

CO-CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NA INTERAÇÃO: ARGUMENTAÇÃO E EMBATE NA CONSTRUÇÃO DA FILIAÇÃO TEÓRICA

Paula Baracat DE GRANDE¹

RESUMO: O trabalho apresenta uma discussão sobre a construção de identidades profissionais de professores em um embate argumentativo na interação com o formador em um curso de formação continuada. Tais discussões decorrem da pesquisa de mestrado “Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada”, de caráter qualitativo-interpretativista, a qual assume que o processo de formação profissional é identitário (KLEIMAN, 2005; MERTZ, 1992) e pretende entender como vão se co-construindo as identificações de professores com práticas, conceitos, teorias na relação e no embate entre os co-enunciadores – formadores e professores. Este trabalho enfoca um dado de interação entre professores alfabetizadores e formador, marcada pelo conflito e pelo embate argumentativo. A partir dos condicionantes institucionais da interação em sala de aula, analisa-se como os participantes negociam sentidos, como argumentam para defender posições e teorias e como, nesse processo, constroem identidades profissionais.

Palavras-chaves: construção identitária, formação do professor, interação, argumentação.

ABSTRACT: This work presents a discussion about the construction of teachers' professional identities in a conflict interaction with the instructor of a teachers' continuing education course. The discussions come from the research “Processes of professional identity's construction of teachers in continuing education”, a qualitative study which assumes that the process of professional education is identitary (KLEIMAN, 2005; MERTZ, 1992). The aim of the research is to understand how the teachers' identifications with practices, concepts, theories are constructed during the interactions. This work focuses an interaction between teachers and instructor in which there is an argumentative discussion among the participants. Starting from the institutional conditions of the interaction in classroom, it is analyzed how the participants negotiate meanings, how they argue to defend positions and theories and how, in that process, they construct professional identities.

Key-word: identity construction, teacher's education, interaction, argumentation.

1. Introdução

As discussões sobre identidade e o interesse de investigações no tema, como destacam Moita Lopes e Barros (2002, p. 14), têm crescido em todo o conjunto das Ciências Sociais e Humanas devido ao momento de grandes mudanças sociais, culturais, políticas, econômicas e tecnológicas que vivemos nos vários espaços institucionais em que atuamos, em um momento histórico caracterizado como modernidade tardia ou pós-colonial. Esse período seria marcado pela *reflexividade*, o que justifica o interesse em investigações sobre o tema. *Identidade* é um construto que possibilita a reflexão e a compreensão de como tais mudanças tem afetado a nossa vida em comunidade e íntima na contemporaneidade. Não é a toa que o termo é envolto

¹ Mestre em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/ UNICAMP).

em uma gama de definições e concepções, relacionadas ao fato de que os estudos contemporâneos sobre a questão não estão circunscritos a disciplinas específicas nem mesmo a tradições teóricas determinadas, caracterizada como uma questão transversal (SERRANI-INFANTE, 1992; KLEIMAN, 1992; CELANI, 1992; SIGNORINI, 1998). A Linguística Aplicada (doravante LA), área em que este estudo se insere, é caracterizada pela transdisciplinaridade e tem se voltado com força para as investigações que tratam de identidade.

Um dos temas para os quais o construto tem contribuído é a formação de professores, inicial ou continuada. Na investigação sobre a formação continuada de professores, é possível constatar o oferecimento de muitos cursos que acabam tendo um caráter coercivo por contar pontos na carreira do professor². Por esse motivo, e também em busca de conhecimentos em diferentes áreas que afetam seu exercício da profissão, o professor participa deles e, assim, vai construindo sua identidade profissional na intersecção de diferentes concepções sobre sua prática e sobre conceitos que a informam. A própria existência de uma convocação constante pelo Estado para que os professores retornem à sala de aula em cursos de formação tem consequências identitárias. Como mostra Valsechi (2009), muitas vezes essas iniciativas de formação continuada são fragmentadas, sem continuidade em relação à abordagem teórico-metodológica dos cursos, o que resulta em problemas no que se refere à compreensão do professor sobre conceitos e teorias veiculadas nesses cursos.

A partir disso, a pesquisa de mestrado “Processos de construção da identidade profissional de professores”³, de caráter qualitativo-interpretativista, buscou discutir a formação de professores a partir das construções identitárias observadas em um curso de formação continuada com o objetivo de subsidiar propostas que se preocupem com a formação continuada do professor e com o processo de compreensão e aprendizagem entre formadores e professores. O curso de formação continuada observado, oferecido pelo Grupo *Letramento do Professor* entre junho e novembro de 2006, teve como foco noções e conceitos dos estudos da linguagem para professores alfabetizadores. Inserido na categoria “Ler para Aprender” da rede de cursos “Teia do Saber”, em vigor no Estado de São Paulo de 2003 a 2008, o curso foi oferecido numa parceria da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) e a UNICAMP. Nesse contexto, diferentes vozes relacionadas a conceitos, teorias e práticas concernentes à profissão docente emergiam no discurso de professores e formadores

² Como estabelecido na legislação federativa (LDB, Art. 67, inciso IV), a participação em cursos favorece na progressão da carreira do magistério.

³ Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Angela Kleiman e financiada pela FAPESP, concluída em 2010.

engajados no processo de ensino/aprendizagem. 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.

2. Formação do professor e construção identitária a partir de vozes sociais

Kleiman e Martins (2007) destacam que o interesse de pesquisas sobre a formação do professor e a preocupação dos formadores com o próprio fazer têm poucos paralelos em outros campos de formação profissional. Esse grande interesse na formação de professores é motivado pela complexidade da relação entre as estruturas sociais e a sala de aula:

numa situação em que convergem práticas sociais como o cotidiano familiar dos alunos, as de ensino e as administrativas escolares, e nas quais se articulam diferentes tipos de elementos macroestruturais com áreas particulares da vida social escolar, o processo de gerenciamento desses elementos, assim como a identidade e o processo de formação do professor, enquanto agente social, são de inegável interesse para a pesquisa (KLEIMAN; MARTINS, 2007, p. 273).

A formação profissional e a aprendizagem envolvida nesse processo são consideradas identitárias, pois possibilitam o contato e a apropriação de diferentes vozes sociais (BAKHTIN, 1988) em práticas sociais específicas – incluindo as práticas de letramento. A perspectiva dos Estudos de Letramento (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; COLINS, BLOT, 2003) em que este estudo se baseia implica olhar 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, pois considera que as práticas de letramento em que os sujeitos se engajam são situadas, dependentes dos contextos e mudam conforme a situação de comunicação. Essa perspectiva procura “flagrar e compreender as atividades de leitura e escrita no âmbito das práticas sociais em que ocorrem” (MATENCIO, 2009, p. 5), o que permite a investigação dos usos efetivos da linguagem, em diferentes grupos e por diferentes sujeitos. Essas práticas em que os sujeitos se engajam, por sua vez, envolvem o alinhamento dos professores em formação continuada a valores, crenças e interesses particulares, que não são fixos nem permanentes, podendo mudar conforme as práticas em que se está envolvido, com que interlocutores se está dialogando, em que instituição.

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”. A formação profissional sempre envolve construções identitárias, não só a formação do professor, apesar do amplo debate

sobre esse profissional. 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 analisadas, há em operação um reenquadramento que ensina uma 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 uma identidade profissional. Dessa forma, esse processo se dá na interação entre professor e aluno, ou entre formador e professor.

É preciso salientar que, no caso da formação continuada, os sujeitos 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 etc.; ao ratificarem, se apropriarem ou não a diferentes vozes, se filiando a discursos que possibilitam a construção de identidades heterogêneas. O processo de alinhamento do professor com diferentes vozes sobre conceitos, valores e práticas ou com outras, relacionadas à sua formação e/ou prática profissional, é uma questão identitária, sendo as identidades construídas e reconstruídas nas práticas discursivas e, portanto, consideradas múltiplas (HALL, 1998) e relacionais (CUCHE, 2002).

Ao situar o processo de construção identitária em um curso de formação continuada de professores, na interação entre formador e professores, levo em consideração questões de ensino/aprendizagem envolvidas nesse contexto. Entendo os processos de compreensão e aprendizagem como réplicas de um diálogo, concepção tomada da perspectiva bakhtiniana. No contato com o discurso do outro, o conflito parece ser constitutivo da compreensão e, por conseguinte, também tem parte na aprendizagem. Kleiman (2005, p. 220), também a partir de Bakhtin, destaca que o processo de aprendizagem de conceitos é constituído por confrontos. Como também destacam Freedman e Ball (2004, p. 6), a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, as interações sociais mais efetivas em promover aprendizagens são aquelas preenchidas pela tensão e pelo conflito. Além disso, nas relações dialógicas constantes com o outro, a construção de uma identidade, sua reivindicação, não ocorre sem a contradição e o

conflito (SILVA, 2008).

A concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin (BAKTIN, 1988, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995), em que essa compreensão dos processos de ensino/aprendizagem e de construção identitária se sustenta, pode ser compreendida a partir do conceito de *vozes sociais*. Segundo Bakhtin (1988), na estratificação interna que cada língua apresenta em um dado momento histórico, ou seja, em seu “plurilinguismo social”, os diferentes discursos admitem uma variedade de lugares de enunciação, ou de *vozes* sociais. Essas várias linguagens do plurilinguismo, apesar de suas contradições sócio-ideológicas, não se excluem umas as outras, mas se interceptam de várias maneiras; são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de sua interpretação verbal (p. 98). 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). As vozes estariam, então, “indiciadas nos objetos referenciados nos enunciados, emergentes da/na situação, como respostas ativas pertencentes a um mundo dialogizado, povoado por múltiplas vozes sociais” (VÓVIO, 2007, p. 88). Definidas dessa maneira, as vozes podem ser *surpreendidas na enunciação* ao identificar os discursos que circulam e as significações apropriadas sobre um determinado objeto. A partir disso, considero a teoria da polifonia e das vozes para discutir a construção identitária. A identidade é entendida como situada num contexto cultural, construída a partir das vozes disponíveis socialmente.

Os sujeitos envolvidos – no caso, formadores e professores alfabetizadores – projetam significações e imagens de si que se configuram por meio do diálogo com os outros e da compreensão ativa destes. A identificação e a diferenciação podem ser compreendidas a partir da perspectiva dialógica bakhtiniana: “o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria” (BAKHTIN, 2003, p.33). Na perspectiva bakhtiniana, é na relação com a *alteridade* que o indivíduo se constitui, processo que não surge da consciência isolada, pois ocorre socialmente nas interações, nas palavras. Dessa forma, a alteridade é fundamento da identidade, pois os processos de construção identitária se constituem a partir das relações dialógicas com outros dizeres.

3. Conflitos na interação e a construção de filiação teórica

A interação em sala de aula de um curso de formação continuada se caracteriza como institucional por apresentar metas específicas do encontro social em andamento e por identidades institucionais específicas que os participantes tornam relevantes ao construírem a interação (GARCEZ, 2002, p. 58); ou seja, a meta de um curso de formação continuada – ensino-aprendizagem de determinados conceitos e/ou teorias de uma determinada perspectiva relacionada à prática docente – restringe condutas e construções identitárias. No caso do curso observado, na maioria das interações, as professoras alfabetizadoras são posicionadas e se posicionam discursivamente como alunas e lidam com conceitos novos, de uma abordagem que difere de sua formação inicial. A partir disso, analiso como os participantes negociam sentidos, como argumentam para defender posições e teorias e como, nesse processo, constroem identidades profissionais. O objetivo é compreender como se dá o processo de identificação e filiação dos professores com alguns conceitos, teorias e/ou práticas que constituem suas identidades profissionais. Nesse processo, diferentes vozes sociais emergem como base para a construção de identidades na interação.

Uma das peculiaridades da interação institucional, estudada por Garcez (2002) a partir do referencial da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa, é a atividade de argumentar. A negociação e argumentação na interação institucional têm características distintas da argumentação em conversa cotidiana, pois os participantes se orientam para a necessidade de alcançarem um alinhamento em relação à questão em disputa e, nesse processo, ao invés de qualificar suas posições como opiniões pessoais, “argumentadores-negociadores devem apresentar razões, dar satisfações, ou prestar contas, por seu não-alinhamento com a outra parte” (GARCEZ, 2002, p.67). A necessidade de alcançar um alinhamento em relação à questão em disputa faz com que os participantes se empenhem em determinar o encerramento de suas sequências argumentativas. Nesse ponto, os participantes acabam por construir uma juntura conversacional em que há *duas versões discursivas para um mesmo estado de coisas do mundo* (GARCEZ, 2002, p.63). O debate entre formador e professoras alfabetizadoras nos excertos de interação apresentados a seguir ocorre justamente para determinar se as diferentes partes – formador e professores – estão ou não falando a partir de uma mesma perspectiva, sobre um mesmo estado de coisas do mundo.

Considerando os dados, ao comentar sobre a elaboração do projeto de leitura a ser entregue pelos professores-alfabetizadores no final do segundo módulo do curso, composto por dois módulos, o formador Lucas faz uma avaliação dos planos de aula, entregues no final do primeiro módulo. Nessa avaliação, o formador salienta que a preocupação fundamental dos

professores alfabetizadores incidu 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 dos professores alfabetizadores 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, 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 formador Lucas]

T 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 se sustenta na descrição e exemplificação do tipo de atividade bastante sugerida pelos professores alfabetizadores 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 essa exemplificação ao tipo 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”.

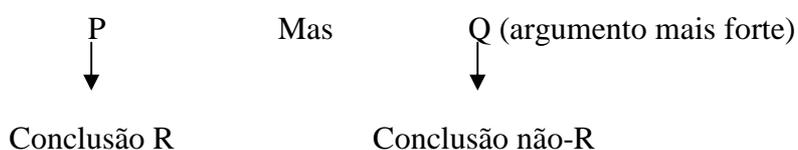
Na Semântica da Enunciação ou Semântica Argumentativa, os estudos de Ducrot caracterizam o advérbio “mas” como operador argumentativo que contrapõe argumentos para conclusões contrárias (GUIMARÃES, 2002; KOCH, 1992; MAINGUENEAU, 2002). O

sentido do *mas* é um conjunto de *instruções* dadas ao destinatário 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 orientada⁴ para a conclusão de que professoras propõem atividades fora de um contexto maior, meramente mecânicas. A partir do esquema a seguir, P é a proposição ou argumento de Lucas de que uma atividade de leitura que envolva localização de palavras deve envolver também que a criança brinque, cante, localize a palavra que estará plena de significado. A conclusão dessa proposição (R) é “a atividade está relacionada a 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 não-R: esse tipo de atividade, proposto pelas professoras, não está relacionada a um contexto maior.

Esquema⁵:



A crítica do formador gera respostas das professoras, que não a aceitam e a contestam:

1. T 67 Ana: **mas** professor, quando nós propusemos isso, quando fizemos isso, é **assim** que
2. **a gente trabalha. a gente trabalha o contexto para** depois a criança localizar a palavra.
3. não simplesmente procure a palavra tal.
4. T 68 Tânia: e às vezes...
5. T 69 Ana: **a gente** não soube expor isso na hora de escrever lá no papel. porque **a gente**
6. **supõe que todo mundo faça da mesma maneira que a gente.** você ta trabalhando, por
7. exemplo, a foca, como é a foca... e depois localiza no texto vai localizar aonde está escrito
8. foca. já que a criança conhece a foca ela é capaz de identificar essa palavra no texto,
9. mesmo não lendo o texto inteiro porque não é alfabetizada. acho que não foi bem
10. colocado.

⁴ 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.

⁵ Esquema baseado em Guimarães (2002) e Maingueneau (2002).

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

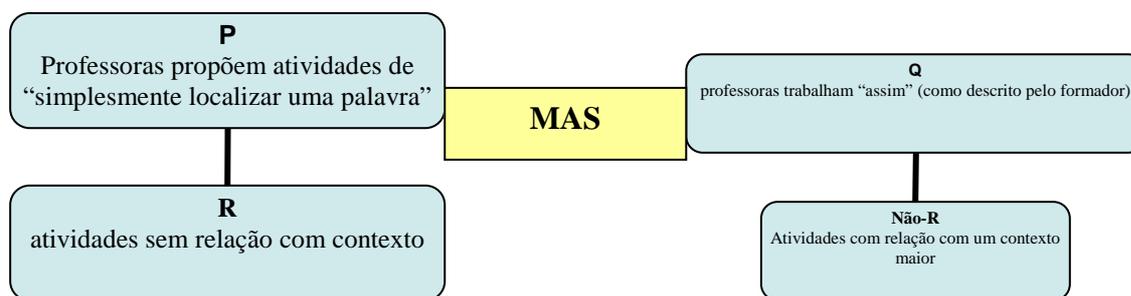


Figura 1: Argumentação Professora Ana.

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* refere-se a cantar, brincar e depois localizar a palavra, como o formador descreveu.

Dessa forma, as professoras iniciam a construção de uma “classe argumentativa”, ou seja, reúnem argumentos que apontam para uma mesma conclusão. Guimarães (2002, p. 27) define classe argumentativa como “constituída pelos enunciados cujos conteúdos, regularmente, se apresentam como argumentando para uma conclusão que define a classe argumentativa”. A classe argumentativa constituída de refutações ao formador (*mas*) 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 tímido. 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 nesse 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, refere-se a saberes dos professores de outras perspectivas teóricas diferentes da apresentada no curso, como a referência constante 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). A partir desse referencial, o argumento das professoras é que se o som está num contexto musical e, por isso, se a criança canta e “monta” o texto conjuntamente, isso não seria 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, não a mesma: ele argumenta que, para as professoras, o texto parece ser compreendido como um conjunto de palavras escritas /letras que pode ser oralizado, porque registram sons. Por isso, o formador insiste na sua objeção ao tipo de atividade, não aceita 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/ 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 afirmar “mas eu acho ainda”, Lucas reforça seu posicionamento de crítica ao tipo de atividade proposto pelas professoras e indica seu não alinhamento à justificativa dada pelas professoras. Sua argumentação com o operador argumentativo “mas” pode ser esquematizada da seguinte maneira:

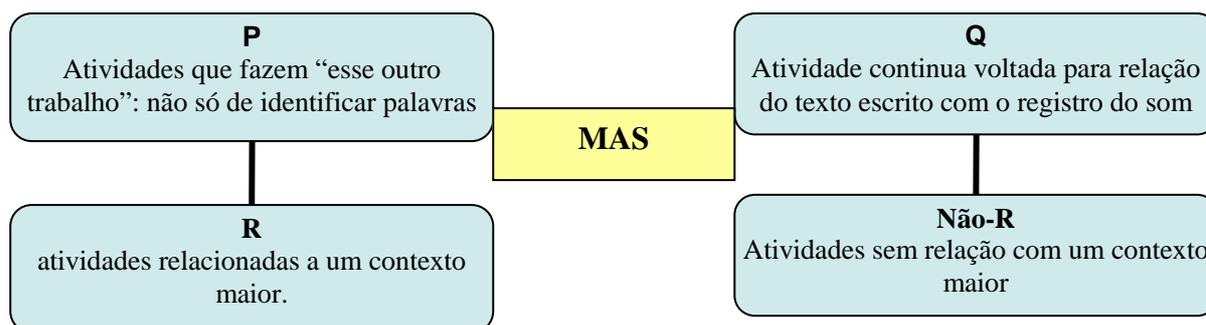


Figura 2: Argumentação Formador Lucas

A estrutura dessa negociação por sentidos se repete ao longo da interação. Como descreve Garcez (2002), o que ele chama de sequências argumentativas de negociação (SAN), co-construídas na gestão interacional de rejeições não-aceitas, se desenvolvem a partir do formato de três posições ordenadas: o participante A produz uma ação inicial de barganha, que requer uma resposta; a essa 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.

A partir dessa estrutura proposta por Garcez em seu estudo sobre interações de negociações comerciais, podemos dizer que 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 esse não alinhamento de perspectivas que persiste: “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 opõe à crítica do formador, as professoras argumentam que fazem algo semelhante ou exatamente o que o formador 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, como notamos, isso não ocorre na interação entre Lucas e as professoras. A razão para o não alinhamento e a persistência do impasse parece ser o fato de formador e professoras falarem a partir de discursos teóricos diferentes. 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 teórico do curso de formação continuada Letra e Vida, também oferecido pela SEESP, que se baseia na psicogênese da língua escrita, tal qual desenvolvida na obra de Ferreiro e Teberosky (1985). Em resposta à manutenção da crítica de Lucas, Carmen indica explicitamente esse modelo de formação concorrente: “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 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 Carmem, ao dizer “é isso que eu to falando” mostra que, em sua perspectiva, ela e o formador estão falando da mesma coisa, compatibilização não 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 teórica das professoras com a perspectiva de outro curso de formação continuada como uma resposta à crítica de Lucas, constituindo a seguinte escala argumentativa:

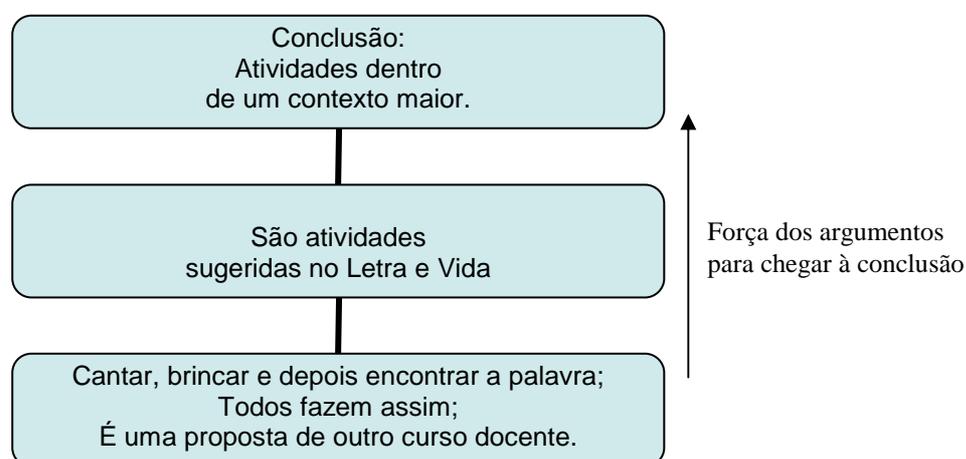


Figura 3: Escala argumentativa construída pelas professoras

Carmem se utiliza de estratégias de argumentação interessantes: o nome do curso seria um argumento de autoridade, que sustentaria a prática de Carmen e de seus colegas, o que é enfatizado por ela ao usar a expressão *a gente*, ou seja, não é somente ela que tem essa prática, mas vários de seus colegas. Dessa forma, o nome de outro curso e sua perspectiva teórica se constituem como o argumento de força maior na interação com o formador. Nesse processo de negociação de sentidos, as professoras alfabetizadoras constroem identidades a partir da construção de um coletivo entre os colegas de profissão e da filiação com outras teorias e conceitos que circulam na formação de professores. A identidade é construída a partir de um sentido de coesão e pertencimento interno, o qual sustenta suas explicações em resistência ao formador e as práticas profissionais por ele sugeridas. A criação do coletivo e a sustentação em outra perspectiva teórica também fortalecem o grupo frente ao formador, relação marcada, muitas vezes, pela desigualdade no que se refere à valorização dos saberes e

dos profissionais da esfera escolar por um lado, e a acadêmica, por outro.

A posição frágil dos docentes na sociedade brasileira tem relações com os valores atribuídos à sua formação. A avalanche de cursos de formação imposta a eles é um dos exemplos. Os professores seriam aqueles profissionais que nunca estariam preparados, que nunca deteriam um saber, que deveriam voltar sempre a ser alunos. Descortinar esses aspectos que se tornam relevantes nas interações de um curso de formação continuada serve exatamente para repensarmos esse tipo de formação e a relação formador-professores, como também contribuir para quebrar estereótipos relacionados à docência.

Contudo, apesar de uma fragilização social do profissional docente, é possível observar nessa interação em que as professoras constroem um coletivo em resposta ao formador, que o embate não se reduz a uma defesa das professoras na relação com a academia. O posicionamento na interação e a identidade construída no embate também têm a ver com uma marcação de uma superioridade em relação ao formador: elas dominariam um saber e um saber-fazer que ele não dominaria. Nesse embate, 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.

4. Considerações Finais

A análise de diferentes momentos e estruturas de participação das interações do curso de formação continuada mostra que as identidades construídas na interação são múltiplas e flutuantes, apesar de alguns condicionantes da situação e dos discursos socialmente disponíveis aos sujeitos: em alguns momentos as professoras estão posicionadas e agem discursivamente como alunas, se alinham ao formador e aos saberes construídos no curso; em outros momentos, as professoras tomam os turnos, não se alinham ao formador, e constroem um coletivo 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 relacionada à fragilidade do professor enquanto profissional em relação à academia. Ao trazerem outros saberes, as professoras tentam se fortalecer 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 também podem se alinhar à perspectiva do formador.

A partir desses excertos de interação em sala de aula do curso de formação continuada,

é possível notar que as identidades são construídas e reconstruídas não só na relação, mas no embate entre os co-enunciadores. O uso recorrente do operador argumentativo *mas* é indicador desse embate. Dessa forma, percebemos como as identidades são co-construídas: não há só um processo de identificação dos professores com pessoas, valores, teorias, mas também do formador. 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.

Também é possível perceber que não ocorrem ajustes entre as perspectivas dos participantes a fim de alcançar a construção conjunta de sentidos. 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 sobre o que é uma aula de leitura e, por conseguinte, algumas noções que subjazem essa concepção, como a de texto e a de leitura.

Como destaca Vóvio (2007), essas vozes contribuem para observar as tendências nos alinhamentos preferenciais dos participantes no que se refere a conceitos, valores e saberes relacionados à prática e à formação do professor, para analisar como entram na composição dos discursos. Os alinhamentos de professores e formadores a certas vozes não pressupõem uma adesão fiel a um determinado discurso, a uma teoria ou concepção que informa a formação de professores – ou seja, trazer seus conhecimentos da teoria da psicogênese da escrita não quer dizer que a professora seja construtivista ou se declare como tal. Os discursos são compósitos, híbridos, heterogêneos, “formados e transformados por sistemas de significação culturais, gerando outros” (VÓVIO, 2007, p. 64) e se misturam e possibilitam o surgimento novas significações e vozes sociais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: _____. **Questões de Literatura e Estética**. Hucitec: São Paulo, 1988.

_____. **Estética da Criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra 4a. ed. Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Ed. 7. Hucitec: São Paulo, 1995.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Tese (doutorado), Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CELANI, M.A.A. Afinal, o que é Lingüística Aplicada?. In: PASCHOAL, M.S.Z.; CELANI, M.A.A. (orgs.) **Lingüística Aplicada**: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar. São Paulo, EDUC, 1992.

COLLINS, J. E BLOT, R. K. **Literacy and Literacies**: Texts, Power, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2 ed. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

FREEDMAN, S. W. E BALL, A. F. Ideological Becoming: Bakhtinian Concepts to Guide the Study of Language, Literacy, and Learning. In: _____ (orgs.) **Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning**. Cambridge University Press, 2004.

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.

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: SILVA, T.T. e LOURO, G. L. 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

KLEIMAN, A. O Ensino de Línguas no Brasil. In: PASCHOAL, M.S. de e CELANI, M.A.A. (Orgs.). **Lingüística Aplicada**: Da Aplicação da Lingüística à Lingüística Transdisciplinar. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1992. p.15-23.

_____. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: _____ (org) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a pratica social da escrita. Campinas, SP : Mercado de Letras, 1995

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

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

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

MATENCIO, M.L.M. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. **Caleidoscópio**. V.7, n.1, p. 5-10, jan/abr 2009.

MERTZ, E. Liguistic ideology and práxis in U.S. law school classrooms. **Pragmatics**. Vol. 2, no. 3, p. 325-334, set 1992.

MOITA LOPES, L. P. e BASTOS, L. C. **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I, (org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: Signorini, I. e Cavalcanti, M. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, D. N. A Questão da identidade em perspectiva pragmática. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, n 1, v. 8, 2008.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1984.

VALSECHI, M. C. **Desenredando os fios da Teia**: análise de um curso de formação continuada no contexto do Programa Teia do Saber. Dissertação (mestrado), 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), Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.