

# Agência social do professor: modos de interação e suas implicações nos processos de autoformação no local de trabalho

Paula Baracat De Grande\*

Angela Kleiman\*\*

## Resumo

O artigo analisa eventos de letramento formativos em reuniões de corpo docente com o objetivo de discutir as estruturas e modos interacionais e seus impactos nos conteúdos construídos pelas participantes e no seu engajamento e agência no processo de autoformação no local de trabalho. Para isso, utilizamos na microanálise da estrutura dos eventos e do fluxo de interação as contribuições da Sociolinguística Interacional e Análise da Conversa, combinadas à análise enunciativo-discursiva conhecida como o método sociológico de Bakhtin. As análises fazem parte da pesquisa de doutorado de De Grande (2015), que tinha como meta compreender as práticas de letramento formativas do professor em seu local de trabalho, e mostram que as professoras construíram dois tipos de eventos bastante distintos quanto ao exercício coletivo de agência no tempo oficialmente dedicado à sua formação no local de trabalho. As diferenças interacionais nas estruturas de participação de cada tipo de evento, nas relações entre as participantes e em suas identidades construídas na interação têm reflexos nos temas (BAKHTIN, 2003) desenvolvidos.

Palavras-chave: Interação. Agência social. Formação do professor. Identidades. Construção profissional.

## Introdução

Os estudos da interação em eventos de formação profissional têm contribuído para a compreensão da construção, na e pela linguagem, de identidades, relações sociais e mundos referenciais (incluindo os conteúdos, mas não se limitando a eles) entre os participantes do evento interativo.

Em relação à construção de identidades, que são hoje consideradas construtos fluidos e mutáveis, segundo a situação comunicativa, as construções identitárias

---

\* Editora Saraiva; Estácio de Sá.

\*\* Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

do professor têm sua liquidez severamente limitada devido às restrições sócio-históricas que determinam as relações institucionais na escola. Porém, se a identidade de professor não é livre de restrições sócio-históricas, ela também não está predeterminada. De fato, os estudos de base etnográfica mostram que a identidade profissional é construída na interação, com base na mobilização dos recursos discursivos disponíveis aos participantes do evento formativo, dentro de limites institucionalmente impostos (KLEIMAN, 1998). Contestação e mudança, mesmo que exercidas localmente, abrem espaços de autoformação para aqueles que não estão ‘legitimados’ institucionalmente para realizar sua própria formação profissional, como os professores em processo de formação em serviço imposto pelas secretarias municipal e estadual de educação.

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 (KLEIMAN, 2006). O agente social exerce sua ação em função dos objetivos de um grupo social num evento interativo de formação profissional, mesmo que restringido pelo outro e pelos discursos de que pode dispor em determinado contexto.

Neste artigo serão focalizadas as funções sociais construídas por professores em eventos formativos no seu local de trabalho, a escola. O exame dos papéis e funções assumidos pelo professor participante do evento permite compreender as identidades construídas, que podem ser vetores que facilitam ou interditam a construção de agência do professor em prol de sua própria formação. A interação, central em estudos do campo do Letramento do professor,<sup>1</sup> possibilita uma interface com a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin, pois a linguagem, na concepção dialógica, é compreendida como um lugar de interação e negociações (VOLOCHÍNOV, 1995). Esse conceito de linguagem possibilita entender que as práticas de letramento se concretizam em um contexto sócio-histórico determinado

---

<sup>1</sup> Entendemos letramento do professor como as práticas sociais de uso da escrita de que ele realmente precisa para exercer sua profissão e melhorar sua prática didática (KLEIMAN, 2001).

e que os enunciados aí produzidos estão sempre em diálogo com outros enunciados, numa cadeia ininterrupta. Essa concepção abrange a discursividade, ampliando, em efeito, as abordagens textuais e enunciativas da interação, próprias dos instrumentos analíticos utilizados para examinar as construções em curso – tais como a análise da conversa, a sociolinguística interacional e a microanálise etnográfica da interação.

A teoria bakhtiniana mobilizada na análise da interação incorpora uma abordagem social e histórica sobre a linguagem, dando destaque para como as questões de poder são reproduzidas, subvertidas, resistidas nos enunciados concretos dos participantes num evento, de forma intencional, não determinista (VARGHESE *et al.*, 2005). A compreensão dos usos da língua como sempre situados, própria dos Estudos de Letramento, coaduna-se à compreensão de que a linguagem nunca se dá no vazio, mas sempre numa situação histórica e social concreta, constituída pelo “fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação” (VOLOCHÍNOV, 1995, p. 123), compreensão que estende a noção de diálogo a toda comunicação verbal. Nessa perspectiva, qualquer discurso, escrito ou oral, é “parte integrante de uma discussão ideológica” (VOLOCHÍNOV, 1995, p. 123).

Neste artigo, focalizamos os modos em que dois tipos de eventos de letramento formativos do professor em seu local de trabalho promovem diferenças nas relações construídas entre os participantes – professoras alfabetizadoras e coordenadoras da escola pública –, nos conteúdos construídos por elas e na própria possibilidade de agência, isto é, no engajamento e promoção de ações coletivas para a própria formação. Os dados fazem parte de uma pesquisa de doutorado (DE GRANDE, 2015), cujo objetivo era conhecer e compreender práticas de letramento formativas do professor em seu local de trabalho, em reuniões de corpo docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) do sistema educacional do estado de São Paulo.

### **As reuniões de corpo docente na escola pública e a regulamentação oficial**

As reuniões de corpo docente das escolas públicas, um momento remunerado para discutir os problemas da escola e da Educação, estiveram na pauta das reivindicações dos professores do estado de São Paulo e dos municípios paulistas durante anos, desde sua instituição no Estatuto do Magistério em 1985 (OLIVEIRA,

2006).<sup>2</sup> Essas reivindicações precisam do reconhecimento, por parte dos governos, de que o trabalho do professor não se esgota no período da aula. No estado de São Paulo, essas reuniões foram chamadas Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), até 2012, quando foram renomeadas Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, ou ATPC, destacando, em ambas as denominações, o caráter coletivo desse trabalho, de 2 a 3 horas semanais, na escola.<sup>3</sup>

Segundo a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP),<sup>4</sup> a HTPC é, além de um espaço de reflexão docente sobre sua prática, um espaço destinado, em tese, para discussão e implementação do projeto pedagógico da escola e para discussão de problemas enfrentados pela unidade escolar e suas possíveis soluções. Há itens da portaria da CENP que estão mais diretamente relacionados à formação de professores, tais como possibilitar a reflexão sobre a prática docente, favorecer o intercâmbio de experiências e promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores. As horas destinadas à HTPC também podem ser utilizadas em atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, bem como no atendimento a pais de alunos, o que demonstra que as possíveis funções da reunião são bastante variadas. Entretanto, e apesar de toda a legislação, De Grande (2015) observou no campo da pesquisa que grande parte do tempo de HTPC é ocupada com avisos e respostas a demandas burocráticas da Secretaria Municipal de Educação.

No contexto pesquisado, a HTPC foi utilizada majoritariamente para dois tipos de eventos contrastantes: a HTPC semanal, realizada na própria unidade escolar, em horário oposto ao que lecionam as professoras, com duração de duas horas e quinze minutos, e a “HTPC coletiva” (nome dado pelas professoras), realizada quinzenalmente com professoras atuantes no quinto ano do Ensino Fundamental I de toda a rede, atendendo a demanda das próprias professoras devido à iminência das avaliações externas – o SARESP e a Prova Brasil – que ocorreriam no final do ano.<sup>5</sup>

---

2 Nem sempre as jornadas de trabalho oferecidas ao professor incorporam horas destinadas ao trabalho coletivo fora da sala de aula. Uma pesquisa com 19 Secretarias de Educação (estaduais e municipais) mostrou que as horas mensais destinadas às atividades de formação continuada podem abranger de 5 a 35% da jornada de trabalho do professor (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011).

3 Existe também a Hora de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL), de até 4 horas semanais, conforme a jornada do professor, que pode ocorrer em local fora da escola, e se destina “à preparação de aulas e à avaliação de trabalhos dos alunos” (SÃO PAULO, 1997, artigo 13, parágrafo único).

4 Portaria CENP nº 1/96 – L. C. nº 836/97.

5 Um terceiro tipo era constituído por reuniões de consultoria pedagógica com representantes da editora do material apostilado adotado pela rede de ensino municipal para o ano seguinte.

Os participantes das HTPC são especificados pela referida Portaria e por comunicados publicados posteriormente pela CENP, os quais também determinam relações de lugares e de papéis dos participantes ao explicitar suas funções. Cabe ao coordenador pedagógico, segundo a legislação, planejar e organizar as reuniões em sintonia com a equipe gestora, ou seja, com outros coordenadores e diretores da rede de ensino. As ações a serem desenvolvidas na reunião se relacionam ao planejamento, organização e condução de HTPC. O coordenador avalia “as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola” e organiza “as ações de formação continuada”.<sup>6</sup> Tal determinação de funções efetivamente instaura e legitima uma relação desigual de subordinação do professor em relação ao coordenador.

Os documentos que regulamentam a HTPC contemplam como interlocutor apenas o professor coordenador. O coordenador é referido várias vezes no documento como o agente da HTPC, mesmo nas construções na voz passiva: “As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo deverão ser planejadas e organizadas **pelo Professor Coordenador**”, “O horário do cumprimento das HTPCs, a ser organizado **pelo Professor Coordenador**”. A ele compete “considerar **as demandas dos professores** frente às metas”, “**dividir entre os participantes as tarefas** inerentes às reuniões”.<sup>7</sup> A anulação do professor como possível interlocutor fica evidente na falta de explicitação de suas funções, à exceção da exigência sobre seu comparecimento às reuniões.

A rígida estrutura dos eventos prevista nos documentos oficiais, com duração e horário fixos, sempre tendo o professor coordenador como responsável pela elaboração prévia de sua pauta e sua realização, refletiu-se, nas HTPCs semanais observadas, em sua condução pela coordenadora e na participação das professoras, como veremos na seção a seguir.

Entretanto, a institucionalização do evento não impede que alguns aspectos sejam negociados e modificados, como no caso dos encontros quinzenais no contexto da pesquisa. A própria coordenadora das reuniões trouxe, em uma HTPC semanal, um informe da Secretaria Municipal de Educação para as professoras: devido à demanda das próprias professoras de 5º ano para abordar temas relacionados às avaliações externas a que seus alunos seriam submetidos no final

---

6 Trechos dos comunicados da CENP sobre a HTPC. Disponíveis em: <<http://www.dersv.com/legislacao.htm>>. Acesso em: 9 ago. 2013.

7 Trechos dos comunicados da CENP sobre a HTPC. Disponíveis em: <<http://www.dersv.com/legislacao.htm>>. Acesso em: 9 ago. 2013.

do ano, seriam realizadas reuniões quinzenais com as professoras atuantes nos 5º ano de toda a rede. Os encontros foram iniciados por volta de seis meses antes das avaliações externas, com apoio de assessoras e supervisoras da Secretaria de Educação e, neles, professoras e coordenadoras subverteram a regulamentação oficial, alterando local, horário e organização: elas se revezavam, em duplas, na organização e realização dos encontros, a fim de debater assuntos relacionados às avaliações: uma dupla de professoras (que também poderiam estar na função de coordenação) desenvolvia uma palestra ou oficina sobre um tópico escolhido previamente pelo grupo. Os tópicos relacionados à Língua Portuguesa ou à Matemática, as disciplinas a serem avaliadas por órgãos externos, foram propostos na primeira reunião com base nas sugestões das professoras presentes.

Foi assim que o grupo de professoras de 5º ano de todo o município e, portanto, da escola observada não participou de todas as HTPCs de sua escola, mas se reuniu quinzenalmente para discutir uma pauta com tópico único que, diferentemente da pauta da HTPC semanal na escola, não era preparada pela coordenadora. Uma ruptura das assimetrias institucionalizadas de relações de lugares e papéis dos participantes determinou outra ruptura, mais importante, nas identidades profissionais pré-atribuídas às docentes, como veremos na análise a seguir.

### **Regulamentação e (as)simetrias nos eventos formativos no local de trabalho do professor**

Neste trabalho, realizaremos uma microanálise interacional contrastiva dos dois tipos de reunião, que serão denominados, respectivamente, em função de seus distintos padrões e estruturas interacionais e da maneira como foram construídas pelas participantes, de HTPC-aula e HTPC-coletiva.<sup>8</sup>

Entendemos, como os filósofos do Círculo de Bakhtin, que toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja, é dialógica (VOLOCHÍNOV, 1995). É nesse sentido que “a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto de interação viva das forças sociais” (VOLOCHÍNOV, 1995, p. 66). Mas, também como Volochínov, entendemos que é na comunicação face a face, na enunciação, que se realiza a interação verbal constitutiva da linguagem. A palavra é parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala, pois o discurso “responde a alguma

---

8 Em De Grande (2015), foi proposto o nome de HTPC-oficina para a HTPC coletiva, pois a autora privilegiou, na denominação, as características da estrutura de participação na interação. Aqui focalizamos os esforços dos professores para agir coletivamente na busca de agência na profissão.

coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (p. 123). Na palavra encontram-se os enunciados que a precedem – os já ditos – e os que a sucedem na cadeia de enunciação orientando o enunciado a um discurso-resposta futuro.

Porém, para analisar o enunciado, os integrantes do Círculo nos deixaram poucos métodos. Uma das pistas é estrutural:

“a alternância dos sujeitos do discurso e a conclusibilidade do enunciado, que marca a possibilidade de responder a ele, são os critérios que o definem. Assim, um enunciado tem sentido pleno em determinadas condições concretas de comunicação que possibilitam uma resposta ativa do outro” (BAKHTIN, 2003).

Outra indicação é a proposta feita em relação à ordem metodológica para o estudo da língua:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. [situação de produção]
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados (enunciados), em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal [gênero e discurso].
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (VOLOCHÍNOV, 1995, p. 124).

Essas postulações, essencialmente programáticas, têm sido complementadas por numerosos estudos que possibilitam realizar o “exame das formas da língua”. Aqui, para a análise das interações nas reuniões de HTPC, recorreremos às contribuições da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa, que fornecem um arcabouço analítico para analisar a estrutura composicional e o estilo das reuniões de HTPC, como também os posicionamentos e conflitos que se dão na interação. Como explica Gumperz (2008), a Sociolinguística Interacional (SI) é uma abordagem à análise da fala que tem suas origens na busca por métodos de análise qualitativa para explicar a habilidade de interpretar dos participantes em práticas comunicativas cotidianas, concentrando-se nas situações concretas de fala ou nos eventos de fala.

Um evento pode ser mais ou menos ritualizado. Configura-se com base em rotinas comunicativas, pois a interação entre os participantes no evento tem um

código ritual (GOFFMAN, 2011), mas há eventos “cujas rotinas comunicativas que constituem suas unidades funcionais são mais rígidas do que as encontradas em outros” (MATENCIO, 1999, p. 65). Os fatores que influenciam na maior ou menor espontaneidade na organização comunicativa de um evento são tanto relacionados ao estatuto dos interlocutores e às relações entre eles estabelecidas quanto a determinações institucionais, relacionadas ao espaço-tempo em que os eventos ocorrem.

No caso da HTPC, alguns fatores são predeterminados, como já foi mostrado na seção anterior, e isso restringe fortemente as características do evento. Por exemplo, complementando a já referida Portaria nº 1/96 – L. C. nº 836/97,<sup>9</sup> a CENP esclarece e reitera objetivos e formas de organização da HTPC em comunicados que delimitam duração, participantes e suas funções nos eventos, assim como modos de agir (elaborar pauta, dividir tarefas, etc.), artefatos a serem usados (livro-ata, caderno, diário de bordo) e gêneros a serem mobilizados pelos participantes (debate, oficina, reunião, pauta, ata). Os posicionamentos, os movimentos de simetriação e assimetrias nos eventos observados estão relacionados às relações de lugares, ou posições hierárquicas, e aos papéis interlocutivos, ou funções dos participantes, que são predefinidas em parte pelos documentos regulamentadores da HTPC e em parte pela instituição escolar.

Todavia, essas relações de lugares e os papéis interlocutivos, mesmo reguladas institucionalmente, podem ser alteradas e reconstruídas na interação, a depender dos posicionamentos das participantes na interação e dos temas<sup>10</sup> – o conteúdo temático de um enunciado já atravessado pela apreciação valorativa do locutor – por eles desenvolvidos.

### **Silêncios e resistências na HTPC-aula**

Assim como a regulamentação, há outros fatores externos à unidade escolar que podem influenciar as relações construídas entre coordenadora e professoras na escola participante da pesquisa. Os cargos de direção e coordenação nas

---

9 Disponível em: <<http://www.dersv.com/legislacao.htm>>. Acesso em: 9 ago. 2013.

10 No sentido bakhtiniano. A definição de tema relaciona-se à compreensão de gêneros do discurso nas reflexões do Círculo de Bakhtin. Na definição de gênero do discurso, a perspectiva bakhtiniana coloca três elementos do gênero – formas de composição do enunciado, conteúdos temáticos e estilo. O desenvolvimento de tais características ocorre em função da construção de um tema, ou seja, “de certos efeitos de sentido visados pela vontade enunciativa do locutor e dependentes de sua apreciação de valor sobre significações ou parceiros interlocutores”. (ROJO, 2013, p. 28).

escolas da rede municipal de ensino eram comissionados até 2010, quando isso passou a ser proibido. No início de 2011, a prefeitura demitiu todos os diretores e coordenadores e abriu concurso público para os cargos. Por isso, as coordenadoras e diretoras atuantes à época não voltaram a trabalhar na mesma escola e começaram suas atividades um mês após o início do ano letivo, fatores que prejudicaram a integração do grupo docente. A decisão interrompeu relações profissionais já antigas com as ex-coordenadoras que não foram aprovadas no concurso ou foram direcionadas a outra escola.

A regulamentação oficial da CENP para a HTPC atua fortemente nas relações tensas comumente observadas nesse tipo de HTPC, ao determinar que cabe à coordenadora planejar, organizar e realizar as reuniões. A pauta é sempre preparada pela coordenadora Eliane,<sup>11</sup> que também dava início ao evento, distribuía turnos e alterava tópicos. O fato de ser novata na escola e no grupo de professoras também pode ser um fator que pesou na adoção de uma postura professoral por Eliane, que se legitimava pela voz de autoridade da regulamentação oficial para garantir sua própria autoridade, ainda não construída no grupo.

O conflito interacional fica evidenciado pela pouca participação das professoras nas propostas da coordenadora, como exemplificado no trecho a seguir, gravado na sexta reunião, após a leitura de um texto intitulado “A escola de bichos”:<sup>12</sup>

EXCERTO 1: Silêncio no HTPC [31 de maio de 2011; 6ª reunião acompanhada]<sup>13</sup>

- |   |                                                                                                 |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Eliane: vocês querem fazer algum comentário antes do meu? Porque eu quero comentar... (+++)o    |
| 2 | que dá pra trazer pra nós assim pra escola pra vida que que dá pra pensar? ((após 7 segundos de |

11 Os nomes são todos pseudônimos.

12 Para uma análise da leitura de textos de autoajuda e moralizantes nos eventos formativos em HTPC, ver De Grande (2015).

13 Símbolos usados na transcrição: / – truncamento ou interrupção abrupta da fala; ... – pausa de pequena extensão; (+) – pausa breve; (+++) – pausa longa; (...) – suspensão de trecho da transcrição original ou trecho incompreensível; :: – alongamento da vogal; “aaa” – discurso reportado; ‘aspas’ – leitura de texto; MAIÚSCULA – alterações de voz com efeito de ênfase; [ ] – interrupção de um interlocutor ou falas simultâneas; ((xxx)) – comentário do analista; (xxx) – suposição de fala sem nitidez. Para marcar a entoação, são utilizados sinais de convenção ortográfica: vírgula (,) – pequena pausa; ponto final (.) – entoação descendente; ponto de interrogação (?) – entoação ascendente, como uma pergunta.

- 3 silêncio, alguns suspiros)) **Que silê::ncio** ((risos))
- 4 Cristiane: **posso perguntar uma coisa que não é disso?!**
- 5 Lourdes: ((fala sobreposta a de Cristiane)) as pessoas e entender elas como elas são. A Raquel não
- 6 pode ser igual a mim senão não teria graça...
- 7 Cristiane: ainda bem né que cada um tem sua personalidade ainda bem senão seria uma mesmice
- 8 Danada
- 9 Lourdes: (...) então a gente tem que entender essas diferenças

O silêncio que segue após a coordenadora oferecer o turno às professoras é indicativo de uma “falha” na interação. Na perspectiva interacional de Kerbrat-Orecchioni, as falhas na interação no que se refere à alternância de turnos (silêncios ou sobreposições) são inevitáveis e frequentes e podem ser atribuídas, primeiro, a um fracasso involuntário, pois os índices das regras de alternância entre falantes são frouxos ou, segundo, a uma violação deliberada, pois os parceiros em presença não estão todos necessariamente dispostos a se submeter a esses sinais. O silêncio prolongado entre dois turnos, chamado de *gap*, pode ser atribuído ao fato de que os sinais de fim de turno foram mal percebidos, ou ao fato de que os potenciais sucessores não têm o desejo ou os meios de assegurar o encadeamento requerido (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Numa perspectiva discursiva, o silêncio é expressivo de conflito entre as professoras e a coordenadora, indiciando a intenção das professoras em não participar.

Comentada pela coordenadora, quando enuncia “que silê::ncio”, a violação deliberada da alternância de turnos indicia o não engajamento das professoras na interação, também evidente na falta de interesse pelo tópico, ressaltado pelo pedido de mudança feito por Cristiane (*posso perguntar uma coisa que não é disso?*). A não participação imediata pode ter relação não só com a pertinência das questões selecionadas pela coordenadora para compor a reunião e com fatores externos que incidem sobre os objetivos da HTPC, mas também com os posicionamentos gerados pela estrutura de participação na interação, percebida pelas professoras como uma troca assimétrica, pois devem responder a perguntas

e seguir propostas feitas pela coordenadora, visto que parece ser necessário que a professora Cristiane peça permissão para mudar de tópico. São todas colegas, mas a coordenadora assume uma posição professoral.

Das 17 reuniões acompanhadas por De Grande, em oito a coordenadora trouxe sugestões de atividades didáticas. Em setes destas, a interação foi organizada como uma aula, utilizando o padrão IRA – Iniciação-Resposta-Avaliação (CAZDEN, 2001), comum na interação entre professor e alunos na sala de aula. Esse padrão interacional posiciona coordenadora e professoras em uma relação vertical assimétrica: a coordenadora mantém o turno, controla os pontos de transição de turno e retoma o turno com uma posição avaliativa das intervenções das professoras, como mostra o exemplo 2, a seguir:

EXCERTO 2: Avaliação da fala das professoras [31 de maio de 2011; 6ª reunião acompanhada]

1	Lourdes: (...) então a gente tem que entender essas diferenças aprender a conviver com elas
2	Eliane: <b>i::sso... que mais?</b>
3	Cristiane: respeitar, né? respeitá-las.
4	Rachel: o mais gostoso é quando a gente é bem recebido em um lugar independente do:: de
5	qualquer coisa que seja então é tão gostoso você ser bem recebido
6	Eliane: <b>com certeza então é:: que mais?</b>

A avaliação das participações das professoras (“isso”, “com certeza”) por parte da colega coordenadora pode prejudicar as oportunidades de as professoras assumirem responsabilidades pelo seu processo de formação, i.e., para o desenvolvimento de sua capacidade de atuar como um agente social, uma vez que a estrutura de participação observada, com funções e papéis interacionais bastante assimétricos, posiciona as professoras como alunas na interação, colocando-as sempre em uma posição reativa: ou respondem pacientemente aquilo que é obviamente sabido de todos, como faz Raquel, reagem de má vontade, ou respondem de maneira não cooperativa (tal como fazem os adolescentes revoltados nas aulas do Ensino Fundamental e Médio), como mostra o trecho a seguir:

EXCERTO 3: Interação no padrão IRA – perguntas/respostas em proposição de trabalho didático com panfletos [10 de maio de 2011, 4ª reunião acompanhada]

- |   |                                                                                                        |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Eliane: <b>isso...</b> tem muita:: muito entregador né ele chega e põe na gradinha da nossa casa e aí? |
| 2 | Como é que é isso assim? O tratamento ((uma professora suspira alto)) dos panfletos... ((suspiros))    |
| 3 | Raquel: nas ruas no carro das pessoas que estão trabalhando fica no para-brisa                         |
| 4 | Eliane: e daí desse local ele vai...?                                                                  |
| 5 | Raquel: pra casa                                                                                       |
| 6 | Cristiane: pro lixo ((tom de voz ríspido, fala rápida))                                                |

O fato de a coordenadora posicionar-se como professora, e as professoras, como alunas constrói significados para o HTPC-aula (DE GRANDE, 2015). Numa relação tradicional professor/aluno, expressa na configuração interacional, a coordenadora estaria na HTPC para transmitir informações e conhecimentos às professoras, que estariam ali para adquirir informações e conhecimentos. Assim, o evento não se estrutura como um espaço de debate, de construção coletiva de conhecimentos e atitudes interessantes à formação e à atuação docentes. A formação docente na HTPC-aula seria entendida como transmissão de saberes e informação. Uma identidade assumida de aluna em sala de aula interdita, no lugar de favorecer, a emergência de um espaço de agência das professoras em sua própria formação.

Os estudiosos da interação há longo tempo comprovaram que há uma relação entre a estrutura de participação na interação e o desenvolvimento de conteúdos. Estudos sobre o discurso de sala de aula mostram que a linguagem usada pelo professor e pelos alunos determina o que é aprendido e como (ERICKSON, 1982; CAZDEN, 2001; SAWYER, 2004). Para o etnógrafo da escola, Erickson (1982), a negociação de sentidos na interação depende tanto da estrutura de participação social como da estrutura da tarefa acadêmica. Esta última está relacionada aos conteúdos a serem aprendidos por aqueles que são posicionados como – e ocupam o lugar de – alunos.

Nos estudos sobre o discurso de sala de aula, as análises mostram que, em uma aula muito controlada interacionalmente pelo professor, os alunos não podem coconstruir seus próprios conhecimentos (ERICKSON, 1982; SAWYER, 2004). Quando o professor controla os turnos, também controla os possíveis impactos que as falas dos alunos podem ter na construção do conhecimento. Já no caso da fala entre professor e alunos ser uma “improvisação coletiva” (ERICKSON, 1982), ela não tem um final determinado e os participantes podem contribuir de maneira mais igualitária ao fluxo da interação. Fazendo um paralelo com a construção de identidades socioprofissionais, especificamente, da agência social, o controle do coordenador age como barreira para a possibilidade de contribuições da professora, demarcando espaços por demais limitados para uma construção coletiva, tanto do conhecimento como da agência. Como as professoras têm pouca oportunidade de contribuir igualmente para o fluxo da interação, elas pouco agem na construção de seus conhecimentos, no compartilhamento de suas experiências, nas respostas cooperativas às perguntas do professor. Fica quase que impossível para a professora-coordenadora perceber e focalizar o que as outras professoras realizam estrategicamente diante de uma dada conjuntura, o que limita severamente as possibilidades para organizarem-se em algum tipo de ação comum a todas elas. As interações não constroem um coletivo para o grupo, que poderia se autofortalecer e recriar os processos de formação no local de trabalho.

Um agente teria a capacidade de decidir sobre um curso de ação, de interagir com outros agentes; seria capaz de modificar ou mudar seus planos segundo as ações do grupo, e segundo mudanças resultantes dessas ações, e faria isso “estrategicamente”, de uma forma que não seria entendida como a soma de interesses de membros individuais da coletividade. Considerado do ponto de vista ideológico, um agente é capaz de escolher como agir, mesmo sob os efeitos das forças ideológicas que construíram sua subjetividade. Mesmo que perpassados pela subjetividade e por ideologias, que influenciam os atos escolhidos, um agente social é sempre ativo, nunca um mero receptor de ações alheias (ARCHER, 2000; KLEIMAN, 2006; ZAVALA, 2011; KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2013). Ele também nunca é solitário, pois precisa da ação coletiva para atingir os objetivos traçados. Nada disso é evidenciado nos enunciados da coordenadora seguidos de silêncio, nas respostas reativas, impotentes e ríspidas das professoras, que dialogam não com os enunciados construídos na reunião, mas com pré-construídos que não permitem, ou merecem, confirmação, refutação, antecipação

e, conseqüentemente, prejudicam a formação de um grupo, de uma comunidade de professores engajados numa ação coletiva.

Em resumo, a análise da interação na HTPC-aula revela que a estrutura de participação em IRA, controlada pela coordenadora, determina também a estrutura da tarefa acadêmica, ou seja, os conhecimentos passíveis de serem construídos na interação. Como as professoras têm pouca oportunidade de contribuir igualmente para o fluxo da interação, elas não se constituem como agentes da própria formação. Nem a própria coordenadora, apesar de ser a responsável pelo evento, se constitui como agente, pois fica presa a uma pauta predeterminada e não reorganiza a reunião em função das necessidades das outras participantes.

### **Construção pelo grupo da formação do professor na HTPC coletiva**

Além do padrão IRA, naturalizado em sala de aula (GARCEZ, 2006), que gera interações muito assimétricas, com distribuição de poder muito desigual, com reflexos na construção de conhecimentos, identidades e agência das participantes, pudemos observar outra forma de participação, mais igualitária, entre professoras de 5º ano da rede.

Nas oficinas realizadas por e para professoras de 5º ano, o objetivo comum do grupo – preparar seus alunos para avaliações externas – e o rodízio entre coordenadoras e professoras na organização dos encontros e na abordagem dos temas escolhidos pelo grupo são fatores que pareceram favorecer a emergência de um espaço de agência das professoras em sua própria formação. O fato de não haver apenas uma pessoa, sempre a mesma, responsável pelo evento nem a concentração em uma única finalidade possibilitou a organização da interação de maneira diversa daquela comum em sala de aula, o modelo majoritariamente adotado na HTPC-aula, como anteriormente descrito.

Em contraste com a estrutura em que as professoras têm pouco espaço para serem ouvidas sobre o que querem discutir, reuniões que levam em conta essa voz docente, organizadas como oficinas, inovam as formas de interação. Esses eventos são momentos menos assimétricos em que a interação configura-se como mais colaborativa, e as professoras têm a oportunidade de se posicionarem como profissionais da educação, construindo um grupo, mesmo que provisoriamente.

Nas oficinas, as professoras se sentavam num semicírculo, com a dupla responsável pela apresentação do tópico nesse encontro em pé, na frente da sala.

Essa organização não se mantinha durante todo o evento: no desenvolvimento, as professoras participantes eram convidadas pela dupla responsável a se levantar, realizar atividades, conversar entre si sobre o tópico em questão.

Um índice da construção de relações mais simétricas está constituído pelas modalizações utilizadas pela professora Daniela, no exemplo a seguir, que relativiza seu enunciado com o modalizador epistêmico (“eu acho”), que assinala algum grau de incerteza; um comprometimento e engajamento menores do locutor com relação ao seu enunciado, com isso abrindo espaço para objeções, complementações, discordâncias por parte de suas colegas. Esse uso indica que Daniela apresenta o conteúdo de seu enunciado como uma sugestão, como uma possibilidade, e não como uma verdade incontestável. Lembremos que a modalização pode indicar não só a atitude do falante em relação aos enunciados que produz (KOCH, 1997, 2005; BRONCKART, 1999; MAINGUENEAU, 2013), mas também sua relação com os interlocutores (HOFFNAGEL, 1997; CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008; CARRASCOSSI, 2013). No caso em questão, a modalização permite perceber a intenção do enunciador em estabelecer relações simétricas com seus interlocutores.

EXCERTO 4: Modalização na abordagem de atividades e conteúdos [HTPC-coletiva, 1º de agosto de 2011]

1	Daniela: ah/só voltando um <b>pouquinho</b> pessoal em números decimais <b>acho</b> que a <b>melhor</b> forma deles
2	aprenderem é através da moeda do <b>dinheirinho né</b> porque é:: ele tem um real que seria o inteiro
3	então <b>eu acho</b> que como dinheiro é algo que faz parte do dia a dia e <b>acho</b> que a nossa função é
4	Pensar nisso <b>né</b> que ele faça uso disso no dia a dia <b>eu acho</b> que o:: dinheiro trabalhar com moeda <b>né?</b>
5	vai ser a <b>melhor</b> forma dele estar relacionando e compreendendo...

Além da modalização, a professora encarregada de coordenar o evento usa recursivamente o marcador interacional “né”, que indicia uma busca pela

concordância dos interlocutores (URBANO, 1999). Daniela faz uma sugestão de materiais e atividades para o ensino de números decimais e avalia como a “melhor forma” de ensinar o conteúdo em questão o uso “da moeda, do dinheirinho”, indiciando, pelos usos dessas expressões, sua apreciação valorativa sobre a sugestão. Por sua vez, essa relativização da sua palavra mostra a apreciação valorativa da professora sobre a palavra de suas interlocutoras: considera que são todas iguais entre si, mas aceita que cada uma pode ter formas diferentes de fazer, o que a impede de impor sua própria maneira, ou enunciá-la como verdade absoluta. O “acento apreciativo” que sempre acompanha o uso da palavra, na perspectiva bakhtiniana, é sempre produto da interação verbal, “expressão de um em relação ao outro” e, “em última análise, em relação à coletividade” (VOLOCHÍNOV, 1995, p. 113). A análise da modalização permite conhecer a apreciação valorativa (VOLOCHÍNOV, 1995) da professora não somente sobre os objetos do discurso, como sobre suas interlocutoras e sobre si mesma.

O uso da modalidade epistêmica por Daniela, geralmente analisada como expressão de dúvida ou relativização do enunciador sobre o conteúdo de seu enunciado, pode indiciar, segundo Hoffnagel (1997), uma tentativa de preservação de faces (BROWN; LEVINSON, 1987).<sup>14</sup> As formas modais epistêmicas são usadas para preservar a face negativa, para não incomodar ou afrontar os interlocutores, que são seus pares e podem ter outras formas de fazer, diferentes das dela. Principalmente na conversação entre iguais, pesa mais a finalidade de manter boas relações sociais. Daniela, colocada na posição de formadora de professoras, responsável pela coordenação do encontro, mas sendo também professora como suas interlocutoras, para construir e manter uma boa relação com suas colegas, enuncia hipóteses no lugar de certezas, para não ameaçar sua face nem a face das interlocutoras, e reduzir a força do enunciado.

Para discutir abordagens de sala de aula e conteúdos a serem abordados, Daniela utiliza também a modalidade deontica, que regula o comportamento do interlocutor, mas se inclui no grupo (“nós não precisamos”), o que atenua o grau

---

14 A noção de preservação de faces criada por Goffman (2011) foi utilizada por Brown e Levinson (1987) para tratar dos princípios de polidez, que exercem pressões fortes sobre a produção dos enunciados. Esses princípios sustentam que há aspectos do discurso que são regidos por regras cuja função é preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal. Nessa perspectiva, todo indivíduo possui duas faces na interação: i) a face negativa, que seria o que o locutor não quer expor, aspectos pessoais e íntimos que não deseja por em jogo na interação; ii) a face positiva, que seria a imagem projetada pelos interlocutores na interação, o que querem mostrar. Então, na interação entre dois participantes, quatro faces estão em jogo. Durante a interação, cada um dos atos de fala pode se configurar como ameaça potencial para uma ou outra dessas quatro faces.

de imperatividade, ao mesmo tempo em que reforça a coletividade, ao construir a ideia de que o grupo pode trabalhar de maneira semelhante.

EXCERTO 5: Reflexão após Dinâmica para ensinar fração “Bolo favorito da turma” [HTPC-coletiva, 1º de agosto de 2011. 4º encontro observado. Priscila e Daniela em frente da sala, professoras sentadas em semicírculo]

1	Dani: <b>nós não precisamos ainda assim conceituar dar no caderno pra ele</b> fazer adição de fração mas
2	se a gente perguntar agora aqui pra eles “olha quantos pedaços foi dividido aqui? Se somasse tudo,
3	não daria dezessete novamente? É o nosso inteiro” mas <b>eu preciso</b> colocar pra ele lá no caderninho
4	que tem que ser isso mais isso para dar adição de fração? Não nesse momento mas só através da
5	oralidade a gente já está dando o conceito...
6	Pri: também gente levar a criança a perceber neste momento que o todo aqui é dezessete não é
7	cem... né?
8	Dani: que nosso cem por cento ((outras falam)) cem por cento é dezessete quer dizer depois que ele
9	aprendeu toda aquela parte aprendeu o que é o cem por cento a gente já passa para um todo
10	diferente daquele cem o nosso todo não é mais o CEM o
11	nosso todo agora é dezessete em cima do dezessete nós fracionamos
12	Clarice: você falou pra não cobrar ahn:: <b>mas eu gostaria de saber...</b>
13	Dani: <b>o que será cobrado</b> [nas avaliações externas]?
14	Clarice: é exatamente... no sexto ano/ porque se eles cobrarem / <b>eu costume expor</b> as duas partes

15	para achar o denominador comum... (...) simplificação vai ou não?
16	Dani: não... o que vai ser cobrado na avaliação é isso
17	Pri: depois vem a quinta série a sexta série né ...
18	Dani: lógico no quarto bimestre a gente vai... aprofundar um pouco mais mas nesse momento o
19	terceiro bimestre o que cobrar...
20	Clarice: ó mas <b>eu vou</b> falar uma coisa pra você/ <b>a gente tem visto...</b> se nós/ se a nossa turma permitir
21	avançar a turma avançar <b>a gente tem que fazer sim</b> porque eles vão pra quinta série as classes
22	superlotadas e os professores acham que eles têm obrigação de saber TU:::DO
23	Profs: é mesmo, é sim

Clarice, uma das professoras participantes, intervém e muda o tópico: a relevância do conteúdo dependeria da sua cobrança na avaliação e não da abrangência dos conceitos a serem revisados ou ensinados às crianças (inteiro, porcentagem e número total), nem do modo de ensiná-los (notas no caderno, oralmente). A mudança do tópico por Clarice, inclusive fazendo uso da modalidade deontica (“a gente tem que fazer sim”), é possibilitada pela configuração do encontro como uma oficina, entre profissionais, numa relação simetrizada circunstancialmente. Essa configuração permite que as professoras demonstrem e debatam possibilidades de trabalho pedagógico.

Constrói-se, assim, uma relação bem mais simétrica entre as participantes das oficinas, evidente na estrutura de participação da interação, menos centralizada, com mais debate entre as participantes. O excerto abaixo foi gravado após uma longa fala de Marina, uma das professoras responsáveis pelo evento, sobre revisão e reescrita de textos em sala de aula. Quando passa a abordar o tópico relativo aos modos de fazer, o debate inicia-se:

EXCERTO 6: Estrutura de participação em oficina: compartilhando como fazer [HTPC-coletiva, 5 de setembro de 2011, Marina e Tânia em frente da sala, professoras em semicírculo]

1	Eliane: uma questão também pra gente pensar um pouco dessa:: revisão textual que ela é <b>tão ou</b>
2	<b>mais importante</b> que a produção né que às vezes a gente escreve escreve escreve e não para nunca
3	pra revisar lógico que eu tô falando bem uma coisa bem assim né... mas a revisão ela é tão
4	<b>importante ou até mais</b> que a produção e tirar o foco muito do professor deixar também a revisão
5	entre alunos o professor vai ser o orientador o mediador disso mas ela vai em determinado momento
6	deixar essa revisão nas duplas
7	Marina: é:: troca né
8	Cristiane: <b>eu coloco em duplas</b> com o dicionário do lado
9	Marina: <b>olha que sugestão boa</b>
10	Carolina: então <b>eu fazia</b> uma lista de palavras e pedia pra eles fizessem revisão ortográfica aí pedia
11	que colocassem em ordem alfabética e “agora vamos utilizar o dicionário?” às vezes tinha palavra
12	que lógico não tinha nada a ver e “não gente essa palavra significa tal coisa assim procura se está
13	correto assim do jeito que está escrito” nossa em dupla em trio e ia embora...
14	Marina: <b>então eu já cheguei</b> a falar assim [Carolina: <b>foi muito bom</b> ] nossa hoje não tem nada parece
15	que não dei nada mas é porque é uma atividade que pega bastante tempo é uma atividade/ mas
16	você vê que tem resultado
17	Fernanda: a lousa digital é um recurso <b>interessante</b> por exemplo a gente pode escanear o texto de
18	um aluno jogar lá e usar cada cor pra corrigir uma coisa e eles vão vendo o erro e vão ajudando você
19	Marina: a gente tá fazendo isso <b>eu tô digitalizando</b> e algumas professoras elas tão dando assim bem

20	diversificado é coletivo é:: escolher uma porque pegar de todo mundo às vezes não dá então tem
21	várias maneiras
22	Gabriela: mesmo se não escanear dá pra digitar o próprio texto com os mesmos erros e ir mexendo...

No exemplo, a troca de turnos é constante e os interlocutores ocupam posições relativamente simétricas. Não há uma participante que distribui os turnos ou os controla, não há marcadores de relação hierárquica. As participantes tomam o turno consecutivamente, uma respondendo à outra, sem passar pelas professoras responsáveis pela oficina. A intervenção de Eliane aborda maneiras de se realizar a revisão e a reescrita de textos, tópico escolhido para o encontro desse dia. Eliane, a mesma coordenadora das HTPC-aula da escola acompanhadas na pesquisa, está, nessa reunião, sentada entre as professoras: a distinção entre professoras e coordenadora é apagada nas oficinas. Eliane avalia como “mais importante” a reescrita do que a produção de texto e faz a sugestão de realizar a revisão em duplas de alunos. Essa sugestão é retomada por Cristiane, que a complementa descrevendo o recurso que ela usa: com o uso do dicionário. As formas de participação de Eliane e Cristiane diferem muito se comparadas com a participação em HTPC-aula: são os mesmos sujeitos, que constroem relações sociais distintas nos dois tipos de evento.

Marina, uma das responsáveis pelo evento, avalia uma das contribuições (*‘olha que sugestão boa’*), mas não centraliza nem distribui os turnos; várias professoras fazem breves relatos de maneiras de fazer a revisão textual em sala de aula, compartilhando experiências e avaliando suas próprias sugestões e as sugestões das outras professoras. Outras enunciam suas apreciações valorativas sobre como trabalhar escrita e reescrita, posicionando-se como profissionais com experiências a serem compartilhadas (“é tão ou mais importante”, “foi muito bom”, “é um recurso interessante”). Os adjetivos com função de modalizadores avaliativos indiciam a positividade das apreciações valorativas das professoras sobre o objeto de discurso e sobre si mesmas e suas colegas.

Geralmente, os encontros são organizados com dinâmicas que simulam a sala de aula, e as professoras são colocadas para agir nesse tipo de encenação, realizando reflexões sobre os conteúdos, sobre a prática pedagógica e sobre a aprendizagem dos alunos antes ou após as encenações. No excerto abaixo, Priscila e Daniela, as

responsáveis pelo encontro, orientam a participação das professoras na dinâmica para ensino de fração, que poderia ser reproduzida em sala de aula. Logo antes do trecho transcrito, as participantes realizaram uma votação sobre os sabores preferidos de bolo. Nesse momento, Priscila e Daniela pedem que as professoras se levantem e formem grupos pelo sabor escolhido, posicionando-se em um círculo desenhado no chão. Cada grupo dentro do círculo é separado do outro com barbantes.

EXCERTO 7: Estrutura de participação em oficina – Dinâmica para ensinar fração “Bolo favorito da turma” (logo após professoras terem votado em sabores de bolo que preferem) [HTPC-coletiva, 1º de agosto de 2011. 4º encontro observado].

1	Pri: certo gente vai fazendo com as crianças vamos ver se todo mundo votou... certinho
2	Dani: <b>agora</b> vou pedir para que todas <b>se levantem</b> vamos fazer um círculo aqui ((professoras se
3	levantam)) <b>juntinho, juntinho...</b> ((inaudível, muitas vezes, professoras se posicionam no centro da
4	sala))
5	Pri: cenoura aqui ((vai desenhando um círculo no chão com barbante pelos sabores e cada um que
6	votou no sabor fica na parte correspondente)) como se fosse um compasso...
7	Prof: oh que lega::l
8	Pri: <b>pode entrar no círculo</b> , fubá ((risos))
9	Dani: aí <b>pode entrar</b> na roda... ((forma-se um gráfico em formato de pizza com as pessoas, os
10	barbantes ficam no chão formando o gráfico))
11	Pri: <b>podem</b> sentar [palmas] ((passam a falar sobre o gráfico formado no chão))

As professoras responsáveis pelo encontro propõem a encenação de uma atividade para construção de um gráfico do tipo pizza no chão com o posicionamento dos alunos em pé e em grupos separados por barbantes. Daniela e Priscila agem como se estivessem em sala de aula com seus alunos, indicando o início de uma etapa da atividade (“agora vou pedir”) e orientando o comportamento e a ação das

participantes (“juntinho, juntinho”, “se levantem”, “pode entrar no círculo”). Não há uma descrição de uma atividade didática, mas sua realização concreta.

A encenação parece compor o discurso profissional-didático que faz parte da experiência das professoras. Conforme Tardif (2000), é o saber experiencial que orienta principalmente o fazer do professor. Neste caso, outros saberes, como o disciplinar e o curricular, compõem a sugestão de atividade, mas o foco principal do evento é a exemplificação do como fazer em sala de aula com base em experiências didáticas anteriores das professoras.

A encenação, como jogo simbólico em que as participantes assumem papéis que geralmente não são a elas atribuídos – o de aluno, p. ex. – atualiza o que é ser professor e o que é ser aluno para essas professoras, por meio da brincadeira. Assim, além de mobilizar os saberes experienciais das professoras, a encenação possibilita que as professoras juntas enxerguem sua sala de aula por meio do jogo simbólico e se repensem como docentes. O jogo simbólico cria papéis mais equilibrados, o que, nesse caso, contribuiu para que o poder de quem estava a cargo do encontro fosse redistribuído e compartilhado na brincadeira. Complementado por uma reflexão teórica, o jogo poderia ser um importante recurso de formação.<sup>15</sup>

A organização dos encontros como oficinas sustentadas por saberes experienciais das professoras, direcionadas para suas próprias demandas de formação e relacionadas com questões profissionais por elas selecionadas como relevantes, organizadas e coordenadas pelas próprias professoras, apresenta mais participação das professoras, que se colocam como debatedoras, intervêm, tomam o turno da dupla que realiza o encontro, contestam, relacionam o tópico a outros conhecimentos profissionais e até podem mudar o tópico.

Tendo em vista a resolução de um problema ou demanda educacional, as professoras criam uma comunidade que prioriza trocas de experiências e saberes, e, com essa organização, formador e formando se configuram como papéis dinâmicos, assumidos por diferentes participantes (NÓVOA, 1992). A prática de compartilhar experiências do trabalho e discuti-las se constituiu como uma prática de letramento formativa interessante nesse contexto, pois nos mostra demandas de formação docente em seu local de trabalho e as estratégias utilizadas pelas próprias professoras para responder a ela, assim como os tópicos que as motivam.

---

15 Contudo, nas reuniões não houve reflexão teórica. A ênfase no fazer, com foco em mostrar como realizam atividades em sala de aula, sem questionamentos sobre por que acontece dessa maneira, não conduziu à reflexão.

Quanto à agência social, nas oficinas, as professoras se posicionam como sujeitos ativos com motivações para atingir um objetivo (ARCHER, 2000), como no caso do encontro sobre o ensino/aprendizagem da reescrita: isso indicaria que estão exercendo agência em sua formação. Na maioria das intervenções, as professoras se utilizam do pronome de autorreferência *eu*, colocando-se como agentes de suas atividades profissionais de sala de aula, como sujeitos de suas enunciações (“eu coloco em duplas”, “eu fazia uma lista”, “eu já cheguei a falar”, “eu tô digitalizando”). Esse protagonismo não equivale ao exercício de agência, mas certamente é um precursor necessário para que ela ocorra.

### **Considerações finais**

Nota-se, nos dois tipos de eventos formativos analisados neste trabalho, uma diferença interacionalmente marcada na construção de conhecimentos pelas professoras, para agirem em seu contexto profissional. Nas oficinas, há uma busca por construção coletiva de conhecimentos para atingir esse fim (DE GRANDE, 2015). É possível argumentar pela existência de um posicionamento das professoras como agentes sociais que, conforme Kleiman (2006), atuam de maneira direcionada para as ações coletivas, exercendo sua ação em função dos objetivos de um grupo social, influenciando os seus membros, promovendo ações relevantes para o grupo. Dentro dessa concepção, “todos os participantes da interação são potencialmente mediadores, ao mobilizarem recursos de outros eventos, outras situações, outras práticas sociais” (KLEIMAN, 2006, p. 81).

O conceito de agência social se refere a atividades reais de indivíduos atuando no mundo social, através da ação coletiva. Primeiramente, relaciona-se à noção de agente humano (ARCHER, 2000). Todos somos agentes nesse sentido, pois o agente humano é aquele que exerce ações sobre objetos no mundo, que faz coisas, que se engaja em ações autônomas e é responsável por elas. O agente humano está em contraposição ao paciente ou ao sujeito coagido.

Zavala (2011) define agência social como capacidade socioculturalmente mediada que os indivíduos escolhem para agir sob os efeitos das forças ideológicas que construíram sua subjetividade em uma ação coletiva direcionada para atingir os objetivos traçados. Esse fazer coletivo está evidente nas oficinas, na delimitação de objetivos aderidos por todos os participantes e na alternância de participantes do grupo assumindo o papel de formador, o que resulta em uma interação mais

colaborativa, mais simétrica, de um grupo coeso, com interesses em comum. A natureza dos saberes mobilizados, aqueles mais relacionados à prática, às experiências docentes das participantes, também favorecem a construção coletiva, pois todas as professoras têm experiências a compartilhar.<sup>16</sup>

A construção de um coletivo para se identificar – docentes em busca de respostas a necessidades imediatas de ensino/aprendizagem de seus alunos – favorece a formação das professoras em seu local de trabalho. Esse reposicionamento de uma posição subalterna para uma posição de autorização em relação a seu dizer e seu fazer, que parece se sustentar na construção dessa voz coletiva, dá uma nova dimensão à construção identitária em curso pelas professoras, uma identidade fortalecida e autorizada a agir em sua própria formação, o que permite a agência. Uma hora de formação direcionada para suas próprias demandas que possibilita o exercício de agência as autofortalece, tornando essa hora mais efetiva para os interesses dessas profissionais.

Nas oficinas organizadas pelas professoras (assim como em breves momentos da HTPC-aula), chamam atenção os esforços das participantes a fim de desenvolver estratégias para abordar os tópicos selecionados pelo grupo, usando suas potencialidades, imaginação, criatividade e experiências profissionais. Trata-se de construir alternativas possíveis nos limites postos pela situação em que realizam suas funções.

Por outro lado, em contraponto, as reuniões ‘oficiais’ de HTPC semanais no contexto observado seguiam as regulamentações da CENP e eram sempre organizadas pela coordenadora, com pautas que reuniam uma série de demandas de gestão da própria unidade escolar e da Secretaria Municipal de Educação, como também de questões relacionadas à formação docente. Nesse tipo de evento foram observadas relações bastante assimétricas entre as participantes, coordenadora e professoras. A grande maioria das interações seguia o padrão IRA, próprio das aulas expositivas, que se baseia numa concepção transmissiva de conhecimento. O tempo destinado aos pontos da pauta, principalmente os avisos e demandas da Secretaria, e o próprio lugar e a função social da coordenadora na interação eram questionados pelas professoras, que expressavam seu desinteresse no silêncio ou nas respostas

---

<sup>16</sup> Na sua tese, De Grande (2015) mostra como as professoras mobilizam saberes experienciais e saberes técnicos sempre em função do *saber-fazer*. O enfoque das participantes e suas demandas focalizam os modos de fazer em sala de aula, foco presente em todas as reuniões do tipo “HTPC-coletiva”, o que não exclui o diálogo com saberes disciplinares e curriculares, principalmente com instâncias oficiais por meio de documentos parametrizadores.

sarcásticas ou exasperadas. As restrições institucionais atuantes na HTPC-aula e a pulverização de objetivos interditam a construção de agência nos momentos mais relacionados à sua formação, num evento que, em princípio, é destinado a ela. Não é de estranhar o conflito e a tensão registrados durante a pesquisa etnográfica (DE GRANDE, 2015). Sem oportunidade de contribuir igualmente para o fluxo da interação, as professoras não são agentes na construção dos conhecimentos que consideram relevantes para sua formação. E, ao não articular os interesses e demandas do grupo, a coordenadora também não se constrói como agente social.

Resta, em conclusão, com base nos dados apresentados, advogar pelo modelo de formação adotado na HTPC-coletiva, que permitiu a constituição de uma comunidade de aprendizagem, de compartilhamento de experiências e de dúvidas, mostrando-se, em consequência disso, um modelo mais efetivo para a formação do professor, quando comparado ao modelo transmissivo da aula tradicional. Um espaço do sistema escolar mais neutro, com um grupo formado por professoras de diferentes escolas, reunidas em torno de uma proposta semelhante, com objetivo comum, sem uma coordenadora (ou uma diretora) com poder para tomar decisões pelo grupo, inclusive aquelas sobre quando tomar o tempo com recados e demandas de gestão, devolve esse poder às participantes, que o utilizam de forma bem mais adequada aos objetivos das reuniões, ao agir mais produtivamente como agentes de sua própria formação.

## Abstract

The paper aims to analyze formative continuing education literacy events in meetings among school teachers and the coordinator. The goal is to discuss how event structure and interactive modes influence the social relations and content built by the participants, specifically on the teachers' involvement in their own educational process in the workplace. To develop the microanalysis, we use Interactional Sociolinguistics and Conversation Analysis, together with enunciation and discourse analysis known as the Bakhtinian sociological method. The research results, part of a doctoral research project by De Grande (2015) whose objective was to understand teacher's education literacy practices in the workplace and show that teachers have built two types of events in the time officially dedicated to their education process in the workplace. The interactional differences in participation structures of each type of event, in the relations among the participants and their identities built in interaction have an effect on the themes (Bakhtin, 2003) developed and on their social agency.

Keywords: Interaction. Social agency. Teacher's education. Identities. Professional construction.

## Referências

- ARCHER, Margaret S. **Being human: the problem of agency**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- CARRASCOSSI, Cibele Naidhig de Souza. O papel da modalização no jogo discursivo: um estudo da construção *pode ser (...), mas ...* **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 87-99, jan./abr. 2013.
- CAZDEN, Courtney B. **Classroom discourse: the language of teaching and learning**. 2<sup>nd</sup> ed. Portsmouth, NH: Heinemann Press, 2001.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.
- DE GRANDE, Paula Baracat. **Formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2015.
- ERICKSON, Frederick. Classroom discourse as improvisation. Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In: WILKINSON, Louise Cherry (Org.). **Communicating in the classroom**. New York: Academic Press, 1982. p. 153-182.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Fundação Victor Civita, 2011.
- GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**, v. 4, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2006.
- GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis: Vozes, 2011. Original publicado em 1974.

GUMPERZ, John Joseph. Interactional Sociolinguistics: A personal perspective. In: **The Handbook of Discourse Analysis**. SCHIFFRIN, Deborah; TANNEN, Deborah; HAMILTON, Heidi E. (Org.). Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd, 2008.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. A modalização epistêmica na construção de sentido: o caso do “eu acho (que)”. **Intercâmbio**, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, v. 6, 1997.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação**: princípios e métodos. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, Angela B. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e formação do professor: Quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela B. **A formação do professor**: perspectivas da Lingüística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, 2006.

KLEIMAN, Angela B. VIANNA, Carolina Assis D.; DE GRANDE, Paula Baracat. “Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...”: construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des)legitimação. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 173-194, 1. sem. 2013.

KOCH, Ingedore. **Gramática do português falado**: Desenvolvimentos (Org.). Campinas, SP: EDUNICAMP/FAPESP, 1997. v. 7. 526 p.

KOCH, Ingedore. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. **Revista Investigações**, v. 18, n. 2, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.revistainvestigacoes.com.br/volume-18-n2.html>>. Acesso em: 5 fev. 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

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

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 8 jan. 2013.

OLIVEIRA, Noeli Aparecida Rodrigues de. **A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ROJO, Roxane. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SÃO PAULO, Portaria CENP nº 1/96 – L.C. n. 836/97, 1997.

SAWYER, Keith. Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation. **Educational Researcher**, v. 33, n. 12, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./abr. 2000.

URBANO, Hudinilson. Aspectos basicamente interacionais dos marcadores discursivos. In: NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). **Gramática do português falado**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USO; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

VARGHESE, Manka; MORGAN, Brian; JOHNSTON, Bill; JOHNSON, Kimberly A. Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 4, n. 1, p. 21-44, 2005.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. Original publicado em 1929.

ZAVALA, Virginia. La escritura académica y la agencia de los sujetos. **Cuadernos Comillas**, v. 1, p. 52-66, 2011.

Submetido em: 29 de setembro de 2015.

Aceito para publicação em: 06 de outubro de 2015.