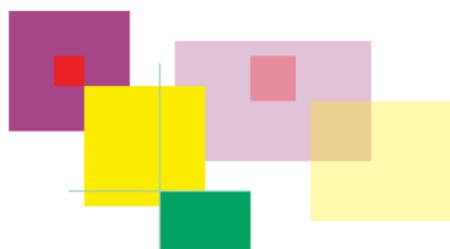
BRONCKART, Jean-Paul. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. *In*: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

CARNIN, Anderson; MATIAS, Joseane. Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II: língua(gem), trabalho coletivo e desenvolvimento profissional docente. *In*: Fronza, Cátia de Azevedo. et al. (Orgs.). **Conexões com a escola que transforma**: linguagem, inclusão e socioeducação. Porto Alegre: CirKula, 2023, p. 73-100

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson. **Formação continuada de professores de língua portuguesa**: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar. Araraquara: Letraria, 2020. E-book. Disponível em: <https://www.lettraria.net/wp-content/uploads/2020/12/Formacao-continuada-de-professores-de-lingua-portuguesa-a-importancia-do-coletivo-para-a-ressignificacao-do-trabalho-de-ensinar-Letraria.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2023

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; DREY, Rafaela Fetzner; CARNIN, Anderson. Parece difícil e é mesmo: sobre a dificuldade de falar sobre o trabalho docente na sala de aula. *In*: CORREA, Márcia Cristina; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. (Org.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa**: desafios e possibilidades. Santa Maria: PPGL Editores/UFSM, 2012. p. 155-186

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. (Org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 21-44.



GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; MATIAS, Joseane. O papel do coletivo na formação continuada de professores: as comunidades de desenvolvimento profissional. **ReVEL**, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/11b06398bc140e30084ee901c8899251.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2023.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.

LOCATELLI, Gabriela Andreolla. Eu às vezes me encontro cega, sem conseguir enxergar essas possibilidades: representações sobre o trabalho docente em contexto de ensino remoto emergencial. In: XXVIII Mostra Unisinos de Iniciação Científica e Tecnológica, 28., 2021, São Leopoldo; Porto Alegre. Anais [...]. São Leopoldo; Porto Alegre: Casa Leiria, 2021. p. 765-766

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

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MARTINS, Carolina Campos. **Formação Continuada baseada em Comunidades de Desenvolvimento Profissional**: um estudo em Linguística Aplicada. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2020.

MIRA, Caio. A construção de objetos de discurso nas práticas conversacionais de um grupo de convivência de afásicos. **Fórum Linguístico**, v. 13, n. 2, p. 1131-1146, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n2p1131>. Acesso em: 24 abr. 2023.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SCHMIDT, Bruno Scienza; CARNIN, Anderson. "Acho que a escrita é fundamental": representações de professores de língua portuguesa sobre o com trabalho produção textual na escola. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 3, p. 280-301, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-12-4337>. Acesso em: 24 abr. 2023

SIMÕES, Luciene Juliano *et al.* A seleção de textos: ponto de partida da organização curricular em língua portuguesa e literatura. In: SIMÕES, Luciene Juliano *et al.* **Leitura e autoria**: planejamento e língua portuguesa e literatura. Erechim: Edelbra, 2012. p. 98-109.

Submissão: 10/10/2023

Aceite: 07/11/2023