

CUMPRINDO A AGENDA ÉTICA DA PESQUISA EM LA: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Marília Curado VALSECHI
Universidade Estadual de Campinas

Resumo

As discussões atuais sobre a configuração da Linguística Aplicada (doravante, LA) contemporânea, sua relevância social, o compromisso ético em seguir uma agenda política, apontam para um modo de fazer LA voltado para a transformação social, ou melhor, para a reconfiguração da realidade, na medida em que esta é concebida como uma produção discursiva. Ao compreender que a linguagem cria realidades, repensar as práticas discursivas significa, nessa perspectiva, desconstruir discursos hegemônicos, dando voz aos comumente silenciados pela ideologia dominante, não para produzir um “olhar compreensivo” da alteridade, mas para buscar a emancipação desses grupos “minoritarizados” (CAVALCANTI, 1999). Nesse artigo, apresentamos como um trabalho de pesquisa na área de formação de professores filiado a essa perspectiva da LA busca cumprir sua agenda ética, ao voltar seu olhar crítico sobre os responsáveis pela formação – a academia e a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (SEESP) –, visando ao fortalecimento do profissional frequentemente culpabilizado: o professor. A pesquisa seguiu a metodologia qualitativa, já que buscava obter uma compreensão profunda do objeto sob análise – o curso de formação continuada –, utilizando-se de diferentes dados, como planejamento de aula dos formadores, trabalhos dos professores participantes, entrevista com formadores, dados de interação em sala de aula. Os resultados desse estudo revelam que o modelo fragmentado de formação continuada proposto pela SEESP prejudica o processo de apropriação dos saberes formadores, por parte dos professores em formação, e, por conseguinte, a mudança da prática pedagógica, assim como prejudica a formação docente a postura inflexível do formador universitário.

Palavras-chave: agenda ética da pesquisa, formação do professor, interação em sala de aula.

Carrying out the ethical agenda in Applied Linguistics research: a teacher training analysis

Abstract

The current discussions regarding the contemporary Applied Linguistics (hereafter LA) configuration, its social relevance, the ethical commitment in following the political agenda, point towards a way of doing LA aimed at the social transformation, or rather, at the reality reconfiguration, insofar as it is conceived as a discursive production. By understanding that language creates reality, rethinking the discursive practices means, in this perspective, deconstructing hegemonic discourses, giving voice to the often silenced by the dominant ideology, not to produce a “comprehensive look” of the otherness but to seek the emancipation of these “minoritized” groups. (CAVALCANTI, 1999). In this paper we present how a research work in the field of teacher training affiliated with this LA perspective aims for carrying out its ethical agenda, whereas it casts its critical eye on those responsible for training – the academy and the Secretary of Education -, intending to strengthen the professional often blamed: the teacher. The research followed a qualitative methodology, which sought to obtain a thorough understanding of the object under examination - the continuing training course - using different data, such as trainers’ lesson

planning, participant teachers' works, interviews with trainers, classroom interaction data. This study results show that the fragmented model of continuing training offered by SEESP affects the trainers knowledge appropriation process for teachers in training and consequently the change in teaching practice, as well as the tough stance of the university trainer affects the teacher training.

Key Words: research ethical agenda, teacher training, classroom interaction.

Cumpliendo una agenda ética de la investigación en LA: un análisis de la formación del profesor

Resumen

Las actuales discusiones sobre la configuración de la Lingüística Aplicada (o LA) contemporánea, su relevancia social y su compromiso ético en construir una agenda política apuntan para una manera de hacer LA orientada para la transformación social, o sea, que mira la reconfiguración de la realidad, teniendo en cuenta que esta es concebida como una producción discursiva. En esa perspectiva, cuando comprendemos que el lenguaje crea realidades, repensar acerca de las prácticas discursivas significa deconstruir discursos hegemónicos, a la vez dando voz a los que son comúnmente silenciados por la ideología dominante; no para producir una “mirada comprensiva” de la alteridad, sino que para buscar la emancipación de esos grupos “minoritarizados” (CAVALCANTI, 1999). En ese artículo, presentamos como un trabajo de investigación en el área de la formación de profesores, basado en este marco de la LA, busca cumplir con su agenda ética, cuando vuelve su mirada crítica sobre los responsables por la formación – la academia y la Secretaria de Educación –, con el objetivo de fortalecer al profesional que es frecuentemente tornado culpable: el profesor. La pesquisa siguió la metodología cualitativa, pues buscaba obtener una comprensión profunda sobre el objeto del análisis – el curso de formación continua del profesorado –, utilizándose de distintos dados, como el planeamiento de la clase de los formadores, trabajos de los profesores participantes, entrevista con formadores, dados de la interacción en el aula. Los resultados de ese estudio enseñan que el modelo fragmentado de formación continua propuesto por la SEESP causa prejuicio al proceso de apropiación de los saberes formadores, por el profesorado en formación, y, por consiguiente, el cambio de la práctica pedagógica, como también causa prejuicio a la formación docente la postura inflexible del formador universitario.

Palabras clave: agenda ética de investigación, formación del profesor, interacción en clase.

1. A LA na contemporaneidade

As discussões sobre aplicação das teorias lingüísticas, na compreensão do que configura a Linguística Aplicada, já não fazem mais sentido para os pesquisadores da área, visto que é consensual o fazer LA como uma prática muito mais autônoma e abrangente, embora essa prática ainda ocorra, segundo autores, como Moita Lopes (1998). Tais discussões cedem espaço a outras, que procuram definir uma LA “transgressiva” (PENNYCOOK, 2006) ou “indisciplinar” (MOITA LOPES, 2006).

Assim, a chamada LA contemporânea vai propor um redimensionamento no seu escopo, que vai desde a maneira de conceber a pesquisa científica, sua natureza, o papel do pesquisador; até a escolha do objeto, das teorias e metodologias a serem utilizadas para a compreensão do fenômeno

em estudo. Compreender o novo modo de fazer a LA (cf. MOITA LOPES, 2006) vai além do entendimento de que o objeto de estudo da área envolve questões de uso da linguagem – embora esse aspecto esteja incluso nas suas definições – ou que envolve o diálogo entre várias disciplinas de referência. A relevância social da pesquisa também é outro fator consensual. O que está em discussão agora é quais discursos serão endossados no fazer científico, que sujeitos serão pesquisados, que vozes serão ouvidas, que realidades serão construídas na prática discursiva do fazer científico.

Dessa forma, a relevância da pesquisa no contexto social, no sentido de trazer contribuições significativas para a realidade é, certamente, a grande preocupação da LA, como pode ser observado nas expressões utilizadas pelos pesquisadores: “fazer comprometido com as privações sofridas” (ROJO, 2006), que tem “responsabilidade social” (MOITA LOPES, 1998) ou “compromissos éticos” (FABRÍCIO, 2006). Portanto, todo trabalho de LA deve partir da pergunta básica “Fazer pesquisa para quem e com que objetivo?” (MOITA LOPES, 1998). Responder a essa pergunta norteadora evidencia como o trabalho pode ser relevante para a vida social. E isso não significa que ele deve ser universalizante para que tenha impacto social; pelo contrário, seu impacto incidirá, prioritariamente, em uma realidade social situada. Conforme diz Fabrício (2006, p. 62),

(...) uma perspectiva ética não significa ter de apelar para conceitos fundacionais, regimes de verdade ou significados universais. (...) Podemos orientar nossas ações por valores e juízos éticos, tendo em vista não valores universais, mas sim valores democraticamente definidos na esfera pública e no diálogo aberto.

Assim, tendo em vista que os valores e/ou juízos éticos são concebidos dentro de uma perspectiva sócio-cultural, o compromisso ético do pesquisador estará “democraticamente definido” dentro da realidade social situada em que ele se encontra.

O fazer pesquisa em LA envolve, portanto, um posicionamento político, na medida em que a linguagem é concebida como criadora de realidades, ou seja, não se trata de analisar um objeto tal qual ele se comporta no mundo real, mas que o próprio objeto é configurado na interpretação da realidade por parte do pesquisador, ao traçar a realidade sobre esse objeto.

Fazer pesquisa é produzir discurso e, ao fazê-lo, o pesquisador (re)constrói realidades. Isso significa que a pesquisa não é considerada neutra, reveladora da realidade tal como ela é, mas que, enquanto prática discursiva, é resultado das crenças, valores, ideologias e posicionamento discursivo do pesquisador. Ainda que este não assuma o papel de sua subjetividade, a pesquisa levará em conta seu modo de ver o mundo. Ora, se o pesquisador é um homem social, produto e produtor de sua cultura, não há como separar a pesquisa da subjetividade do cientista. Isso não significa que o pesquisador, pertencendo à cultura do colonizador, irá reproduzi-la no seu fazer científico: ele pode questionar a visão dominante e propor uma nova realidade, ao valorizar discursos marginalizados, ou as “vozes do Sul”, como defende Moita Lopes (2006). O autor, apropriando-se da expressão de Boaventura Santos, considera primordial, na LA contemporânea, investigar sujeitos de discursos marginalizados, cujas vozes não são ouvidas e/ou não interessam à ideologia dominante. Assim, ao dar voz a esses grupos, o pesquisador cumpre a agenda ético-política da LA, voltada para a transformação social, como afirma Moita Lopes (2006, p.204):

Esse princípio ético é parte da constituição de uma coligação anti-hegemônica que colabora na construção de significados oriundos de outras vozes (daqueles marcados pelo sofrimento às margens da sociedade), assim como na construção de outro mundo social (...) reinventando a emancipação em nossos dias.

Veremos, na próxima seção, como nossa pesquisa de mestrado narrada nesse artigo busca seguir a orientação de uma LA contemporânea.

2. Formação de professores na perspectiva da LA contemporânea

Tendo como interesse primário de conhecimento (EVENSEN, 1998) um curso de formação continuada de professores, pode-se dizer que a pesquisa de mestrado aqui apresentada possui um caráter prospectivo, segundo Kleiman (1998), quando afirma que o envolvimento da LA em projetos de formação do professor permite “avaliar a relevância dos resultados de pesquisa”. A pesquisa consistiu na investigação de um curso de formação continuada oferecido a professores do primeiro ciclo do ensino fundamental – professores alfabetizadores – por meio do programa Teia do Saber, uma parceria da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (SEESP) com o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP), programa este que será melhor apresentado na seção 3 deste artigo. Com o objetivo geral de conhecer as práticas de letramento profissionais do professor em processo de formação continuada, a fim de contribuir para uma formação que resulte na autorização do professor para agir no seu contexto de ação (KLEIMAN; MARTINS, 2007, p. 275), a pesquisa teve como objetivos específicos: descrever e analisar o curso-objeto desse estudo; verificar os conceitos relacionados à leitura apresentados nas aulas e analisar se houve apropriação de tais conceitos pelos professores alfabetizadores e como esse processo teria sido realizado.

Há que se ressaltar, no entanto, que nossa pesquisa não teve a pretenciosa ilusão de que resolveria os percalços dos cursos de formação continuada; portanto, não correndo o risco de cair no que Kleiman (1998: 57) denomina de “aplicação prematura dos resultados da pesquisa”, que, muitas vezes, ocorre devido à pré-disposição dos pesquisadores, em virtude de as questões sociais necessitarem de soluções urgentes para os problemas. Porém, o retorno dessa pesquisa responde por sua responsabilidade social, na medida em que buscou avaliar em que medida os saberes formadores ressoam no discurso do professor participante, no processo de apropriação dos saberes divulgados no curso. Dessa forma, compartilhamos do mesmo ponto de vista de Moita Lopes (2006, p. 95), para quem a pesquisa não traz a “salvação”, apostada pela ciência moderna, mas também não espera “deixar o mundo como ele é”. A contribuição da pesquisa para a área de formação de professores está em oferecer melhor entendimento acerca dos fatores que devem ser levados em consideração para que a interação entre formadores e professores em formação seja mais eficaz possível, no sentido de que consiga integrar os objetivos de ambos os envolvidos na interação.

A pesquisa também cumpre com sua agenda ético-política ao voltar um olhar crítico sobre os responsáveis pela formação do professor, ou seja, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) e a própria academia, fortalecendo o discurso de uma coligação anti-hegemônica, ao buscar o fortalecimento da comunidade marginalizada, as “vozes do Sul” de que fala Moita Lopes: os professores. Dessa forma, no lugar de reforçar estigmas deficitários com relação ao professor, reforçando o discurso hegemônico que culpabiliza esse profissional pela qualidade do ensino nas escolas, que o aponta como não-leitor, portanto, incapaz de formar bons leitores, que não

aproveita as oportunidades de formação para inovar sua prática pedagógica, entre outras críticas comumente realizadas ao docente, o trabalho buscou analisar se o modelo de formação continuada vigente permite ao professor se apropriar dos saberes divulgados no curso a fim de trazer contribuições para sua prática pedagógica.

Pertencente ao Grupo “Letramento do Professor”, a pesquisa constituiu-se como um estudo de caso, cujo objeto de estudo consistiu no curso de formação continuada “Ensino de Leitura”, oferecido por uma equipe do Grupo e coordenado pela Profa. Dra. Angela Kleiman, também orientadora deste trabalho. O curso estava inserido no Programa de Formação de Professores da Secretaria Estadual de Educação Teia do Saber, em parceria com o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Unicamp.

O Programa Teia do Saber, criado em 2003, passou a contemplar todos os cursos oferecidos pela SEESP, por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Tais cursos estavam divididos em dois tipos: como de capacitação “centralizada”, em que os cursos eram oferecidos sob o mesmo modelo para várias regiões do estado, sendo caracterizado, nos dizeres da CENP, por sua “sua grande abrangência e simultaneidade”, e os cursos de capacitação “descentralizada”, correspondente àqueles oferecidos “pelas Diretorias de Ensino para atender às necessidades e expectativas educacionais específicas de sua região”, que são os cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior aprovadas no processo de licitação.

Para entender melhor a configuração do oferecimento da formação continuada de professores, passamos, no tópico a seguir, a uma breve apresentação das políticas formativas da SEESP em parceria com as universidades para oferecimento de cursos de formação continuada de professores.

3. Configuração das políticas públicas de formação continuada: uma análise da atuação da SEESP

O primeiro movimento de contato com as universidades para oferecer formação aos professores deu-se na forma de promoção de eventos para atender esses profissionais. Na década de 70, professores universitários eram convidados a proferir palestras e conferências. No entanto, o contato ainda era esporádico e pontual; logo esses encontros se estendem e passaram a ser oferecidos cursos de curta e média duração.

O primeiro convênio firmado entre a SEESP e as universidades públicas do estado de São Paulo para se discutir e planejar a política de “capacitação” para professores da rede data de 1978. O conceito de “capacitação” pode ser problematizado, uma vez que evoca o sentido de que o professor não é capaz de realizar seu trabalho pedagógico, necessitando da formação para “torná-lo apto”, “torná-lo capaz” de ensinar. Marin (1995) também critica o uso do termo “capacitação”, por implicar uma concepção muito pejorativa acerca da formação, pois deixa implícita a ideia de que se pretende convencer o professor, inculcando nele ideias, atitudes e verdades, “visando à ‘venda’ de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria.” (MARIN, 1995, p.17).

Tendo em vista o objetivo da formação do professor – ou “capacitação”, tal como era concebida na época – é criada, em 1976 (pouco antes do convênio com as universidades) a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), em substituição ao CERHUPE (Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais), órgão criado pela SEESP em 1973 que servia

como núcleo central de apoio para as Divisões Regionais e Delegacias de Ensino (DREs e DEs). Com a criação da CENP, esta passa a ser responsável pela política de Capacitação de Recursos Humanos, como a revisão curricular de 1º grau, além de oferecer “treinamentos” para o pessoal docente, enquanto que o DRHU (Departamento de Recursos Humanos), fica responsável pelo pessoal técnico-administrativo. Segundo Borges (1998), tal funcionamento do oferecimento de formação aos professores revela um modelo de formação baseado em esquemas de descentralização e multiplicação.

A concepção subjacente ao uso do termo “treinamento” também pode ser concebida de maneira pejorativa. Segundo Marin (1995, p.15), a abordagem da formação como um “treinamento”, que remete à noção de “tornar destro”, “capaz de determinada tarefa”, a concebe como um esquema de “modelagem de comportamentos”, pressupondo-a, portanto, como “ações [que] dependem de automatismos, e não da manifestação da inteligência”. Concordamos com a autora quando ela afirma que “em se tratando de profissionais da educação, há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamentos quando desencadearem apenas ações com finalidades meramente mecânicas”. (MARIN, 1995, p.15).

Outra concepção da SEESP equivocada, a nosso ver, era a que tomava a formação do professor como “reciclagem”, termo muito utilizado na década de 80, por deixar subjacente a ideia de que “para haver reciclagem (leia-se ‘atualização pedagógica’) é preciso haver alterações substanciais, pois o material é manipulável, passível de destruição para posterior atribuição de nova função e forma” (MARIN, 1995, p. 14). Ora, isso significa que o professor deve negar ou substituir todos os seus saberes pelos saberes propiciados na/pela formação. E é em virtude dessas concepções de formação do professor, como “treinamento”, “reciclagem” e “capacitação”, que são oferecidos os cursos rápidos e descontextualizados da década de 80 que, assim como os encontros esporádicos e palestras, tratam de maneira superficial os processos formativos dos docentes. Referimo-nos aos cursos face-a-face, de 30 horas, realizados em convênio com as universidades estaduais, fora do período escolar e com oferecimento de bolsas para os participantes.

Inicialmente, os cursos estavam voltados apenas para as áreas de português e matemática e eram oferecidos pelas três instituições universitárias do Estado. Com a intensificação das atividades do convênio, em 1984, observa-se um aumento significativo.

Além dos cursos face-a-face, a CENP cria, em 1987, as “Oficinas Pedagógicas”, que são realizadas nas DEs e DREs para o professor receber orientações e materiais pedagógicos para apoiar seu trabalho em sala de aula.

Outro órgão é criado pela SEESP, em 1987, para implementar as políticas educacionais do estado, inclusive o oferecimento de cursos: a FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação). A CENP, entre outros órgãos, perde algumas de suas funções para a FDE, o que acaba gerando um clima de disputa e conflito entre órgãos da Secretaria, conforme apontam Perez (1994) e Borges (1998).

Foram oferecidos pela FDE cursos regulares e extensivos, workshops, palestras e debates de educadores, seminários, dentre eles, o “Seminário Internacional de Alfabetização”, em 1994, que contou com a presença de especialistas, como Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que divulgavam a teoria construtivista da psicogênese da escrita, além de serem também oferecidos vários cursos embasados por esta perspectiva teórica. Podemos dizer, então, que a disseminação da teoria da psicogênese da escrita ocorreu na década de 90, levando-a a se tornar o discurso hegemônico da alfabetização.

É a partir da década de 90 que se observa um crescente investimento na formação de professores. São realizados empréstimos pelo Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), a fim de endossar o Projeto Inovações no Ensino Básico (IEB), investindo-se a maior parte em “capacitação” docente e compra de material didático.

Apesar de a Secretaria buscar, desde a década de 70, a realização de parcerias com as universidades para o oferecimento de cursos para professores, é a partir da segunda metade da década de 90 que se iniciam programas de formação de maior carga horária. Em 1996, por exemplo, é criado o PEC – Programa de Educação Continuada –, cuja denominação já aponta para uma concepção mais ampla e libertora acerca da formação, pelo uso da expressão “educação continuada”, em vez de “capacitação”, “treinamento” ou “reciclagem”. Segundo Marin (1995, p.18), o conceito de “educação continuada” representa uma visão mais completa, pois, além de colocar como eixo o conhecimento do profissional, propõe “a implementação desses processos no lócus do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes profissionais”. A começar pela mudança conceitual sobre o processo formativo do professor, o PEC vai inaugurar uma nova etapa das políticas públicas da SEESP. Resultado do convênio com as universidades USP, UNESP E PUC-SP, o “PEC-Formação Universitária” correspondeu, segundo Carli (2007, p.63) a uma resposta à lei LDBN 9394/96, que passou a exigir a obrigatoriedade de formação em nível superior para professores de séries iniciais do ensino fundamental. Em funcionamento nos anos 1997-1998, é a partir do PEC que se iniciam pesquisas na área de formação continuada do professor, mobilizando profissionais de diferentes áreas, como a Linguística Aplicada, para discutir o tema (MAGALHÃES,2005). Falando da perspectiva de alguém que cursou o PEC, Farinha (2004) critica o modelo de formação oferecido, alegando que ainda estava baseado numa concepção do programa como “reciclagem” e “aperfeiçoamento” ou “capacitação”, pois o curso apresentava um caráter teórico e conteudista, com uma postura prescritiva em relação ao docente, o que acaba não oferecendo condições para que os professores pudessem refletir sobre sua prática, uma vez que o modelo não abria espaço para o diálogo com os professores, de valorização de suas experiências. Baseada nessa e em outras experiências com cursos de formação continuada, Farinha (2004, p.48) afirma que a “SEE/SP, apesar de suas tentativas de oferecer uma formação em serviço, ainda não conseguiu viabilizar um projeto de formação continuada que promova uma mudança significativa na prática dos professores”, o que a levou a formar, junto a outras professoras, um grupo para poder discutir sobre questões do ensino e reflexão sobre as práticas pedagógicas dos docentes integrantes, proporcionando – as próprias docentes – sua formação continuada.

Para Arnoni (2007), as instituições de ensino superior acabam apresentando um papel de executoras dos programas idealizados pelos órgãos da SEESP. Segundo a autora, cabem às universidades duas alternativas frente ao impasse político: “ou se fecha para projetos dessa natureza, por entender que, ao desenvolvê-los, está colaborando para a manutenção do *status quo*, ou participa, por projetar em seu trabalho a possibilidade de alteração das propostas iniciais.” (ARNONI, 2007, p.180)

Carli (2007, p.8), por sua vez, aponta que o problema da formação continuada está justamente no fato de esta ser atrelada à academia e ao Estado, alegando que “enquanto a formação dos professores permanecer tutelada à academia e ao Estado, os professores não desenvolverão a autonomia em relação ao seu processo formativo.” O trabalho de Farinha (2004) pode ser visto,

nesse sentido, como uma possibilidade de desvincular a formação do professor das mãos da academia ou do Estado.

Por outro lado, a Secretaria, concebendo a participação das universidades como fundamental nos processos formativos do professor e relegando a ela um papel ativo na formação continuada – por considerá-la lócus do conhecimento e pesquisa – continua investindo em parcerias, o que a levou a criar, em 2003, o programa “Teia do Saber”. Com a forma de contrato por pregão, diversas instituições de ensino superior, desde que reconhecidas pelo MEC, podem participar do programa.

Conforme apontamos anteriormente (cf. VALSECHI, 2009), tomar como critério definidor da formação do professor o aspecto financeiro colabora para um modelo fragmentado de formação, uma vez que é a instituição que oferecer o curso de menor preço que ganha o processo de licitação, o que leva um professor a realizar cursos oferecidos pelas mais diversas instituições, com concepções teóricas divergentes, às vezes até contraditórias. Com isso, nota-se que a concepção da SEESP se baseia na falácia de que o acúmulo de cursos favorece ou é suficiente para o processo formativo do professor.

Abrahão (2006, p.26) critica o fato de o critério de seleção das universidades ser exclusivamente financeiro, não se levando em conta a proposta do curso, nem seu currículo para formação, nem seus objetivos: “em nenhum momento, pede-se a programação do curso a ser ministrado como critério de seleção, ou considera-se o problema da qualidade da formação docente (...) não há uma análise prévia do currículo dos cursos.

No caso do Programa Teia do Saber, os cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior pertencem à modalidade “capacitação descentralizada”, como apontado no item anterior. Como capacitação centralizada compreende-se os cursos oferecidos simultaneamente a várias localidades do Estado. Dentre eles, citamos o “Letra e Vida”, que segue a perspectiva construtivista da psicogênese da escrita, por ser um curso com o qual os professores se identificam, sendo o curso mais citado pelos professores participantes do curso-objeto da pesquisa aqui relatada, razão pela qual os professores alfabetizadores estabelecem nítida relação dialógica com o discurso teórico veiculado nesse curso. Com relação aos cursos oferecidos em parceria entre a SEESP e as universidades, há uma série de cursos que constam no catálogo de cursos da CENP. São, ao todo, 11 itens do catálogo de cursos, dentre os quais a instituição fornecedora deve oferecer o curso solicitado pela DE. O curso em análise, por exemplo, estava inserido na categoria “Ler para Aprender”, que é a única do projeto da CENP oferecida a professores do I ciclo do Ensino Fundamental. Assim, havia, no ano de 2006, vários cursos sendo oferecidos para esta categoria, inclusive na mesma instituição de ensino – IEL/UNICAMP –, e um deles era o curso “Ensino de Leitura”, curso objeto do nosso trabalho. O esquema abaixo, por nós elaborado (cf. VALSECHI, 2009, p.41), permite compreender esse funcionamento do Programa.

Figura 1: Esquema de organização do Programa Teia do Saber



4. Saberes formadores do curso *Ensino de Leitura*

Para compreender, na totalidade e em profundidade, seu objeto de estudo, a pesquisa seguiu o paradigma metodológico qualitativo, entendido aqui como um modo de fazer pesquisa naturalístico, ou seja, em que os dados são gerados – não coletados! – em um contexto natural, não experimental (no caso, o curso de formação continuada analisado), cujos textos foram produzidos pela necessidade da situação social, não em função da pesquisa. Além disso, não se partiu de variáveis pré-definidas, mas os resultados foram interpretados a partir de diferentes fontes de dados, a partir das quais foi realizada a triangulação. Além das entrevistas realizadas com dois formadores, de duas turmas diferentes, utilizamos vários dados do Banco de Dados do Grupo Letramento do Professor, a saber: transcrição de interação em sala de aula, diários de campo produzidos por monitores que acompanhavam o curso, roteiro de planejamento dos formadores, questionário do perfil dos professores participantes, planos de aula e projetos de leitura elaborados pelos docentes como forma de avaliação. Desse conjunto de dados analisados na pesquisa de mestrado, abordaremos, no presente artigo, o roteiro de planejamento dos formadores bem como dados de interação em sala de aula. Apresentamos, nessa seção, o curso de formação continuada analisado e, na seção a seguir, aprofundaremos nos conflitos gerados na interação entre formador e professores em formação.

O curso “Ensino de Leitura”, dividido em dois módulos, de 40 horas cada, foi oferecido a professores do I ciclo do Ensino Fundamental, para quatro turmas, sendo um formador para cada uma. As aulas eram ministradas quinzenalmente aos sábados, em período integral, durante os meses de junho a novembro. Ao final de cada módulo, os professores participantes deveriam realizar uma avaliação do módulo cursado. À exceção desse formato, quantidade de horas, obrigatoriedade de avaliação, que eram definidos pela SEESP, o conteúdo trabalhado, o tipo de avaliação, os materiais e recursos metodológicos a serem utilizados ficavam a cargo da equipe formadora proponente. Sendo assim, podemos dizer que, nos cursos descentralizados desse Programa, a instituição universitária tinha certa autonomia e responsabilidade pela formação dos professores.

A própria concepção de formação da equipe se diferenciava da SEESP, conforme declarada no site do Programa. Os formadores concebiam a formação como espaço voltado para o diálogo com os professores alfabetizadores, visando a (re)construção dos saberes docentes, em especial, os experienciais, propondo suscitar reflexões sobre formas de harmonizar os objetivos do ensino com o

texto escolhido, em vez de conceber a formação como “capacitação”, para “tornar o professor apto” a organizar situações de aprendizagem.

Quanto aos objetivos, o curso procurava, dentre outras ações, levar o professor a refletir sobre as suas próprias práticas de leitura e escrita; ensinar ao professor a importância da caracterização das práticas de letramento familiares aos seus alunos; apresentar os fundamentos teóricos das concepções de leitura enquanto prática sócio-cognitiva e sócio-cultural que têm influenciado no desenvolvimento de abordagens metodológicas para o ensino de leitura.

Concebendo a linguagem como essencialmente dialógica e social, seguindo a perspectiva bakhtiniana, a equipe formadora buscou trabalhar os temas do curso tendo em vista o “fundo aperceptível” (BAKHTIN, 1998, 2003) da percepção de seu discurso pelos professores alfabetizadores, a fim de direcionar sua palavra a seus interlocutores, objetivando despertar ressonâncias dialógicas nos docentes participantes.

Portanto, desse ponto de vista, buscavam dialogar com os saberes dos professores alfabetizadores, na busca de que os professores, tomando sua palavra como internamente persuasiva, se apropriassem dos saberes formadores.

Tal concepção de linguagem era compatível com a concepção de escrita adotada no curso, isto é, como prática sócio-cultural situada, segundo a perspectiva dos Estudos do Letramento, também adotada pelos formadores, pois entender a escrita como prática social pressupõe o discurso como uma construção sócio-histórica, no qual ecoam várias vozes, cujas palavras estão carregadas de ideologias.

O excerto abaixo, referente ao início da aula do formador Lucas (nome fictício), deixa evidente que a abordagem dos estudos do letramento também informava o curso.

1 T9 Lucas: às vezes nem sempre você precisa ficar esperando
2 doações, porque são coisas que não são tão caras, e a
3 argila, se vocês quiserem trabalhar, vale a pena colocar a
4 criança para ir procurar, perguntar, trazer a informação.
5 É uma situação de letramento, é uma situação de uso da
6 escrita como uma prática social, porque ele vai buscar
uma informação, vai ter que anotar

Ao sugerir que o professor pode dar início a um projeto sobre a temática “Brinquedos e Brincadeiras” (que foi o tema desenvolvido no segundo módulo do curso) com esculturas de argila sem esperar doações, mas colocando o aluno para ir atrás de preços para compra de argila, pesquisa para saber onde se vende e onde se compra o material, perguntar, anotar, cotejar preços, etc, ele explicita uma das implicações da perspectiva dos estudos do letramento para a prática em sala de aula: “É uma situação de letramento, é uma situação de uso da escrita como uma prática social, porque ele vai buscar uma informação, vai ter que anotar.” (linhas 4 a 6)

Dentro da perspectiva dos estudos do letramento, considera-se que muitos dos problemas de compreensão de leitura e de formação de leitores são sociais, aspecto não levado em conta em uma concepção de escrita como uma tecnologia neutra, desprovida de ideologia, cuja aquisição se dá de modo universal e leva ao desenvolvimento cognitivo, isto é, numa concepção de escrita própria do que Street (1984, 2003) denominou de “modelo autônomo de letramento”.

Seguindo essa perspectiva teórica, o curso visava o letramento para o local de trabalho do professor, ou seja, sendo um curso cujo enfoque era o ensino da leitura, os textos, significados e

valores atribuídos às práticas de leitura e escrita, vivenciadas nos eventos de letramento proporcionados pelo curso, levavam em consideração os modos de participação, as necessidades e interesses de seu público-alvo, professores alfabetizadores.

Nesse sentido, além de trabalhar a abordagem da leitura como prática sócio-cultural situada, a equipe formadora também destacou a leitura como uma prática sócio-cognitiva, já que se trata também de uma atividade individual que envolve a mobilização das estratégias de leitura do leitor. Seguiu-se, portanto, uma concepção tripartida da leitura: como prática sócio-cultural de letramento, como atividade sócio-cognitiva, que envolve a mobilização de recursos mentais, e como atividade linguístico-discursiva, voltada para a análise dos elementos textuais na construção de sentidos do texto.

Tendo em vista o letramento situado do professor, as práticas de ensino dos formadores estiveram baseadas não só em atividades exclusivamente acadêmicas, envolvendo a leitura de textos acadêmicos relevantes para o público-alvo, como também na modelização de atividades, em que os professores experienciassem os efeitos da mobilização de suas estratégias de leitura, para que pudessem servir como forma de os alfabetizadores recontextualizarem tais atividades em suas salas de aula.

A título de exemplificação, os formadores realizaram uma atividade envolvendo a leitura do conto “Os três homens atentos”, de Regina Machado, que consistiu na divisão dos professores em grupos, sorteio das tarefas que cada grupo deveria realizar, seguida da leitura do conto tendo em vista o objetivo sorteado. As tarefas variavam, focando desde práticas sociais, como a elaboração de perguntas para um suplemento de leitura do conto – trata-se de uma prática social, pois, de fato, os professores são contratados por editoras para elaborar tais suplementos –, realização de uma sinopse do conto, supondo a história ser um programa televisivo, atividade que ressignifica a prática escolar de elaboração do tradicional resumo escolar, até atividades que tomavam a relação oralidade e escrita de maneira complementar, como a elaboração de dois depoimentos, a partir da seleção de dois personagens para mostrar diferentes pontos de vista sobre a história, a dramatização de uma cena da história e a elaboração de um roteiro para uma “chamada” televisiva, imaginando o conto ser uma narrativa televisual.

A dinâmica tinha como objetivo discutir se os objetivos de leitura modificavam os modos de ler, uma vez que, a depender da tarefa, o foco de atenção e a relação com o texto seria diferenciada. O grupo que iria fazer o suplemento de leitura, por exemplo, buscaria uma leitura mais global do texto, pensando em questões que fizessem o aluno a (re)construir os sentidos do texto, os que deveriam elaborar depoimentos, deveriam ler a história pensando em pontos de vista diferentes, não como o narrador-observador, mas como um dos personagens relataria a história; os que deveriam selecionar um trecho para dramatizar, provavelmente focariam no trecho que tem mais diálogo, focalizando sua atenção, portanto, um trecho mais específico da história.

Assim como essa atividade, várias outras dinâmicas foram elaboradas a fim de que os saberes formadores pudessem integrar os saberes experienciais dos professores em formação, de modo que práticas de ensino de leitura seguindo a abordagem teórica do curso fossem visualizadas.

Mesmo as atividades que envolviam a leitura de textos acadêmicos a equipe formadora buscava trabalhar de maneira que colaborasse para a construção de uma relação identitária do docente com a prática de letramento praticada no contexto da formação. Assim, como atividade extra-classe, os formadores solicitaram que os professores lessem o capítulo “Objetivos e expectativas de leitura”, de Angela Kleiman (2004) e escrevessem um bilhete para o formador,

destacando aspectos mais significativos do texto e relacionando com sua prática, ao apontar: o que justifica as atividades de leitura realizadas em sala de aula (trazendo exemplos de sua prática) ou quais práticas pedagógicas podem ser consideradas, por eles, como questionáveis, ou ainda, que ideias trazia o texto que colaboravam para aprimorar as práticas em sala de aula.

Apresentados os saberes formadores, as concepções teóricas que embasavam o curso, bem como exemplos de como as práticas de ensino do curso estiveram estruturadas, passemos à próxima seção, em que analisamos um trecho de interação entre formador e professores alfabetizadores a fim de verificar de que forma os saberes docentes são considerados na interação com o formador, até que ponto a concepção de formação como voltada para o diálogo com os saberes docentes se atualiza na interação em sala de aula, a fim de favorecer o processo de apropriação de saberes formadores pelo professor em formação.

5. Interação entre formador e professores em formação: conflitos no diálogo entre múltiplas vozes

Conforme já apontamos no nosso trabalho (cf. VALSECHI, 2009), é factível que haja alguma apropriação de saberes pelos professores participantes em um curso consistente do ponto de vista teórico-metodológico. Sendo assim, voltamos nosso olhar para a interação em sala de aula em busca de algum vestígio desse processo.

Ao buscarmos índices de apropriação dos saberes formadores pelos professores na interação em sala de aula, o que nos chama bastante atenção são os conflitos que surgem no processo de negociação dos sentidos pelos participantes da interação. Certamente, não estamos querendo assumir uma postura ingênua, alegando que nos é surpreendente que haja conflitos no processo de negociação de sentidos; no entanto, os dados analisados nos mostram uma faceta muito interessante do conflito entre os participantes da interação: a dificuldade do formador em introduzir outra perspectiva teórica concorrente com aquela com a qual o docente se identifica e evidenciar onde está o ponto de confronto entre ambas as perspectivas:

- 1 T66 Lucas: *E a gente espera muito que vocês considerem o texto*
2 *como*
3 *um todo, como uma unidade, e não apenas um exercício*
4 *de aprendizado da escrita. Porque, por exemplo, se você*
5 *apenas... se a atividade principal é pegar um texto,*
6 *fatiar, depois recolar, isso é uma atividade que está*
voltada para a pura decodificação do texto.
- /.../
- 7 T71 Carmem: *e essa questão da reescrita do texto com os recortes das*
8 *palavras, porque eu acredito que muitos façam, é por*
9 *exemplo assim, é uma música que geralmente a criança*
10 *já saiba, já conheça, você trabalha aquela musiquinha e*
11 *aí o que acontece, ela vai reescrever essa música que*
ela conhece
- 12 T72 Beatriz: *porque ela vai colocar em jogo as hipóteses dela, ela vai*
13 *tentar descobrir qual é, quem é pré-silábico, silábico e*
14 *alfabético, vai pegar o verso inteiro, então eles vão*
15 *cantando e vão vendo, vão fazendo esse jogo na hora de*

- montar.*
- /.../
- 16 T75 Lucas: *Mas eu acho ainda que fica voltado para essa relação*
17 *do texto, né? do texto escrito com/ como registro... do*
18 *som, né? se não tiver esse outro trabalho que ela*
apontou... fica nisso.
- 19 T76 Carmem: *não, sim, mas a musicinha também dentro de um*
20 *contexto, é isso que eu to falando, a gente sempre, essas*
21 *duas atividades são coisas que a gente tem feito muito,*
22 *até porque tem muita gente que faz o Letra e Vida e são*
23 *atividades sugeridas, então todo mundo ta fazendo, a*
24 *gente sabe. E o que acontece? É bem dentro disso, você*
25 *ta trabalhando um conteúdo, você não vai pegar uma*
música do nada.

Nesse trecho de interação, o formador faz uma crítica com relação às justificativas que apareceram nos trabalhos finais do primeiro módulo, ou seja, nos planos de aula de leitura. Trata-se de uma atitude responsiva crítica do formador (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004) ao discurso pedagógico, textualizado nos planos de aula, que apresentavam, como atividade de leitura “fatiar o texto, depois recolar as palavras”. A crítica do formador é sustentada pelo fato de tal prática de ensino de leitura conceber a atividade como decodificação, não como construção de sentidos do texto, entendido como uma unidade de sentido, como fora trabalhado nas aulas do curso.

As respostas das professoras caminham na direção contrária à crítica do formador, ou seja, elas não aceitam a crítica do docente por considerarem que há todo um trabalho anterior realizado, o que não reduz a atividade de leitura apenas à decodificação. As professoras alfabetizadoras colocam-se contra a postura do formador alegando que as atividades de recortar as palavras e frases têm um contexto – o que é fornecido pela versão musicada do texto escrito, já cantado e conhecido das crianças. Na sua contra-argumentação, as professoras lançam mão de algumas estratégias interessantes. Uma delas diz respeito ao fato de as docentes se unirem, posicionando-se como um grupo profissional que valoriza seus saberes e práticas docentes, sendo, portanto, considerado legitimado para ela e para demais professores com quem ela se identifica, quando menciona “essa questão da reescrita do texto com os recortes das palavras, porque eu acredito que muitos façam” (linhas 7 e 8). A outra estratégia constitui no uso de um “argumento de autoridade”, no caso, o curso Letra e Vida, que a professora Carmem menciona, novamente, como um saber (desta vez, referencial, proveniente do curso de formação (cf. TARDIF, 2002)) partilhado entre os docentes e legitimado por esse grupo de profissionais.

O discurso de ambas as professoras – Carmem e Beatriz – revozeam o discurso da teoria da psicogênese da escrita de Ferreiro (1995) – veiculado no Programa Letra e Vida –, segundo a qual existem fases de desenvolvimento das hipóteses de escrita das crianças, as chamadas pré-silábicas, silábicas e alfabéticas. No caso da professora Beatriz, a referência ao discurso da psicogênese da língua escrita consiste em uma ressignificação dos conceitos dessa teoria, resultado da apropriação de saberes veiculados em cursos embasados por essa perspectiva teórica, como o caso do Letra e Vida, uma vez que os próprios alunos são categorizados como “pré-silábicos”, “silábicos” e “alfabéticos”, e não as fases de desenvolvimento das hipóteses dos alunos.

O revozeamento a teorias provenientes de outros contextos formativos deixa claro como, na apropriação de saberes referenciais divulgados em um curso de formação continuada, como o curso Ensino de Leitura, os professores mantêm relações ativas com seus saberes docentes que, de acordo com Tardif (2002), são plurais, heterogêneos, provenientes de fontes diversas, inclusive da própria experiência, daí serem estes últimos chamados de saberes experienciais.

Após as réplicas das professoras, o formador mantém sua posição inicial; sua contrapalavra está sustentada na ideia de que as atividades de “recortar e colar frases” se constituem como registro do som da fala no texto escrito. A não-percepção da diferença entre os objetos referidos pelo formador e pelas professoras no discurso fica claro no último excerto de Carmem (linhas 19-25)

Assim, enquanto o formador está se referindo às práticas pedagógicas de leitura, criticando-as devido às concepções de leitura e texto que as subjazem, as professoras Carmem e Beatriz estão tratando do domínio do sistema ortográfico pelo aluno. O que o formador quer frisar é que, mesmo a “musiquinha” apresentada dentro de um contexto, permanece a relação do texto escrito como registro do som, se a atividade principal for a de ordenar as frases segmentadas; as professoras alfabetizadoras, entendendo que a crítica é a falta de contexto, formulam sua réplica ao formador respondendo que o texto trabalhado é de conhecimento decorado do aluno, sendo tratada, portanto, dentro de um contexto. A apreciação valorativa (cf. VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004) da palavra do formador pela professora alfabetizadora é um indicativo da dificuldade do formador em introduzir diferente perspectiva teórica para o professor e evidenciar onde está o ponto de confronto no diálogo entre os participantes envolvidos na interação – formador e professora alfabetizadora – e entre os saberes que cada participante revozea em seu discurso.

Podemos dizer, então, que, no excerto analisado, não há indícios de as palavras do outro serem apropriadas na atitude responsiva de nenhum dos interlocutores - formador e professora alfabetizadora. Se o formador buscasse, em vez de negar, compreender os saberes docentes, valorizá-los e, a partir deles, mostrar as diferenças entre os saberes já incorporados pelos saberes docentes e aqueles que estão sendo divulgados no curso para vir a fazer parte também de seus saberes, talvez a interação pudesse ser mais sucedida, levando a alinhamentos distintos, em que professoras não necessitassem se unir em defesa de seus argumentos contra o formador.

O problema maior, contudo, diz respeito a uma questão macroestrutural: a falta de organicidade do programa Teia do Saber, da SEESP, que não garante uma consistência interna e continuidade. Em nome de uma política de oferecimento de vários cursos para o professor, propõem-se cursos das mais diferentes perspectivas teóricas, potencialmente incompatíveis, prejudicando o processo de apropriação dos saberes da formação profissional.

Considerações finais

Nesse artigo, discutimos resultados de uma pesquisa de mestrado sobre formação de professores à luz de uma abordagem contemporânea da Linguística Aplicada.

No cumprimento de sua agenda ético-política, buscamos colaborar para a compreensão do que está envolvido no processo de formação do professor, partindo de uma perspectiva “empoderadora” desse profissional, já tantas vezes difamado pelo discurso da mídia, do governo, do senso-comum e, muitas vezes, até da própria academia. Em outras palavras, voltando o olhar crítico para os fornecedores da formação do professor – a SEESP e a academia – a presente pesquisa se coloca de maneira diversa, pois, em vez de almejar “moldar” o professor ou buscar formas de superar sua resistência, acreditamos ser mais sucedida a abordagem de formação que, em primeiro

lugar, acolhe o docente, seus saberes, que são plurais, heterogêneos, marcados pela hibridização de teorias. E mais sucedida não só no sentido de trazer ganhos para a formação do professor, mas também por colaborar para o fortalecimento da construção de uma identidade profissional. Ao defendermos essa perspectiva, queremos que se façam ouvir as “vozes do Sul”, isto é, as vozes dos professores, tantas vezes silenciadas por imposições e modelos de formação fragmentados, que não permitem que o docente se aproprie dos saberes veiculados nos cursos, pela falta de continuidade.

Assim como não cabe mais falar do sujeito cartesiano, de dicotomias bem definidas, da relação teoria *versus* prática, não cabe mais enxergarmos a formação do professor como lugar em que o professor receberá os saberes teóricos do formador, cuja tarefa seria a transmissão conteudista de sua teoria, cabendo ao docente a tarefa de compreender como tais saberes teóricos poderiam ser implementados na sua prática. Da mesma forma, também não podemos conceber a formação de maneira assimétrica, como algo que vai acrescentar apenas os saberes dos professores em formação, mas devemos compreendê-la como um espaço de troca de saberes, o que significa que não só os docentes, mas também os próprios formadores terão seus saberes enriquecidos pela interação, proporcionada pela formação. Assim, as vivências dos professores, os relatos de suas práticas, seu planejamento, são fontes preciosas de respostas a partir das quais os formadores podem se valer para refletirem, junto aos professores em formação, sobre os saberes veiculados no curso.

A principal mudança, contudo, não diz respeito à postura do formador, mas à estrutura do oferecimento dos cursos, pois, enquanto o modelo de formação continuar pautado pela fragmentação, tomando como principal critério para seleção de cursos o aspecto financeiro e não colocar o professor como centro das decisões sobre o melhor para sua formação, pouca contribuição terá para a ampliação dos saberes docentes, já que a apropriação dos saberes formadores será prejudicada pela falta de diálogo com o professor e pela falta de continuidade do que fora oferecido no curso.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, R. de C. R. *A formação continuada de professores no programa Teia do Saber-universidades: um olhar avaliativo*. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=136>. Acesso em: 15 jan. 2009.
- ARNONI, M. E. B. Práticas educativas: uma proposição metodológica de formação continuada da perspectiva da mediação dialética. In: GRANVILLE, M. A. (Org.) *Teorias e práticas na formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2007, p.179- 204.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance In: _____. *Questões de literatura e de estética*. Tradução Aurora F. Bernadini et al. 4. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- _____. *Estética da Criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra 4a. ed. Martins Fontes, 2003.
- BORGES, A. S. *A Formação continuada dos professores da rede de ensino público do estado de São Paulo*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.
- CARLI, M. de F. S. *O professor e sua formação. O impacto do PEC – formação universitária – ao professor da pessoa*. 2007. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual

- Paulista, Araraquara, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp038730.pdf>> Acesso em 12 de jan. 2009.
- CAVALCANTI, M. C. “Estudos sobre Educação Bilingüe e Escolarização em Contexto de Minorias Lingüísticas no Brasil. DELTA,” volume 15, número especial, 1999. p. 385-417.
- EVENSEN, L. A. Lingüística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade. Campinas, Mercado de Letras, 1998. p. 81-98.
- FABRÍCIO, B. F. Lingüística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.
- FARINHA, G. *Era uma vez um grupo de professoras: análise de uma história de letramento e de formação continuada*. 2004. 197f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução Diana M. Lichtenstein, Liliana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, rumo para o debate. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade. Campinas, Mercado de Letras, 1998. p. 51-77.
- _____. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2004.
- KLEIMAN, A.; MARTINS, M.S. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. C. (org.) Lingüística Aplicada: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.273-298.
- MAGALHÃES, L. *Representações sociais da leitura: práticas discursivas do professor em formação*. 2005. 193p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- MARIN, A. J. Educação continuada: uma introdução à análise de termos e concepções. *Cadernos Cedex*, v. 36, p.13-20, 1995.
- MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda Couto. (Orgs.) Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade. Campinas, Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.
- _____. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como um linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.
- PALMA FILHO, J. C. Formação continuada dos profissionais do ensino: Algumas considerações sobre os convênios SE/Universidades. In: *Educadores para o século XXI: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.
- PENNYCOOK, A. *Uma Lingüística Aplicada Transgressiva*. In: MOITA LOPES, L.P. Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Editora Parábola, 2006. P.67-84.
- PEREZ, J. R. R. *A política educacional do estado de São Paulo- 1967-1990*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

ROJO, R. H. R. Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p.253-276.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Programa de formação continuada Teia do Saber: *Capacitação descentralizada mediante contratação de instituições de ensino superior – Projeto Básico*. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2007.

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

_____. *Alternative approaches to Literacy and Development*. Teleconferência da Unesco realizada em Outubro de 2003. Disponível em: <<http://www.telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoriaecdcategoria=22>>. Acesso em: 16 abr. 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALSECHI, M. C. (2009). *Desenredando os fios da Teia: análise de um curso de formação continuada no contexto do Programa Teia do Saber*. 2009. 180 f. Mestrado (Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2009.

VOLOCHINOV/BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11.ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira São Paulo: Hucitec, 2004.

Marília Curado VALSECHI

Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas e mestre pelo mesmo programa. Possui graduação em Licenciatura em Letras (Português/ Espanhol) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2006). Trabalha na área de formação de professores. Principais experiências docentes: ensino a distância na área de formação continuada de professores e ensino superior público e privado. Atualmente, leciona as disciplinas “Estágios Curriculares Supervisionados I e II: língua materna” e “Linguística Aplicada: ensino de língua materna” às turmas do noturno do curso de Letras do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (UNESP/IBILCE).