

Formação continuada para professores de língua portuguesa: interação na base de uma proposta cooperativa?¹

Anderson Carnin*

Ana Maria de Mattos Guimarães**

Resumo

Este artigo dedica-se à discussão da formação continuada de professores em uma perspectiva cooperativa. Para tanto, efetua a análise de um dos pilares do projeto de pesquisa “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no ensino fundamental”¹: a noção de interação e sua relação com o conceito de cooperação na formação continuada de professores. Problematisa-se a noção de cooperação no escopo desse projeto e produzem-se reflexões que permitem entender como a interação entre universidade e escola pode produzir novos espaços de interlocução e produção de conhecimento sobre a formação e o trabalho do professor e sua relação com a pesquisa acadêmica. A experiência discutida permite refletir sobre a (re)significação de propostas de formação continuada docente na área de ensino de língua portuguesa a partir do modelo proposto.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Interação. Cooperação. Projetos didáticos de gênero.

Considerações iniciais

Em diferentes momentos, mostramos nossa preocupação com o fato de o ensino de Língua Portuguesa na escola brasileira ainda se pautar pela gramática, ou, no pior dos cenários, pela agenda vazia de identificações e classificações (GUIMARÃES, 2010). Para tentar propor alternativas a esse quadro, desde 2003, vimos pesquisando possibilidades de ensino que colocam os gêneros textuais como centralizadores da tarefa do professor de língua materna (GUIMARÃES, 2006; GUIMARÃES; KERSCH, 2012a; GUIMARÃES; CARNIN; KERSCH, 2015).

¹ A pesquisa aqui relatada recebeu apoio da Capes/Inep, através do edital 038/2010 do Programa Observatório da Educação, da Capes/Prosup, através de bolsa de doutoramento ao primeiro autor, além de apoio do CNPq através de bolsa de produtividade em pesquisa à segunda autora.

* Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos/CNPq.

** Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos/CNPq.

Iniciando com o trabalho de sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), entendemos que deveríamos chegar mais próximo dos professores para entender melhor suas razões para permanecerem no cenário de identificar e classificar os objetos da língua.

Essa foi a origem do projeto: “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no ensino fundamental”, desenvolvido de 2011 a 2014, com apoio da CAPES-Programa Observatório da Educação.² Esse projeto teve sua base no trabalho cooperativo entre os professores pesquisadores e professores do Ensino Fundamental, incluindo professores das séries iniciais. Foi justamente a partir da noção de cooperação que desenvolvemos o conceito de Projetos Didáticos de Gênero – PDG – (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) e é sobre essa noção que versará o presente artigo.

Começamos trazendo a voz da professora Daniela,² uma de nossas primeiras colaboradoras da pesquisa, em entrevista anterior à aplicação de seu primeiro PDG, no momento em que ele avalia sua participação no projeto:

Professora Daniela: ↑a eu acho que tá sendo bem- bem produtiva
assim eu tô- entrei esse ano (.) nesse projeto
não foi só assim por a:i vou participá do projeto
mas pra tentá mudá realmente
mhm
pra tentá aplicá assim eu tô tentando assim
>às vezes< eu- eu lembro uma coisa >ops mas a
gente falô lá que não é legal eu vou começá
a não fazê porque nem sempre tu se dá conta
de que as coisas que tu faz não são legais<
mhm
muitas vez- se tu se desse conta > que não era
legal tu não fa↑ria né<
(.)
sim
e com o projeto tu consegue se dá conta a::i eu
faço i:sso eu posso mudá eu tenho que mudá nem
sempre a mudança vem na ho:ra né
mhm

A intenção de mudança da professora Daniela era compartilhada pela maior parte de seus colegas, só que, sozinhos, eles não conseguiam dar os passos para mudar. Era necessária a formação de um grupo, que participasse de uma formação

2 Por questões éticas, o nome de nossa colaboradora é fictício.

continuada, com características próprias, não apenas de exploração de conteúdos e saberes a ensinar, mas também de exploração das práticas e saberes para ensinar. Formou-se, então, o cenário da pesquisa que discutiremos neste texto. Para compreendê-la melhor, focalizaremos, em nossa próxima sessão, a construção de nossa proposta cooperativa de formação continuada de professores e a sua relação com o projeto de pesquisa citado.

A formação continuada de professores de língua portuguesa: uma proposta cooperativa

Sabe-se que, por muito tempo, a universidade foi vista como sendo a instância que produz conhecimento, e a escola, como a instância que o aplica. E que formação continuada de professores era/é a forma como a universidade atualiza os professores em atuação, “transmitindo” conhecimentos que ela produz(iu). Mas não compartilhamos desse pensamento. Assim como Pereira (2010, p. 29), acreditamos que “[...] o processo de formação continuada não se dá com base em transmissão de técnicas”. A formação continuada é, antes, um exercício de aprimoramento da profissionalidade do professor e de sua relação com seu objeto de trabalho: a língua(gem). A partir dessa relação, a formação continuada pode ser compreendida, na esteira das discussões de Pereira (2010, p. 31),

[...] como um conjunto de condições institucionais e de ações públicas e privadas/pessoais que permitem ao professor, em serviço, desenvolver sua autonomia em busca da aquisição de conhecimentos, de atualização e de análise crítica dos fatos que permeiam sua vida pessoal e profissional.

Desse modo, compreender que uma formação continuada possa ser cooperativa, no sentido de que a interação entre os saberes advindos da prática profissional e das reflexões de professores de distintos níveis de ensino podem, sim, ser articulados em função de um objetivo comum, parece atender tanto as expectativas da academia quanto daqueles que estão atuando no sistema de ensino básico. Sobre isso pensaremos um pouco mais, a seguir. Antes é necessário explicitar parcialmente o contexto sócio-histórico que permeia essas reflexões.

Um projeto, duas comunidades em ação

Os princípios que regem a pesquisa que orienta as reflexões que aqui empreendemos são baseados na perspectiva qualitativa de investigação, mais especificamente, da pesquisa-ação (KEMMIS, 1997) em contextos educacionais. Dessa perspectiva, que prevê a participação dos envolvidos na pesquisa, de maneira a, além de descrever, intervir nesse contexto, é que partimos. Pensamos que nossa pesquisa deveria dar outro sentido à relação entre pesquisadores universitários e professores (afinal, já havíamos ouvido, quando da entrada em campo, que “lá da uni vão vir avaliar meu trabalho e dizer que é ruim”), sentido esse que desse mais espaço (e mais voz) ao professor da educação básica no processo de construção do conhecimento e da pesquisa. Assim, propusemos, ainda que incipientemente, uma formação que se caracterizasse por um movimento de cooperação, em que o processo de ensinar (imbricado na formação) fosse construído de forma conjunta entre pesquisadores e professores de ensino básico. Guimarães e Kersch (2012b), inspiradas em Wells (2006), propuseram, então, a (co)construção de uma “comunidade de indagação” nessa formação continuada.

Essa “comunidade de indagação” teve como característica maior ser um grupo que problematiza e reflete sobre a realidade escolar, contribuindo para que professores e pesquisadores fossem descobrindo e significando aquilo que faziam ou pensavam e, no diálogo com o outro, (co)construindo uma relação de parceria entre universidade e escola que possibilitasse desenvolvimento e aprendizado, não apenas crítica ao trabalho do professor. Essa “comunidade de indagação” formouse, a partir de janeiro de 2011, quando foi estabelecida a parceria entre a rede municipal de ensino de Novo Hamburgo (RS) e o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos.

Em encontros semanais, ao redor de uma mesa oval, em que todos os sujeitos estavam alinhados de modo a participarem igualmente das discussões realizadas, passamos a fazer parte, juntamente com mais seis professores da educação básica vinculados à rede municipal de ensino, seis bolsistas de iniciação científica, três mestrandas e três doutorandos, além de mais uma professora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, desse grupo que passou a se reconhecer como “comunidade de indagação”. Embora tenham ocorrido variações nos participantes (saída de professores, entrada de outros, trocas de bolsistas, variação no papel de alguns integrantes dessa comunidade – que passaram

de professor a bolsista de mestrado ou doutorado, por exemplo), a estrutura dessa comunidade de indagação se manteve até o final do projeto, em dezembro de 2014. Nela, nosso papel não foi neutro: atuamos como pesquisadores-formadores, o que contribuiu para a produção dessa cultura de pesquisa e de desenvolvimento de professores que se deu, em grande parte, baseada nas concepções de linguagem como interação, gênero de texto e produção de material didático, letramento e desenvolvimento dos processos de leitura e escrita dos aprendizes, entre outros.

Inicialmente, as reuniões da “comunidade de indagação” trataram de estabelecer uma base teórico-conceitual de alguns conceitos-chave para a realização do projeto de formação cooperativa. Ao estudarmos sobre letramento, prática social, gêneros de texto e sequências didáticas, fomos, paulatinamente, estabelecendo uma relação singular na “comunidade de indagação” que estávamos criando. Aos poucos, os formadores foram ganhando espaço para adentrar nas salas de aula dos professores-bolsistas “fisicamente” (através das visitas de bolsistas de iniciação científica, por exemplo), para gravação das aulas, e também pelos relatos que eram feitos em nossos encontros e que orientavam as discussões e interpretações dos estudos que realizávamos. Estabelecia-se, assim, uma cultura de interação entre os saberes teóricos da academia com os saberes experienciais dos professores, pautada no diálogo, na mediação e na prospecção de novas possibilidades de ação.

Um segundo momento, depois de estabelecido esse vínculo de parceria e interação, comprometeu-se com o desenvolvimento de propostas metodológicas de inserção do conhecimento (co)construído pela “comunidade de indagação” nas práticas de ensino de língua materna desses professores-bolsistas em suas “comunidades de aprendizagem” (as turmas nas quais os professores-bolsistas atuavam). Assim, na articulação dos diferentes saberes que eram trazidos à discussão e ressignificados pela “comunidade de indagação”, emergiu, de uma construção coletiva, a proposta de trabalho intitulada de “Projeto Didático de Gênero” – PDG – (GUIMARÃES; KERSCH, 2012b). Nessa proposta, que parte da conhecida noção de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), influências advindas dos estudos do letramento (como os projetos de letramento, que podem ser vistos em Kleiman (2000) e Tinoco (2008)) levaram o grupo a propor que práticas de ensino de leitura e letramento fossem incorporadas ao lado das práticas de produção textual das sequências didáticas. Assim, compreendidas na perspectiva dos estudos de letramento, as práticas de leitura e escrita que compõem um projeto didático de gênero emergem (ou devem emergir)

de outras práticas sociais da comunidade em que os alunos estão inseridos. Com esse objetivo, o projeto didático de gênero serve como um termo guarda-chuva que abriga, em seu escopo, um trabalho de ensino da língua materna que almeja que o aluno domine o gênero trabalhado, mas que também tenha, à semelhança dos projetos de letramento, um produto, um resultado que permita que os alunos sejam legitimados a participarem/protagonizarem práticas sociais mediadas pela leitura e escrita. Em recente conferência, Guimarães (2014) apresentou uma reconfiguração do conceito de PDG. Nas palavras da autora:

Um Projeto Didático de Gênero é uma proposta metodológica de didatização de gêneros. Traz como diferencial o fato de ser um projeto, voltado, portanto, para uma sequência de atividades que se realizarão dentro e fora da escola, de forma a garantir que o(s) gênero(s) tratado(s) esteja(m) realmente ligados a uma prática social. Tal prática pode se dar no próprio âmbito da escola (o texto será publicado no jornal, no blog da escola, como pôster na parede, ou servirá para levar ao diretor/coordenador uma reivindicação dos alunos, etc.), como pode ir para além dos muros da escola. Neste caso, alia-se a práticas comunitárias (temáticas que dizem respeito ao local onde se localiza a escola: reivindicações do bairro, coleta seletiva de lixo, etc.) ou a práticas profissionais (como inscrever-se para um concurso/emprego; carta de recomendação, o que é isto; carta de apresentação para um emprego; *curriculum vitae*) e até a práticas políticas (debates, encaminhamento de reivindicações, conversa com autoridades). (GUIMARÃES, 2014).

Toda essa construção não se deu de maneira tão rápida. Foram cerca de 20 encontros, com duração aproximada de três horas, durante um semestre inteiro, dedicados ao estudo e construção dessa proposta metodológica. E, claro, às primeiras aplicações dos PDGs desenvolvidos pelos professores-bolsistas em suas salas de aula.

Nossa participação na “comunidade de indagação” permitiu o acompanhamento sistemático do desenvolvimento desse trabalho. Enquanto pesquisadores, um primeiro questionamento acerca desse trabalho emergiu ainda em 2012: qual a relação entre o modelo de formação assumido e os impactos que ele vinha demonstrando? Ao determos nosso olhar sobre a questão do trabalho docente e formação continuada, o conceito de cooperação emergiu como elemento carente de problematização e teorização nesse cenário, pois a discussão sobre a compreensão desse conceito na formação continuada de professores permanecia

em aberto. A partir dessa percepção, propomo-nos a pensar sobre a “competência” e o “problema” desse conceito no âmbito de nossa pesquisa. Apresentamos, a seguir, um pouco dessas reflexões.

Qual a “competência” e qual o “problema” da noção de cooperação?

Inicialmente, retomamos a compreensão inicial de formação cooperativa apresentada no projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”. Segundo Guimarães *et al.* (2009, s.p.), pode-se compreender a formação cooperativa como sendo algo que

“[...] da ponta da formação à ponta da profissionalização, (co) constrói-se uma forma de agir docente como uma ponte entre dois mundos: o acadêmico e o da práxis, numa cultura de trabalho em que o professor realmente tenha espaço para fomentar e gerir sua formação”.

Trata-se de um entendimento de formação continuada cooperativa bastante preliminar, que carecia de maior aprofundamento e reflexão. Foi preciso, a partir do entendimento exposto, delimitar qual o conceito de cooperação que sustenta a afirmação apresentada. Pensar com e pensar sobre isso é que coloca(re)mos em jogo agora, já que entendemos a cooperação como um aspecto essencial do/no trabalho e desenvolvimento profissional docente no escopo da formação continuada realizada em nosso projeto de pesquisa.

Lembramos que o trabalho em grupo é uma das formas de organização social mais empregadas para dar encaminhamentos aos problemas (especialmente aqueles de ordem material) de uma determinada parcela da população. Em sua base está a ideia de trabalho conjunto para que se alcance determinado objetivo. Nesse sentido, a organização associativa proposta pelo trabalho conjunto assume o papel de abrigar práticas de trabalho que atendam a um interesse comum e a uma meta a ser atingida. No âmbito dessa cultura de trabalho que partilha de interesses em comum, o conceito de cooperação é proposto para definir as relações existentes entre os indivíduos que tomam parte dessa cultura de trabalho ou, ainda, como um conceito de organização institucional. Franz (2007, p. 20) oferece-nos uma definição de cooperação que foi assim formulada:

Em princípio, a cooperação pode ser entendida como uma ação conscente entre indivíduos ou grupos associativos com vistas a um determinado fim. A cooperação pode ser definida como um processo social, embasado em relações associativas, na interação humana, pela qual um grupo de pessoas busca encontrar respostas e soluções para seus problemas comuns, realizar objetivos comuns, busca produzir resultados, através de empreendimentos coletivos com interesses comuns. Organizações cooperativas são empreendimentos dessa natureza.

Franz (2007) prossegue afirmando que a cooperação, enquanto prática social, enquanto lugar de argumentação e realização, configura-se como um espaço no qual a organização de seus aspectos práticos exige que os sujeitos se comuniquem, o que, a nosso ver, requer que expressem seus pensamentos através de sua linguagem, de seus discursos. Ou seja: que interajam verbalmente. Sobre isso ainda nos deteremos, adiante. Interessante agora, nessa perspectiva inicial de caracterização da competência³ da noção de cooperação, ressaltar que, como vimos na definição de Franz (2007), os interesses comuns são essenciais à cooperação. Assim, num projeto de formação continuada de professores, a cooperação assume um papel de princípio pedagógico, no qual, em oposição à competição, a relação de busca por resultados implica uma soma de saberes, sejam eles acadêmicos, práticos, experienciais... Enfim, num caminho inverso ao de fragmentação do conhecimento, visamos a um amalgamamento de diferentes saberes. Esses diferentes saberes, vindos das diferentes partes que compõem essa relação de trabalho, entram em interação com vistas a atingir um objetivo/interesse em comum: a construção de uma “inteligência coletiva”, que atenda aos desafios enfrentados pelos professores (e seus alunos) nos processos locais e, quiçá, globais de desenvolvimento (profissional, pessoal, acadêmico...).

Observamos que, nessa competência cooperativa, a centralidade não está no ideal em relação ao trabalho do professor, mas na necessidade concreta, apresentada pelos professores da rede municipal de Novo Hamburgo, da “re-organização” de seu trabalho, conforme vemos em discussão efetuada por Kersch e Guimarães (2012), entre outros. Numa perspectiva de desafio, pois os saberes em interação nessa cooperação são diferentes, busca-se realmente operar em conjunto, “cooperar”, para que o trabalho docente, a formação continuada, sejam, de fato, partes

3 A noção de competência de que lançamos mão neste texto compartilha a posição de Drey (2011), segundo a qual pode-se entender a competência como algo dinâmico, processual e construído na (inter)ação, lugar em que também pode ser apreendida e analisada.

de uma cultura de cooperação na qual o objetivo em comum é a qualificação do ensino público básico, do agir docente em suas diferentes dimensões. Do ponto de vista da sociocognição, cooperar (co-operar) envolve um processo bastante complexo que, de acordo com Damiani, Porto e Schlemmer (2009, p. 13) “[...] caracteriza-se pela coordenação de pontos de vista diferentes, pelas operações de correspondência, reciprocidade ou complementaridade e pela existência de regras autônomas de condutas fundamentadas no respeito mútuo”. A partir desse entendimento, compreendemos que a cooperação, como processo essencialmente social, é interativa, colaborativa e pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

Assim, temos estabelecida, ainda que sumária e provisoriamente, a cooperação como competência em nosso pensar como aqui proposto. Mas, em que ela se diferencia de outras abordagens relacionadas ao trabalho em conjunto já apresentadas no campo dos estudos aplicados da linguagem? Especialmente em relação às abordagens colaborativa e reflexiva no trabalho docente, muito difundidas no espaço educacional brasileiro (p. ex. HORIKAWA, 2004; MAGALHÃES, 2004, 2011; MELLO; DUTRA, 2011; SCHÖN, 2000).

Damiani (2008, p. 214), em trabalho baseado em uma ampla revisão de literatura, afirma que “[...] os estudos voltados para o trabalho em grupo adotam, alternadamente ou como sinônimos, os termos colaboração e cooperação para designá-lo”. Costa (2005 *apud* DAMIANI, 2008) argumenta que, embora tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. Assim, segundo Damiani (2008, p. 214-215), “[...] para esse autor, na cooperação, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros”.

Seguindo o raciocínio da autora,

na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando a atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2008, p. 215).

Também é relevante apresentar uma diferenciação possível a que a autora chega, ao referir-se a Torres, Alcântara e Irala (2004) quando salientam que,

apesar de suas diferenças teóricas e práticas, ambos os termos (*cooperação e colaboração*) derivam de dois postulados principais: rejeição ao autoritarismo e promoção da socialização, não só pela aprendizagem, mas, principalmente, na aprendizagem. Eles argumentam que a colaboração pode ser entendida como uma filosofia de vida, enquanto que a cooperação seria vista como uma interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final (DAMIANI, 2008, p. 215, destaque do autor).

Depreendemos que há, no trabalho da autora, um esforço em apresentar uma diferença entre os conceitos de cooperação e colaboração embasado em diferentes autores que já pensaram sobre isso. E concordamos com esse esforço. Não concordamos, no entanto, com o possível engessamento que a diferenciação apresentada possibilita. Será mesmo que colaboração e cooperação são conceitos que não podem coexistir conjuntamente? Seriam esses conceitos de fato incongruentes do trabalho docente, na profissão professor? Nossa tese é de que há uma catálise possível entre a colaboração e outros elementos (como a reflexão e a interação) que redundam em uma nova compreensão da cooperação (e de seu papel) no trabalho e formação docente. Antes de discutir mais diretamente sobre isso, retomamos o conceito de reflexão, de abordagem reflexiva do trabalho docente, amplamente difundido no Brasil a partir dos estudos de Donald Schön.

De acordo com Menezes e Santos (2002), esse é um conceito relacionado à formação de professores e que entende esses profissionais como intelectuais em processo contínuo de formação. Segundo os autores,

foi na década de 80 que começaram a ser difundidas as ideias de Donald Schön, que despertaram considerações sobre a abordagem reflexiva na formação de professores. Schön fundamentou suas pesquisas na teoria da indagação de John Dewey, filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano que influenciou o pensamento pedagógico contemporâneo e o movimento da Escola Nova. De acordo com Dewey, ‘a busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento’. Dessa forma, a ação reflexiva envolveria intuição, emoção e não somente um conjunto de técnicas que podem ser ensinadas aos professores. Os formadores de professores deveriam, então, propor situações de experimentação que permitem a reflexão, assim como os professores precisam refletir sobre o papel de ensinar. (MENEZES; SANTOS, 2002).

Os autores ainda recorrem à educadora brasileira Selma Garrido Pimenta para esclarecer que a ideia de professor reflexivo opõe-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores durante muito tempo. No pensar com a autora, Menezes e Santos (2002, grifo do autor) afirmam que,

neste sentido, pensar a formação do professor significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. A ideia de professor reflexivo entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, ‘uma vez que os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática’.

Concordamos que essa abordagem reflexiva do saber e do trabalho docente proposta por Schön traz ao pensar sobre o agir docente uma grande colaboração à formação (inicial e continuada) do professor. Concordamos, ainda, que a validade desse conceito de *praticum* é inestimável ao processo de desenvolvimento de professores na formação continuada. Acreditamos, por fim, que essa abordagem realmente concorre para a melhoria do trabalho docente se fizer parte dos saberes que são mobilizados pelos professores em seu agir. É preciso, no entanto, que outros elementos entrem em ação nesse processo de catálise que é a mudança do agir docente através de sua (auto)formação. É preciso que esses elementos estejam em interação. É preciso que esses elementos estejam em colaboração. Enfim, acreditamos que é preciso que esses elementos estejam em cooperação na profissão professor, para que o objetivo almejado seja ou possa ser alcançado.

Temos, assim, de admitir que a proposta de cooperação não quer suprimir o trabalho já realizado sob o escopo da noção de colaboração,⁴ que muito

4 A noção de colaboração (crítica) na formação de professores (CELANI, 2002; GIMENEZ, 1999; LIBERALI, 2012; MAGALHÃES, 2009) tem demonstrado ampla empregabilidade no cenário acadêmico brasileiro. Embora remeta à ideia de ajuda mútua entre pares no desenvolvimento de determinada atividade, especialmente em termos de pesquisa e formação continuada de professores – com a qual concordamos – propomos, aqui, que essa noção seja aglutinada pela de cooperação. Esta, em nosso entendimento, deve ser também ampla e capaz de dar ao(s) professore(s) da educação básica um papel ativo, de quem também decide o que pode ou deve ser feito, avalia os resultados obtidos e socializa o conhecimento coconstruído. No entanto, em termos de papéis sociais dentro de uma organização cooperativa, reconhecemos que pode, sim, haver relações assimétricas no desenvolvimento do trabalho conjunto. Isso, no entanto, não invalida nossa proposta em termos colaborativos, uma vez que temos na noção de “parceiro mais experiente” (VIGOTSKI, 2001) apoio para compreender que os papéis exercidos na formação cooperativa podem intercambiar-se e que, eventualmente, determinado

tem beneficiado os estudos sobre o professor e seu trabalho. Em lugar do notório esvaziamento do termo, cujo rótulo abriga todo e qualquer trabalho em parceria, propomos um saber situado, sob a égide da noção de cooperação, que visa a pôr em relevo o eixo da experimentação e reflexão conjuntas, que, mediadas pela linguagem, pela comunicação entre pares, leva à valorização dos múltiplos saberes profissionais dos atores envolvidos no processo de formação cooperativa, desenvolvendo não só um saber que é interpessoal, mas também o compartilhamento de significados e a criação de intersubjetividades, que são características de um grupo que coopera.

Esse é o nosso problema da noção de cooperação: como alinhar teoricamente elementos que até então eram compreendidos de maneira relativamente autônoma no trabalho do professor (a colaboração e a reflexão, por ex.), de forma que ambas façam parte de uma concepção cooperativa de trabalho? Há um caminho possível para isso?

Um pouco de nosso pensar sobre isso já foi apresentado ao longo desta seção. A seguir, buscaremos esquematizar/sistematizar nossa compreensão de cooperação (na formação continuada) como forma de explorar a competência da noção de cooperação enquanto elemento integrador de aspectos relacionados ao trabalho e formação docente.

Explorando a competência da noção de cooperação: uma reflexão inicial

Considerando que na cultura da cooperação diferentes elementos e atores entram em ação, numa postura dialógica, e tendo em vista a realização de uma atividade que apresenta um objetivo em comum, adotamos uma postura de contestação à divisão dos saberes oriunda do Positivismo de Comte, dado nosso alinhamento à tradição sociológica e filosófica de Marx. Esse alinhamento, obviamente, dá-se através de nossa adoção do Interacionismo Sociodiscursivo como teoria de base. Melhor dizendo: dá-se através de nossa filiação ao Interacionismo Sociodiscursivo como uma corrente da ciência do humano, que, adotando todos os princípios fundadores do interacionismo social, rejeita a atual divisão das ciências humanas e sociais e propõe a adoção de uma posição logocêntrica moderada (BRONCKART, 2006).

ator pode exercer um papel “mais significativo” no processo de desenvolvimento de (seus) pares, ao trazer sua experiência como elemento impulsionador do desenvolvimento de outrem, sem, contudo, restringir esse papel a um ou outro participante da formação.

Esse logocentrismo moderado, que põe em evidência a palavra, que dá privilégio à linguagem na investigação ontológica da realidade, afina nosso conceito de cooperação ao de desenvolvimento de Bronckart (2006), pois em ambos a linguagem, o discurso, são essenciais, uma vez que é por meio deles que o homem medeia sua relação com o mundo e com o outro. Nas palavras de Bronckart (2006, p. 10), “[...] as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas”. Temos, então, uma associação possível entre a cooperação como forma de desenvolvimento no trabalho e do trabalho docente, da profissão professor. E esse desenvolvimento, se é de fato mediado pela linguagem, pode ser por meio dela também descrito e analisado. Como?

Esse é um dos desafios de nossa pesquisa. Esse é o elemento que está em falta no nosso processo de catálise sobre a cooperação na formação e trabalho docente. Uma tentativa, no entanto, de forjar uma resposta possível e provisória, um pensar como e sobre isso vem da união de tudo o que foi discutido até agora. Para tanto, reunimos nossos conceitos-chave e os colocamos em uma “conexão visual” possível (dado que a conexão no mundo, no trabalho, já existe). Remetendo à clássica figura que representa o triângulo didático (a saber: professor, alunos e conhecimento), adaptamos essa ideia à formação continuada cooperativa, que, de um ponto de vista meramente didático, também pode ser representada/compreendida a partir de uma imagem que visa a ilustrar sua constituição. A seguir, apresentamos como compreendemos os conceitos que estão interligados nesta Figura 1:



FIGURA 1 – Da cooperação na formação continuada e seus princípios

Fonte: CARNIN (2015, p. 47).

É momento de retomar um pouco de tudo que conceituamos anteriormente, não como forma de repetição exaustiva, mas sim como forma de realocar, realinhar os saberes apresentados como produto da catálise até agora realizada. Acerca da Figura 1, podemos observar que, não por acaso, em sua base, estão “colaboração” e “reflexão” como elementos que sustentam a formação continuada de professores. Por colaboração estamos entendendo a relação entre “pares-dísparos”. Ou seja: academia e escola, representadas pelos professores que a compõem, agindo colaborativamente e comprometidamente com o lugar que ocupam, tanto em relação ao(s) saber(es) que produzem quanto em relação ao local e aos colaboradores/participantes de nossa pesquisa. Há que se ressaltar, no entanto, que, embora acreditemos em uma relação de paridade, em que ambos os integrantes atuem colaborativamente de forma bastante similar, atualmente

a academia ocupa uma parcela maior em uma de nossas concepções de base: na reflexão – o que, a nosso ver, justifica o uso da relação “pares-dísparos”. A reflexão, enquanto atividade de confronto, de pensar sobre si mesmo, sua prática e sua formação, é essencial ao processo de formação e de desenvolvimento docente. É parte da profissão professor. No entanto, aqui poderíamos afirmar, considerando o contexto em que estamos inseridos, que o nosso triângulo está levemente pendido para a direita, demonstrando que é no âmbito acadêmico que o processo de reflexão tem maior proeminência. Não estamos com isso querendo desconsiderar que há atividade reflexiva na prática docente dos professores que atuam na educação básica e participam de nosso projeto. Queremos é ressaltar que no espaço acadêmico essa reflexão tem, costumeiramente, ocupado um posto de destaque, pois é parte tradicionalmente esperada do agir daqueles que ali estão situados. O desafio em nossa formação continuada, nesse sentido, pareceu estar no realinhamento de nossa base: como constituir uma relação de colaboração e reflexão que seja partilhada por ambos os integrantes do projeto? Como alavancar uma relação de paridade entre os componentes básicos de nosso triângulo didático? Seria relevante, de fato, realizar esse realinhamento? Os professores em formação continuada compartilham desse interesse?

A adesão dos professores-bolsistas da “comunidade de indagação” a essa atividade de formação demonstra o compartilhamento do interesse em agir em prol do realinhamento das bases desse triângulo. A partir da análise do trabalho docente e da formação continuada, a construção de objetos de saber passíveis de reflexão teórica e analítica foi materializada em diferentes momentos de interlocução com os professores (nas reuniões de pesquisa, nos encontros de formação, nas entrevistas realizadas, nos textos por eles produzidos, etc.).

No entanto, para que haja um real desenvolvimento docente (ZEICHNER, 2008) não basta que o professor se aproprie de um “modelo” de trabalho ou se dedique a atingir objetivos definidos por outros. É preciso que o professor apoie sua reflexão e seu desenvolvimento profissional em aspectos mais amplos, como a diminuição de lacunas na qualidade da educação básica e a construção de uma sociedade mais justa. A reflexão docente não pode ser um fim em si mesmo e, por isso, é preciso que outros elementos (pessoais, acadêmicos, políticos...) entrem em ação nesse processo de catálise relacionado com a “mudança” do agir docente mediante sua formação. É preciso que esses elementos estejam em interação e em colaboração, considerando o contexto de atuação desses professores. Enfim,

acreditamos que é preciso que esses elementos estejam em cooperação na profissão professor, para que o objetivo almejado seja ou possa ser alcançado. Essa cooperação ocorre, em boa parte, mediada pela interação entre professor(es), formadores e conhecimento.

Não por acaso, sobre a ponta superior de nossa figura está a noção de interação. Para discutirmos o papel da “interação” na construção da cooperação, retomamos Dolz, Gagnon e Decândio (2009, p. 25) quando afirmam que as interações verbais não atuam “[...] só como um objeto prioritário, mas como a principal ferramenta das aprendizagens”. Assim, fruto da perspectiva interacionista sociodiscursiva assumida neste trabalho, também retomamos Bronckart (2006), pois esse afirma que as interações humanas orientam a aprendizagem, e essas interações dizem respeito às atividades coletivas mediatizadas pela linguagem e às significações socioculturais que elas produzem. Ou seja: a interação é essencial à construção do conhecimento, à aprendizagem, à cooperação, pois é por meio dela que as ideias de colaboração e reflexão se somam, catalisam-se e refletem-se na produção de uma significação e de uma ação social que seja compartilhada pelo grupo que faz parte da formação cooperativa. Assim, temos que as três pontas de nosso triângulo (Figura 1) entram em ação de maneira conjunta, cooperativa, para sustentar a nossa concepção de cooperação da formação continuada, no trabalho e na formação continuada docente.

Em jeito de síntese e a propósito de um retorno à reflexão sobre a “comunidade de indagação” e a noção de cooperação nesse âmbito, há um artigo de Wells (2006) que relata o momento em que, como pesquisador, o autor nota que fazer observações (“ver da janela...”, poderíamos dizer) não é suficiente. E prossegue:

De modo a ganhar a confiança e a participação ativa do professor e dos estudantes, é necessário ser também um ativo participante, incorporando-se às atividades e tratando alunos e professores como *experts* no que toca à sua própria aprendizagem e a seu ensino. (WELLS, 2006, p. 4).

É um pouco disso que a noção de cooperação na formação continuada tal qual a entendemos procura evidenciar: professores da educação básica têm muito a dizer sobre o seu(s) conhecimento(s) e modo(s) de trabalho, sobre suas necessidades e anseios, sobre aquilo para o que a academia ainda precisa voltar seu olhar, a fim de auxiliar na árdua tarefa de formar professores para atuarem nas múltiplas e

complexas salas de aula deste país – e, em nosso caso, da rede municipal de ensino com a qual trabalhávamos em parceria.

Considerar a perspectiva desse professor é fundamental para se estabelecer um vínculo de cooperação, para torná-lo, de alguma forma, participante desta “comunidade de indagação”. Integrá-los no movimento de formação e de cooperação, articulando saberes e experiências, foi determinante para a produção de projetos didáticos de gênero. A percepção desse fato foi ganhando corpo e espaço em nosso processo de formação continuada, que foi se realinhando no sentido de observar o desenvolvimento profissional que ocorria no seio desse movimento de cooperação.

Considerações finais

Encerremos este texto trazendo novamente a voz da professora Daniela, agora em entrevista após a aplicação de seu primeiro PDG. Perguntada sobre como a sua participação no projeto de pesquisa “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no ensino fundamental” teria contribuído para sua atuação profissional, ela responde invocando o grupo, a “comunidade de indagação”. Ou seja, trazendo a cooperação desenvolvida entre os membros da formação continuada como decisiva para seu desenvolvimento profissional:

(linhas omitidas que perguntam sobre a
contribuição da formação continuada)

Pesquisador: ↑MUito (.) muito [porque:.]

Professora Daniela: ↑a porque tem uma
motivação né

Pesquisador: m:[hm]

[eu] tenho motivação de ↑ai

>eu vou fazê, eu vou mostrá pros colegas<

a: se eu tivé uma dificuldade eu vou

conversá eu vou perguntá:, eu tenho

com quem compartilhá: (.) tem pessoas

que entende do que eu- do que eu tô

querendo dizê:

(linhas omitidas que perguntam sobre seu
PDG)

e: aqui eu acho que assim o projeto não

↑foi só meu o projeto foi do ↑grupo
>eu acho que ↑todos os projetos< têm
um pouquinho de cada um né:
mhm
(linhas omitidas da resposta sobre seu PDG)
assim ó: eu acho que (.)
aplicar o p-d-g- não é difi:cil
(.) °o difícil é criá°

A voz de Daniela traz o reconhecimento da importância de se pensar formações continuadas dentro de processos cooperativos, em que tanto a academia como a sala de aula e os professores da educação básica tenham voz e participação ativa nos processos de construção do conhecimento e de uma ação pedagógica renovada.

Acreditamos na cooperação como um passo para o desenvolvimento da autonomia e para a possibilidade de formação de novos grupos cooperativos dentro das próprias escolas dos participantes da pesquisa relatada.

Abstract

This paper is dedicated to the discussion of the continuing education of teachers in a cooperative perspective. In order to do that, it analyses the concept of interaction and its relation to the concept of cooperation in the continuing education of teachers, one of the pillars of the research project called “On a continuing cooperative training for the educational process of reading and written text production in elementary school”. It problematizes the notion of cooperation in the scope of this project and allows to understand how the interaction between university and school may produce new spaces of interlocution and production of knowledge about the education and the work of the teacher and his/her relation with the academic research. The experience discussed allows thinking about the (re)signification of proposals for the continuing education of Portuguese language teachers from the suggested framework.

Keywords: Continuing education of teachers. Interaction. Cooperation. Genre didactical projects.

Referências

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

CARNIN, Anderson. **Na escrita do professor, um percurso possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional**. 2015. 140 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos, São Leopoldo, RS, 2015.

CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

DAMIANI, Magda Floriana; PORTO, Tânia Maria Esperon; SCHLEMMER, Eliane. Apresentação. In: DAMIANI, Magda Floriana; PORTO, Tânia Maria Esperon; SCHLEMMER, Eliane. (Org.). **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação**: uma possibilidade para ensinar e aprender. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009. p. 7-18.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DREY, Rafaela Fetzner. **O processo inicial de competência profissional docente**: por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado. 2011. 224 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos, São Leopoldo, RS, 2011.

FRANZ, Walter. Prefácio à segunda edição. In: ANDRIOLI, Antônio Inácio. **Trabalho coletivo e educação**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. p. 19-25.

GIMENEZ, Telma. (Org.). **Os sentidos do Projeto NAP** – ensino de línguas e formação continuada do professor. Londrina: Editora UEL, 1999.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos *et al.* **Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental**. Projeto de Pesquisa (mimeografado), São Leopoldo, 2009.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Formação de professores: entre o acadêmico e o profissional. In: ENCONTRO PROCAD/CASADINHO UFMG-UNISINOS, 2., Belo Horizonte, 2014.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos.; KERSCH, Dorotea Frank. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (Org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012b. v. 1, p. 21-44.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/Unisul, v. 6, n. 5, set./dez. 2006.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Gêneros textuais e ensino de língua materna: entre o caminho e a pedra. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 421-438, 2010.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea Frank **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012a.

KEMMIS, Stephen. Action Research. In: KEEVES, John P. **Education Research, Methodology and Measurement**: an international handbook. Oxford: Elsevier, 1997.

KERSCH, Dorotea Frank; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 533-556, 2012.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês (Org.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed. 2000. p. 223-243.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação Crítica de Educadores**: Questões Fundamentais. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

MAGALHAES, Maria Cecília Camargo (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. 2. ed. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thaís Helena dos. Professor reflexivo. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=442>>. Acesso em: 29 abr. 2012.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. Ações de linguagem e prática docente: desafios e avanços na formação continuada. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula**. João pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. p. 17-33.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Artmed: Porto Alegre, 2000.

TINOCO, Glícia Azevedo. Mundos de letramento de professores em formação no agreste rio-grandense. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal: EDUFRN, 2008. p. 63-89.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WELLS, Gordon. “La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad”. In: ALCALDE, Ana Isabel *et al.* **Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje**. Barcelona: Editorial Grao, 2006. p. 19-28.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

ANEXO – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

[texto]	Falas sobrepostas
=	Fala colada
(1.8)	Pausa
(.)	Micropausa
,	Entonação contínua
.	Entonação ponto final
?	Entonação de pergunta
-	Interrupção abrupta da fala
:	Alongamento de som
>texto<	Fala mais rápida
<texto>	Fala mais lenta
°texto°	Fala com volume mais baixo
TEXTO	Fala com volume mais alto
<u>Texto</u>	Sílaba, palavra ou som acentuado
(texto)	Dúvidas
XXXX	Texto inaudível
((texto))	Comentários da transcritora
@@@	Risada
↓	Entonação descendente
↑	Entonação ascendente
hhh	Expiração audível
.hhh	Inspiração audível

FONTE: SCHNACK, Cristiane Maria; PISONI, Thaís; OSTERMANN, Ana Cristina. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. **Entrelinhas**, v. 2, n. 2, 2005.

Submetido em: 08 de julho de 2015.

Aceito para publicação em: 15 de outubro de 2015.