

Sentidos de trabalho coletivo na formação continuada de professores/as de língua portuguesa: linguagem, interação e desenvolvimento profissional docente

Meanings of collective work in the continuing education of Portuguese language teachers: language, interaction and teaching professional development

Anderson Carnin¹

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

carnin@unicamp.br

<https://orcid.org/0000-0002-0940-9449>

Joseane Matias²

Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo/Instituto Ivoti (SMED-NH/ISEI)

joseane.matias@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5915-1717>

Resumo: Este artigo tem como objetivo principal analisar traços/pistas languageiras de desenvolvimento profissional docente em verbalizações de uma professora de língua portuguesa a partir de sua participação em uma comunidade de desenvolvimento profissional. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa-ação que acompanhou essa professora de língua portuguesa ao longo de um percurso formativo de quatro anos (2018-2022), cujo mote principal foi, a partir do desenvolvimento de projetos didáticos de gênero, contribuir para a renovação do ensino de língua portuguesa e a reconfiguração de práticas docentes no contexto de uma rede municipal de ensino da região metropolitana de Porto Alegre (RS). Os dados que compõem o *corpus* da pesquisa, analisados principalmente à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, enfocaram os tipos de discurso e os mecanismos de responsabilização enunciativa, a partir dos quais foi possível observar que a alternância de papéis vivenciada pela professora participante da pesquisa suscitou o debate interpretativo, a tomada de

¹ Doutor em Linguística Aplicada.

² Doutora em Linguística Aplicada.

consciência e a (potencial) reconfiguração do agir docente, movimentos importantes para o desenvolvimento individual e, também, para a consolidação de uma comunidade de desenvolvimento profissional docente. Concluiu-se que o coletivo é um elemento potente para o desenvolvimento profissional docente, considerando que é na interação social que nos constituímos como indivíduos e podemos, também, (re) significar a dimensão profissional de nosso agir.

Palavras-chave: formação continuada de professores de língua portuguesa; comunidades de desenvolvimento profissional docente; trabalho coletivo.

Abstract: This article's main objective is to analyze language traits/clues of teaching professional development in verbalizations of a Portuguese language teacher, based on her participation in a professional development community. For this purpose, action research was developed in order to follow this Portuguese language teacher throughout a four-year training course (2018-2022), whose main goal was, through the development of gender didactic projects, to contribute to the renewal of Portuguese language teaching and the reconfiguration of teaching practices in the context of a municipal education system in Porto Alegre's metropolitan region (RS). The research corpus data, analyzed mainly in the light of Sociodiscursive Interactionism, focused on the types of discourse and the mechanisms of enunciative accountability, from which it was possible to observe that the alternation of roles experienced by the teacher participating in the research sparked the debate interpretative, awareness raising and the (potential) reconfiguration of teaching actions, important movements for individual development and also for the consolidation of a community of professional teaching development. It was concluded that the collectiveness is a powerful element for teaching professional development, considering that it is in social interaction that we constitute ourselves as individuals and can also (re)signify the professional dimension of our actions.

Keywords: continuing education of Portuguese language teachers; teaching professional development communities; collective work.

Considerações iniciais

O desenvolvimento profissional docente pode ser entendido, mais amplamente, no campo da Educação, como um produto (ou como um resultado, efeito) da formação continuada mais convencional, atrelada às propostas de treinamento, aperfeiçoamento, capacitação ou até mesmo reciclagem, que colocam o docente em um lugar de inacabamento e incapacidade, sem considerar seus conhecimentos advindos da formação inicial e da experiência cotidiana inerente à profissão. Em contrapartida, enquanto processo do qual a formação continuada faz parte, o desenvolvimento profissional docente tem relação com o contexto em que o professor está inserido (o *chão da escola* como espaço coletivo, conforme assumimos em nossa pesquisa), sua identidade e os coletivos dos quais ele faz parte. Para Fiorentini e Crecci (2013, p. 10), “os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante

participação em diferentes práticas, processos e contextos”. Ou, nas palavras de Oliveira-Formosinho (2009), o desenvolvimento profissional docente trata-se de “[...] um processo mais vivencial, mais integrado do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 225).

Nesse sentido, trata-se, ainda, de um processo de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa (ou de um conjunto delas) e nas suas próprias ações inerentes à docência, quando essas permitem a atorialidade (Bronckart, 2006) e dão acesso ao docente à apropriação de um conjunto de instrumentos para a docência, em suas mais diversas dimensões. A respeito desses instrumentos, Oliveira-Formosinho (2009) defende a importância de todo esse processo ser compartilhado em termos coletivos e, assim, potencialmente impactar os estudantes:

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

Deter nosso olhar para a relação entre a aprendizagem profissional do professor converge com as ideias de García (2009, p. 9), que salienta que “a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino”, tal qual Bronckart (2006), dentre outros, também assinala quando defende que a profissionalidade é um traço distintivo do agir docente. A formação continuada, nesse sentido, precisa contribuir com esse processo, mas ela não é o processo em si, tampouco o desenvolvimento deve ser visto como produto da formação continuada.

Cabe também salientar que, ao tratarmos do desenvolvimento profissional docente, no contexto desta pesquisa³, tomamos as experiências formativas no campo do ensino de língua portuguesa, sobretudo aquelas pautadas no coletivo, como experiências potencializadoras desse desenvolvimento. Para que isso se efetive, é necessário assumir que a profissionalidade docente exige reconfigurações constantes dos modos de agir no trabalho do professor, provocadas por conflitos advindos das necessidades e dificuldades da sala de aula, dos documentos prescritivos ou mesmo de contextos atípicos, como o da pandemia da Covid-19, os quais impactam de forma direta o seu desenvolvimento e a própria docência.

Neste artigo e nos demais trabalhos de nosso grupo de pesquisa (e.g. Matias, 2023, Araújo, 2023, Schell, 2022, Motta, 2020, Martins, 2020, Guimarães e Carnin, 2020a, 2020b), referimo-nos ao desenvolvimento profissional docente, em contexto de formação continuada, à luz da compreensão que o *processo*

³ Referimo-nos, especialmente, ao projeto “Formação Continuada e/em Comunidades de Desenvolvimento Profissional como Estratégia para Potencializar o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica”, desenvolvido com o apoio da FAPERGS, edital PQG 2019, concedido ao primeiro autor, e, nesse âmbito, à tese de doutoramento da segunda autora, financiada pela Capes/Prosuc. que embasa o relato de pesquisa apresentado neste artigo. Os autores reforçam seus agradecimentos a ambas as agências de fomento pelo apoio recebido.

é essencial e deve orientar nosso empenho como formadores, não apenas o produto da formação. Também dedicamos especial ênfase à dimensão linguageira desse processo, uma vez que tomamos o quadro do interacionismo social (Vigotski, Luria, Leontiev, 1998), de modo mais amplo, como referência, desdobrando nosso olhar analítico à luz das proposições que o interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006, 2008) sugere acerca das relações entre linguagem e desenvolvimento humano. Compreendemos, ancorados nessa perspectiva, o desenvolvimento como um processo não linear, complexo e que resulta de debate interpretativo e de tomada de consciência sobre o agir, que podem ser impulsionados pela interação com diferentes coletivos, que se articulam com a singularidade de cada indivíduo. Nesse sentido, pode-se compreender, ainda, que a exposição desses indivíduos a conflitos, desafios (os da carreira docente, por exemplo) oportuniza a busca por novas reorganizações (psíquicas e socioprofissionais):

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

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

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

Entendemos, ainda, que na dimensão do desenvolvimento profissional docente, um conjunto de processos podem ser impulsionados pela formação continuada pautada no trabalho do professor e na constante reflexão individual e, sobretudo, coletiva, sobre esse trabalho. Quando se pensa em coletivo (ou, em outros termos, o social), importa também realçar que, segundo Clot (2006),

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

No âmbito da Linguística Aplicada, compreendemos que pistas desse desenvolvimento podem se tornar visíveis por meio do uso da linguagem, quando esses indivíduos são, nas palavras de Vigotski

(2009), afetados pelas ações formativas, tomando para si as reflexões coletivas e assumindo-as discursivamente. Para dar corpo a essa discussão, este artigo segue organizado em três grandes movimentos retóricos: no primeiro deles, apresentamos a proposta de formação continuada por nós desenvolvida e o(s) modo(s) como ela possibilita observar o desenho de uma comunidade de desenvolvimento profissional e os modos de participação nesta comunidade. O segundo movimento delinea a metodologia empregada nesta pesquisa e apresenta a professora participante de nossa investigação, bem como apresenta e discute um conjunto de dados que permitem elucidar a perspectiva assumida em nosso trabalho. O último movimento deste artigo é dedicado às considerações finais que resultam do empreendimento analítico que desenvolvemos.

A proposta de formação continuada articulada em ciclos e visando à comunidade de desenvolvimento profissional

Para contextualizar a constituição de comunidades de desenvolvimento profissional como um coletivo de trabalho e formação docente (Guimarães, Carnin, 2019, 2020a, Matias, 2023), retomamos a segunda fase de parceria com a rede de ensino parceira de nossa investigação, cujo mote principal foi a apreensão dos conceitos reguladores da BNCC (Brasil, 2018) por parte dos professores, com vistas à sua implementação⁴. Para fazer essa retomada, explicamos mais detalhadamente como funcionaram os ciclos formativos que encaminharam a constituição da comunidade que dá origem à pesquisa que ora relatamos. Em seguida, tratamos da especificidade desta pesquisa, estabelecendo para quais ciclos olharemos mais detidamente e o porquê dessa escolha, assim como quais desdobramentos esse olhar impulsionou nesta pesquisa e nos próprios movimentos da comunidade de desenvolvimento profissional intuída.

Os ciclos do percurso formativo: de 2018 a 2022

O processo de formação continuada que embasa a geração de dados de nossa investigação foi planejado ainda em 2017 e, em 2018, passou a ser implementado⁵, sendo desenvolvido até o ano de 2022. Para tanto, ele foi organizado em oito etapas, as quais denominamos *ciclos*⁶ (Guimarães, Car-

⁴ Grosso modo, esse foi o objetivo de projeto de pesquisa anterior, coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães, com apoio do CNPq (edital Universal 2016), do qual fizemos parte. Na esteira desse projeto é que se desenvolveu o que embasa a pesquisa que aqui relatamos. Para maiores informações sobre esse projeto e seu escopo, recomendamos a leitura de Guimarães e Carnin (2020a).

⁵ Agradecemos a todos os membros de nosso grupo de pesquisa, atuais e anteriores, pelo apoio na realização dessa proposta. Do mesmo modo, reiteramos nossos agradecimentos aos professores da rede municipal de ensino parceira, que permitiram que nossa proposta de pesquisa e de formação continuada de professores fosse desenvolvida com seu crucial apoio e adesão voluntária.

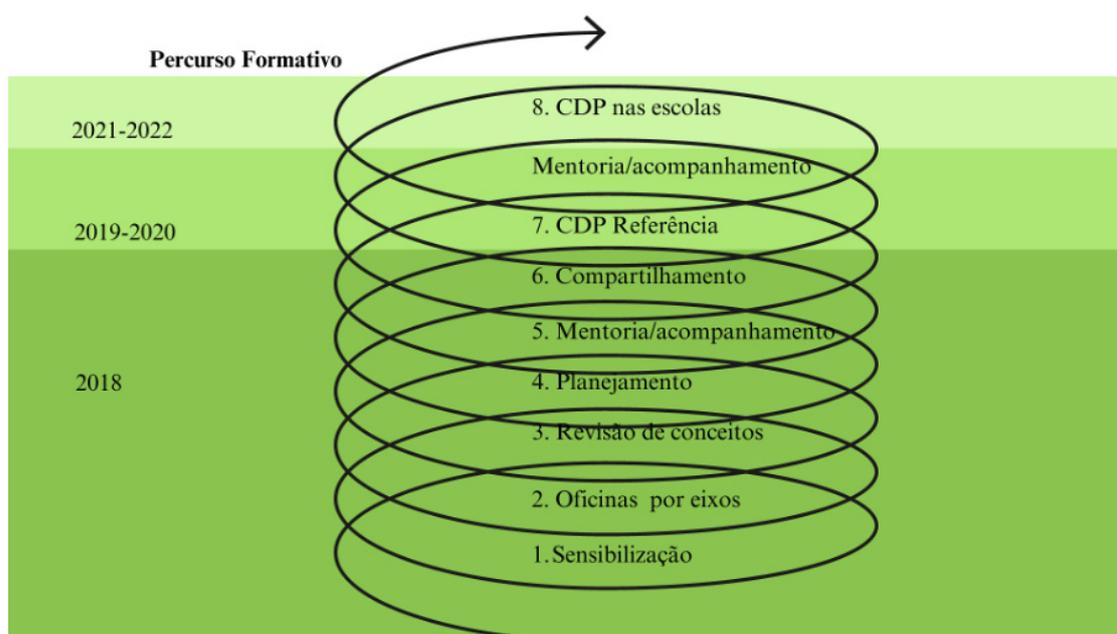
⁶ A escolha por essa denominação se dá a partir da compreensão de que a formação para o desenvolvimento profissional deve ser um processo dinâmico, aberto, constante, que busca entrelaçar os encontros promovidos e que permite que haja interação entre os participantes.

nin, 2019). O ponto de partida foi um curso de formação continuada ofertado aos professores da rede municipal, momento em que os participantes se deslocavam até a universidade. Participaram do curso professores de língua portuguesa, professores de anos iniciais e coordenadoras pedagógicas, formando trios por escola. Essa proposta de formação por ciclos fundamentou-se em duas preocupações centrais:

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

A imagem a seguir pretende ilustrar a organização do percurso formativo em ciclos, utilizando-se a figura do espiral para demonstrar que cada um desses ciclos se superpõe aos anteriores, de modo a permitir que os participantes, em sua trajetória, pudessem acessá-los sempre que necessário.

Figura 1: Percurso Formativo



Fonte: Elaborada por Matias (2023).

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

No *Ciclo 2*, os professores participantes foram divididos em dois grupos, que vivenciaram uma espécie de circuito de oficinas pautadas nos eixos organizadores do ensino de língua portuguesa conforme a BNCC: leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica. Cada oficina ocorreu em dois encontros em que os professores vivenciaram o desenvolvimento de um projeto didático de gênero (PDG)⁷. A proposta era, consoante com a ideia de homologia de processos, que os professores realizassem as atividades correspondentes ao PDG e, ao mesmo tempo, refletissem sobre os eixos organizadores, a partir dos conceitos discutidos no Ciclo 1.

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

No *Ciclo 4*, os professores foram provocados a elaborar seus próprios PDG, normalmente em trios, conforme a escola de atuação. Esse processo de elaboração foi acompanhado pelos membros do grupo de pesquisa, num processo de mentoria⁸. Nos encontros correspondentes a esse ciclo, professores e mentores se aproximaram, pensando em conjunto possibilidades a partir da contextualização da turma, da identificação de uma prática social e da escolha de gênero(s) que se articulasse(m) adequadamente a essa prática. Fizeram, ainda, encaminhamentos de uma produção inicial, compreendendo-a como ponto de partida do planejamento das oficinas do PDG. Nesse ciclo, começaram a ser delineadas possíveis comunidades de desenvolvimento profissional.

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

O *Ciclo 6* foi um momento de compartilhamento de práticas. Em uma aula aberta na Universidade, com a presença de debatedores/as convidados/as e demais interessados/as, os professores e

⁷ Um projeto didático de gênero (PDG), conforme Guimarães e Carnin (2020b, p. 117), é “uma proposta metodológica de didatização de gêneros que tem como diferencial o fato de ser um projeto de ensino que pode ir além do trabalho com um gênero, que articula tanto a perspectiva de trabalho das sequências didáticas advindas do quadro interacionista sociodiscursivo quanto a perspectiva dos projetos de letramento oriunda dos estudos de letramento. Nesse sentido, um dos diferenciais do PDG é o trabalho com leitura lado a lado com o trabalho de produção textual. Além disso, trata-se de um projeto de ensino que procura articular uma sequência de atividades que, potencialmente, se realizará dentro e fora da escola, de forma a garantir que o(s) gênero(s) tratado(s) esteja(m) realmente ligado(s) a uma prática social, além de desenvolver as capacidades de linguagem dos aprendizes. Na gênese desse conceito está a ambição de poder contribuir para a ampliação da participação social dos estudantes (e professores), de suas formas de ser, estar e agir no mundo de maneira crítica, diversificada, criativa e atuante, auxiliando na (re)construção de sentidos para a prática escolar e para o papel de cada aprendiz/usuário da língua no mundo, considerando, especificamente o contexto sócio-histórico de cada grupo escolar para o qual um PDG pode ser projetado”. Por fim, cumpre ressaltar que também é um diferencial o fato de que esta proposta de didatização de gêneros emergiu do trabalho coletivo com a formação continuada de professores (Guimarães, Kersch, 2012).

⁸ Tomando como base o sentido corrente do vocábulo em língua portuguesa, entende-se que um mentor é aquele que orienta, aconselha e guia outro indivíduo na realização de determinada empreitada. Concordando com essa acepção, adotamos o termo “mentoria” para nos referirmos aos momentos em que os membros do grupo de pesquisa (mestrandos, doutorandos e professores da Unisinos) auxiliam as professoras participantes da formação continuada a planejarem seus projetos didáticos de gênero.

coordenadores, em conjunto, tiveram a oportunidade de relatar todo o processo de construção e de desenvolvimento dos PDG. Esse ciclo encerrou o movimento formal do curso de extensão, assim como as atividades do ano de 2018.

Já em 2019, no *Ciclo 7*, foi proposta a constituição do que chamamos de uma *comunidade de desenvolvimento profissional - referência* com professores e coordenadores participantes dos ciclos anteriores, representantes de quatro escolas, escolhidas por região geográfica do município, e membros do grupo de pesquisa da Universidade. Em encontros sistemáticos, realizados na Universidade, para discussão de questões relativas ao ensino de língua portuguesa, esses professores tinham o papel de contribuir no planejamento de encontros de formação com os demais professores e, por isso, passaram a ser chamadas de professores de referência. Os encontros de formação, nesse ciclo, passaram a não mais ocorrerem na Universidade, mas nas escolas onde atuam as professoras que fizeram parte da comunidade. Eram eles os anfitriões dos colegas das outras escolas e cabia a eles, assim, apresentar ao grupo os projetos desenvolvidos na abertura dos encontros e contribuir de forma significativa nas discussões que emergiam desse grande grupo. Em 2020, 2021 e 2022, essa comunidade se manteve, mas com o foco maior no desenvolvimento de projetos por escola, num processo de transição entre esse ciclo e o seguinte.

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

A pesquisa aqui apresentada dedicou-se a olhar principalmente para os movimentos dos ciclos 7 e 8, com o propósito de ver como o coletivo influencia no desenvolvimento profissional de uma das professoras participantes da comunidade de desenvolvimento profissional que intuimos constituir. Por isso, esta descrição se faz importante. No entanto, advertimos que, da maneira como aparecem descritos aqui e em outras publicações do grupo (Guimarães; Carnin, 2019; 2020a), os ciclos parecem ter início e fim bem demarcados, o que de fato não representa sua efetivação. Trata-se de uma escolha discursiva com a finalidade de detalhar o que aconteceu em cada um dos ciclos. Na realidade, como demonstrado na imagem acima utilizada (Figura 1), eles são entrelaçados, interligados, interdependentes.

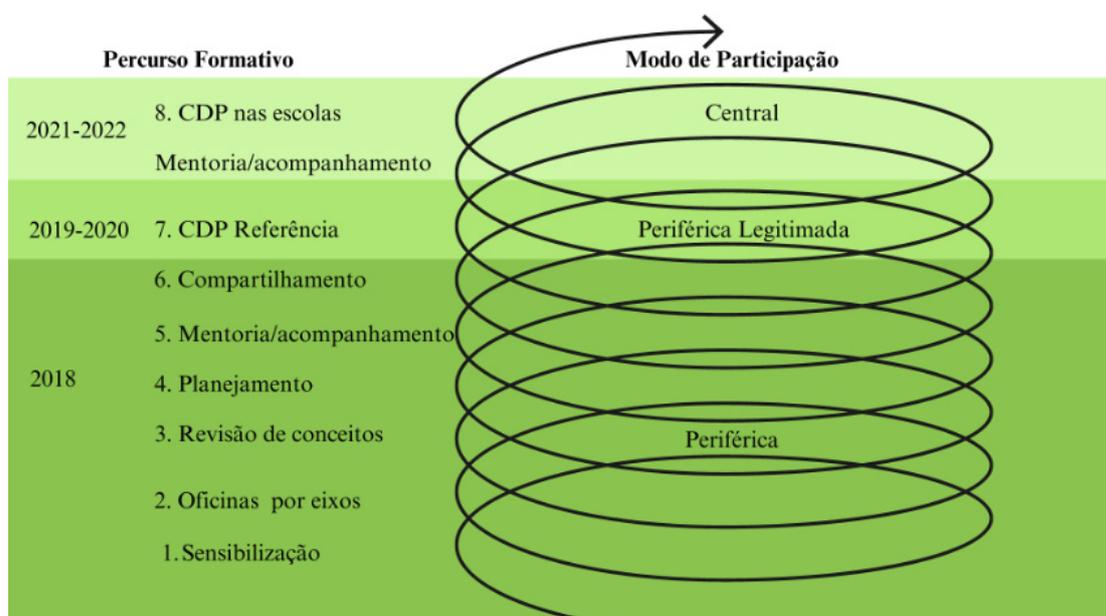
Os movimentos da comunidade intuída e a alternância de papéis dos participantes

A noção de comunidades de prática (Lave, Wenger, 1991, Wenger, 2001) contribui com importantes elementos para compreendermos como os professores se desenvolvem a partir de sua participa-

ção no coletivo instaurado pela formação continuada de que fizeram parte. Se compreendermos que a realidade é construída discursivamente, é válido lembrar que toda comunidade de prática tem uma dimensão imaginada (Fogaça, Halu, 2017), ou seja, é construída discursivamente (e individualmente) por seus membros na interação, pela qual se dá a negociação de sentidos. Aqui, interessa-nos olhar para os modos de participação dos professores nos ciclos propostos que, mesmo voltados para a constituição de um coletivo que se caracterizasse como uma comunidade de desenvolvimento profissional, aposta na trajetória individual de seus participantes e nos papéis por eles assumidos ao longo de todo o percurso formativo. Assim, os conceitos de participação central, periférica e periférica legitimada entram em jogo nesta investigação, uma vez que se referem às diferentes formas de envolvimento dos membros na comunidade.

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

Figura 2: Percurso formativo e modos de participação



Fonte: Elaborada por Matias (2023).

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

crescimento desse coletivo. Cada membro pode desempenhar um papel único e significativo na comunidade, independentemente do nível de envolvimento ou experiência.

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

Com a intenção de permitir/oportunizar que os participantes interagissem entre si em diferentes “posições” dentro do percurso formativo proposto, isto é, desempenhassem diferentes papéis ao longo de sua trajetória formativa, organizamos diferentes modalidades de encontros: os encontros coletivos, os de mentoria e os externos à comunidade intuída. Essas modalidades de encontros, geram diferentes movimentos de interação e atribuem aos participantes diferentes papéis, que os impulsionam a alternância dos modos de participação. Dados os limites deste texto, aqui exploraremos dados ligados aos encontros coletivos realizados entre 2020-2022, durante o período mais intenso da pandemia de Covid-19, que imputou significativos desafios e mudanças à formação e ao desenvolvimento profissional docente.

Vale ressaltar que nesta pesquisa estamos mobilizando a noção das comunidades de prática como um suporte para a construção de critérios que nos ajudem a identificar os modos de participação nas comunidades de desenvolvimento profissional, relacionando-os com as produções linguageiras que acontecem em cada etapa do percurso formativo proposto, com vistas a compreender se e como essas produções linguageiras revelam a influência do coletivo no desenvolvimento profissional. Os movimentos propostos ao longo dos ciclos, que instigaram a alternância de papéis e consequentemente de modos de participação, principalmente dos professores da Educação Básica, uma vez que eles revelam o nível de engajamento delas na comunidade. Buscamos classificar esses movimentos como tipos de encontro, considerando que papéis os participantes assumem em cada um deles, assim como os modos de participação possíveis. Neste artigo, vamos nos deter nos encontros coletivos, ou seja, aqueles encontros em que todos os participantes, mentores ou professores de referência, se reuniram em torno de um mesmo objeto, fosse ele as prescrições, o planejamento ou a discussão de algum conceito. Dessa forma, pode-se dizer que esses encontros trataram da “reflexão-na-ação” (Schön, 2000) em conjunto. Nesse movimento, os membros do grupo de pesquisa tiveram uma participação mais central, uma vez que organizaram os encontros e conduziam as discussões, enquanto os professores de referência desempenharam uma participação periférica legítima, uma vez que todos colaboraram com as discussões, trazendo elementos externos ao grupo.

A título de síntese, é importante perceber que os movimentos propostos, embora fomentem a constituição de uma comunidade de desenvolvimento profissional, não se configuram como a comu-

nidade em si. Ou seja: eles servem para viabilizar o compartilhamento de experiências e a negociação de sentido entre pares, de forma a “alimentar” o empreendimento conjunto, o compromisso mútuo e o repertório compartilhado desse coletivo, ao ponto de seus membros se reconhecerem como participantes legitimados.

Metodologia

Nesta pesquisa-ação⁹ (Tripp, 2005) optamos por analisar a participação da professora Antônia (nome fictício) em encontros coletivos nos quais ela interage com outros membros da formação continuada de que ela fez parte. Essa escolha se justifica pelo fato de essa professora ter participado do percurso formativo de 2018 a 2022 e ter aceitado participar da pesquisa assinando o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), dando ciência dos propósitos da pesquisa e assentindo a divulgação dos dados gerados durante o processo investigativo. Além disso, consideramos pertinente focar nessa professora devido à singularidade de sua participação no percurso. Os demais professores participantes da formação, diferentemente de Antônia, não tiveram frequência integral, ou ingressaram após o início da formação, o que inviabilizaria a compreensão do desenvolvimento de outra profissional no percurso, sem interrupções ou rupturas do fluxo inicialmente previsto para os ciclos.

Na ocasião do início desta investigação, Antônia era professora há menos de cinco anos. Formou-se em Letras na modalidade semipresencial. Suas primeiras experiências na docência foram com turmas de Ensino Médio na Rede Estadual do Rio Grande do Sul, e somente quando ingressou na rede municipal, em 2018, atuou com os anos finais do Ensino Fundamental. No momento da geração dos dados (2020-2022) analisados neste artigo, Antônia trabalhava com turmas de 6º e 7º ano, em uma escola em um bairro da região Leste do município parceiro (região metropolitana de Porto Alegre – RS), dentro de um grande conjunto residencial, atendendo cerca de 670 crianças e estudantes, da Educação Infantil - modalidade pré-escola até o 7º ano do Ensino Fundamental.

Considerando os limites deste texto, apresentaremos a análise mais aprofundada de dois excertos, representativos da interação de Antônia nos encontros coletivos com outros membros do grupo. Embora o conjunto de dados analisados em nossa pesquisa seja maior que o ora apresentado, selecionamos estes dois porque eles nos permitem discutir: (i) a apreensão de conceitos relacionados ao trabalho com gêneros de texto a partir do seu planejamento, configurando o que chamamos de “reflexão-na-ação”; (ii) a reconfiguração das representações do trabalho docente “no chão da escola”. São momentos em que emerge, na interação coletiva, pistas de um debate interpretativo acerca de seu agir, de uma possível tomada de consciência e a (potencial) reconfiguração do agir docente, movimentos importantes para o desenvolvimento individual e, também, para a consolidação de uma comunidade de desenvolvimento profissional docente enquanto espaço coletivo coconstruído discursiva e interacionalmente entre pares.

⁹ Projeto de pesquisa registrado junto à Plataforma Brasil, sob responsabilidade do primeiro autor, e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – Parecer CAAE 32111019.4.0000.5344.

Os critérios de análise empregados

Para proceder à análise dos dados da pesquisa, amparamo-nos prioritariamente no programa de trabalho do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1999, 2006, 2008), que, conforme já abordado em discussão anterior, tem como principal objetivo demonstrar o papel fundador da linguagem no desenvolvimento humano e, por isso, apresenta como objeto de análise a própria linguagem, o agir humano e o pensamento consciente, numa perspectiva dialética e histórica. Uma vez que o papel fundamental da linguagem no desenvolvimento humano não se explica de forma isolada, o quadro teórico-metodológico do ISD propõe, em termos de análise das produções languageiras dos actantes (objeto de interesse desta investigação), um método de análise descendente, ou seja, do social ao linguístico. Dessa forma, se pretendemos verificar, no percurso formativo, traços de desenvolvimento nas produções languageiras de uma das professoras participantes, nosso ponto de partida deve ser a compreensão do contexto de forma mais ampla, para depois passar à análise dos processos mais particulares por ela empreendidos.

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

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

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

Os dados foram analisados do ponto de vista da arquitetura textual, considerando, assim, infraestrutura textual, mais precisamente para o plano geral do texto e para os tipos de discurso, mas também com vistas aos mecanismos enunciativos (mais especificamente as marcas de pessoa, de tempo e os modalizadores), compreendendo a importância desses para a “manutenção da coerência pragmática (ou interação) do texto” (Bronckart, 1999, p. 130). A análise linguístico-discursiva desses dois níveis

da arquitetura textual nos permitem observar as recorrências relacionadas à mobilização do conteúdo temático, ou seja, de que maneira ela se posiciona diante de dois tópicos que nos parecem relevantes no processo formativo em questão, principalmente por serem noções articuladas com a de PDG, que se configurou, no percurso, como dispositivo aglutinador/catalisador de diferentes reflexões sobre o trabalho de ensinar língua portuguesa na escola.

A interação entre pares: o encontro coletivo

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

No Excerto 1, a professora Antônia, junto com sua colega Luciana, coordenadora da escola, relata como foi desenvolvida, em suas turmas, uma proposta de produção do gênero *podcast* durante o ensino remoto/híbrido. Ela descreve, nesse momento do encontro, como foram as oficinas. É importante ressaltar que essa fala estava acompanhada de uma apresentação em *Powerpoint*, dando suporte ao relato. Neste momento, Antônia tem como interlocutores todos os membros¹⁰ da comunidade.

Excerto 1: Encontro Coletivo - relato do projeto

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

Antônia: aham posso falar (.) ã: depois da definição então do: do tema né que seria as fake news no tempo em tempos de pandemia a gente teve nossa primeira aula (.) que: foi apresentado pra eles o projeto então ã: através de podcasts né pra eles já terem esse primeiro contato com os podcasts embora alguns já conheciam nós também utilizamos o quadro detetive virtual do fantástico que desmente né as as fake news e aí a gente já solicitou a produção inicial tá a aqui tem todas as oficinas até a de número oito que foi a a que nós fizemos até o presente momento né que envolvia algumas escrita oralidade análise linguísticas outras só leitura: algumas só escrita e análise linguística mas vale: salientar aqui que essas oficinas duas pelo menos foram feitas em aulas de articulação de saberes até porque a [outra professora] e eu além de sermos professoras de português também somos professoras de articulação de saberes as outras duas profes de articulação é uma profe de história a profe [nome omitido] a de matemática a [nome omitido] também participaram dessas aulas conosco e todas as aulas de articulação elas tavam voltadas pra questões de letramento digital e: a questão de onde buscar fontes seguras pra não cair nas fake news tá todos os outros professores da escola todas

¹⁰ Todos os nomes são fictícios, para preservar a identidade pessoal dos participantes desta pesquisa.

as os outros componentes curriculares também contribuíram com o o tema fake news né então em todas as aulas síncronas em todas a: na grande maioria dos exercícios das atividades propostas o tema tava presente né o o sempre aparecia questões de fake news de onde buscar informação segura muitos profes também trabalharam com podcast o professor de educação física fez um podcast pra e:les a: professora de inglês também solicitou podcast então foi tudo muito ã: interdisciplinar realmente tá eu não vou (lembrar)

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2020)

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

No excerto, Antônia menciona que, para além das aulas de língua portuguesa, outros colegas da escola, de outras áreas, acabaram se envolvendo na proposta. De certa forma, o fato de o projeto pensado e desenvolvido em conjunto dentro da escola, a partir do que foi discutido nos encontros coletivos anteriores e nos momentos de mentoria, podem ser reveladores de que a formação continuada proposta atingiu, por meio de Antônia e sua coordenadora, um grupo maior de professores, ou seja, um outro coletivo, que é o da escola. Isso pode configurar o que, para Lave e Wenger (1991), é a participação periférica legitimada, uma vez que, Antônia, enquanto participante dessa comunidade proposta, consegue compartilhar com os demais colegas da escola, numa espécie de intercâmbio, princípios discutidos internamente para a realização de um projeto de ensino, torna-se menos periférica e assume um papel mais central na comunidade instaurada na formação. Ao dizer que “*outros professores da escola todas as os outros componentes curriculares também contribuíram com o tema*”, Antônia demonstra que as propostas pensadas na formação têm sido levadas à escola e compartilhada com os demais colegas, em uma espécie de intercâmbio entre comunidades.

Na sequência, temos um excerto que não se trata do relato do desenvolvimento do projeto realizado por Antônia com seus alunos em sala de aula, mas da interação com uma das mentoras diante

do que a professora narrativiza. Nesse momento, a mentora Letícia provoca Antônia a falar sobre a escolha do gênero, de modo que ela reflita sobre o trabalho com gêneros relacionados às práticas de linguagem contemporâneas, que foi pauta de várias discussões em encontros anteriores a esse.

É importante ressaltar que parece haver um modo de conduzir os encontros, por parte dos formadores, que tem a intenção de provocar a reflexão das professoras participantes. Os membros do grupo de pesquisa geralmente utilizam perguntas e não frases imperativas - ou outras estratégias - para provocar, nas professoras, que elas verbalizem a reflexão que está sendo feita. O excerto 2 aponta justamente para isso: Letícia, ao perguntar se a professora se sente preparada para trabalhar com os gêneros da cultura digital, provoca a professora a pensar sobre sua prática.

Excerto 2: Encontro Coletivo - reflexão sobre gêneros

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

Antônia: ã xx eu te xx

Lauren: [nas aulas presenciais também né é isso Letícia?

Letícia: isso mesmo

Lauren: né não só remoto né

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

Fonte: Banco de Dados do Projeto (2020)

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

Na sua resposta, Antônia faz predominantemente uso do discurso interativo (Bronckart, 1999), na medida em que encontramos as formas verbais no presente do indicativo e na primeira pessoa do singular, demonstrando que a professora está implicada na situação de interação, como em “*eu acho*”. Ainda é possível identificar a primeira pessoa do plural, expressa pelo “*a gente*”, fazendo referência aos professores de forma geral. Antônia reconhece, nesse excerto, a importância de se trabalhar com

gêneros pertencentes às práticas de linguagem contemporâneas, os quais ela chama de “*diferentões*” e justifica esse posicionamento pela preferência dos estudantes em “*até porque são coisas que eles gostam muito*”. Nesse momento, é possível perceber que ela alterna a pessoa do discurso e, conseqüentemente, a responsabilização enunciativa, o que demonstra menor grau de implicação, que pode significar que ela ainda precisa se familiarizar com o trabalho com esses gêneros. Antônia ainda externaliza seu apreço pelos gêneros que não pertencem à cultura digital, no trecho “*nossos gêneros antiquinhos ali, os mais tradicionais*”, usando a primeira pessoa do plural, novamente, fazendo referência ao repertório dos professores em geral.

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

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

No contexto formativo investigado, por meio das verbalizações da professora Antônia, vimos que ela se expressa de diferentes maneiras quando fala com o grupo todo sobre seu trabalho, quan-

do planeja com seus pares mais próximos, quando auxilia a colega em seu planejamento e quando responde às entrevistas feitas por membros do grupo de pesquisa para elucidar detalhes de seu agir em sala de aula (e exploradas em outros textos/pesquisas de nosso grupo). A alternância de papéis e, conseqüentemente, de modos de participação na comunidade impulsionam a verbalização de Antônia sobre suas experiências, o que nos permitiu ter acesso (indireto) a pistas de desenvolvimento profissional docente da professora, na medida em que, ao propor diferentes momentos de reflexão, debate e compartilhamento de práticas, ora com pares mais experientes (os mentores e formadores, por exemplo), ora com pares menos experientes (uma professora recém-chegada ao grupo, por exemplo), o percurso formativo fomentou a negociação de sentidos entre os participantes do encontro e a construção conjunta de significados do agir docente. Nessa perspectiva, concordamos com De Grande e Kleiman (2015, p. 30):

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

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

A atorialidade, nos termos de Bronckart (2006), diz respeito à capacidade do indivíduo de expressar linguisticamente motivos, intenções e finalidades para seu agir. Importante ressaltar que a análise aqui empreendida permite aprofundar a discussão acerca da questão da atorialidade, que não é evidenciada em pesquisas no âmbito do ISD como processual. É preciso assumir que existe um aparente paradoxo na ideia de sujeito que se desenvolve (processo) e a marcação analítica disso nos textos (produto). Em outras palavras, nem todos os dados que apresentam os índices de atorialidade aos quais tivemos acesso garantem que essa seja uma característica consolidada na professora colaboradora em todos os momentos do seu agir docente. Mas esses mesmos índices podem servir como parâmetros para que pensemos na criação de espaços, dentro da formação continuada, para que a atorialidade docente seja desenvolvida e aprimorada.

Considerações finais

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

Entendemos o desenvolvimento profissional docente como um processo constante que, dentro da complexidade do trabalho docente, acompanha o professor durante todas as fases de sua carreira (Huberman, 2000). Por isso, nosso compromisso enquanto pesquisadores envolvidos diretamente com a formação inicial e continuada é o de experimentar, discutir e analisar diferentes ferramentas que instiguem/possibilitem o desenvolvimento profissional, preferencialmente de forma horizontal e respeitosa (afinal de contas, também somos professores e, portanto, colegas).

Diante de nossa experiência, de nossas atividades profissionais e acadêmicas e, principalmente, desta pesquisa, afirmamos que o desenvolvimento profissional docente nem sempre está relacionado à participação desses profissionais em cursos, palestras ou quaisquer eventos que lhes forem ofertados. Compreendemos que, se o professor não atribui sentido ao que “aprende” nos processos formativos, ou seja, se ele não for, em alguma medida, como defendem Vigotski, Luria e Leontiev (1998), sensível à aprendizagem, o desenvolvimento não irá ocorrer. Uma das estratégias que defendemos de esses processos formativos fazerem sentido aos professores envolvidos é ter o *chão da escola* como ponto de partida da formação continuada, de modo que os saberes dali advindos e o olhar para o contexto em que os participantes estão inseridos sejam reais motivos para coconstruir propostas que qualifiquem o processo de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa na escola. Nesse âmbito, tomando a experiência vivida por esses profissionais como objeto de reflexão-na-ação, construção de um debate interpretativo com pares (mais e menos experientes, da escola e da universidade, entre outras possibilidades) é que, a nosso ver, pode potencializar uma tomada de consciência sobre o(s) sentido(s) de trabalho coletivo de cada professor e as justificativas (praxiológicas e/ou epistêmicas) que subjazem a esses sentidos, as quais podem ser objeto de investigação acadêmica, mas, principal e especialmente, vetor de desenvolvimento profissional docente.

Referências

ARAÚJO, V. K. 2023. *Diálogos Decoloniais: leitura, letramentos e formação continuada de professores/as de língua portuguesa*. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos. São Leopoldo, RS.

BRASIL. 2018. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.

BRONCKART, J-P. 2008. *O agir nos discursos: as concepções teóricas às concepções dos trabalha-*

dores. Tradução e organização Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas-SP: Mercado de Letras. 208p.

BRONCKART, J-P. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução e organização Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras. 258p.

BRONCKART, J-P. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-discursivo*. São Paulo: EDUC. 353p.

CLOT, Y. 2006. Entrevista: Yves Clot. *Cad. psicol. soc. trab.*, São Paulo, 9(2), p. 99-107. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v9i2p99-107>

DE GRANDE, P. B., KLEIMAN, A. 2016. Agência social do professor: modos de interação e suas implicações nos processos de autoformação no local de trabalho. *Scripta*, 19(36), p. 29-56. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2015v19n36p29>

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. 2012. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], 5(8), p. 11–23. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/74>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FOGAÇA, F. C., HALU, R. C. 2017. Comunidades de prática e construção identitária de formadores de professores em um programa de formação continuada. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 17(3), p. 427–454. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201711522>

GARCÍA, C. M. 2009. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo*. Revista das Ciências da Educação, n. 08, jan/abr, p. 7-22. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 15 jun. 2023.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. (Org.). 2020a. *Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar*. Araraquara: Letraria. 165p.

GUIMARÃES, A. M. de M., CARNIN, A. 2020b. Do trabalho com gêneros de texto/discurso no ensino de língua materna: um percurso de continuidades, mudanças e possibilidades. *Revista Da Anpoll*, 51(2), 108–124. <https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1400>

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. 2019. Gêneros de texto, escrita e uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente. In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTÓVÃO, V. L., LOUSADA, E. (Org.) *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas, SP : Pontes Editores, p. 85-110.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). 2012. *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 214p.

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

Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

MATIAS, J. 2023. *Do coletivo e seus sentidos no desenvolvimento profissional docente: pistas linguageiras em uma proposta de formação continuada em comunidade*. 2023. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos. São Leopoldo, RS.

MOTTA, C. G. 2020. *A (trans)formação continuada como vetor de e para a inovação em contexto(s) de ensino da escrita*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos. São Leopoldo, RS.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. 2009. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, p. 221-284.

BANCO DE DADOS DO PROJETO. *Comunidade de Desenvolvimento Profissional: 2020*. São Leopoldo, 2020. Documento de uso restrito do projeto.

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

SMOLKA, A. L. B. 2000. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *CADERNOS Cedex*, v. 50, p. 26–40. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100003>

TARDIF, M. 2014. *Saberes docentes e formação profissional*. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 328p.
TRIPP, David. 2005. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 31, n. 03, p. 443-466. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. 1998. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11ª ed. São Paulo: Icone, 234p.

VIGOTSKI, L. S. 2009. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes. 496p.

WENGER, E. 2001. *Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade*. Barcelona: Paidós. 352p.

Submetido: 30/07/2023

Aceito: 13/09/2023