



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

MARTA GRESECHEN PAITER LUZIA DE SOUZA

**APRENDIZAGEM(NS) PARA MUDAR TOTALIDADE(S):  
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO COLABORATIVA DE  
PROFESSORES(AS) DE LÍNGUA INGLESA**

MARTA GRESECHEN PAITER LUZIA DE SOUZA

**APRENDIZAGEM(NS) PARA MUDAR TOTALIDADE(S):  
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO COLABORATIVA DE  
PROFESSORES(AS) DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -  
graduação em Estudos da Linguagem da  
Universidade Estadual de Londrina, como  
requisito à obtenção do título de Mestre em  
Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa Dra Elaine Fernandes  
Mateus.

Londrina  
2013

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca  
Central da Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

S729a Souza, Marta Gresechen Paiter Luzia de.

Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s) : uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de língua inglesa / Marta Gresechen Paiter Luzia de Souza. – Londrina, 2013.  
103 f: il.

Orientador: Elaine Fernandes Mateus.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Língua inglesa – Formação de professores – Teses. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 3. Prática de ensino – Teses. I. Mateus, Elaine Fernandes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 802.0:371.13

MARTA GRESECHEN PAITER LUZIA DE SOUZA

**APRENDIZAGEM(NS) PARA MUDAR TOTALIDADE(S):  
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO COLABORATIVA DE  
PROFESSORES(AS) DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa Dra Elaine Fernandes Mateus  
UEL – Londrina - PR

---

Profa Dra Telma Nunes Gimenez  
UEL – Londrina - PR

---

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva  
UEL – Londrina - PR

Londrina, 19 de abril de 2013.

Aos meus sobrinhos Leonardo Paiter &  
Henrique Gimenes, protagonistas na  
minha trajetória de aprendizagem(ns).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por Sua presença em todas as ocasiões de minha vida e, sobretudo, por ter me possibilitado conhecer mais da vida pela participação das/nas práticas do PIBID-LEM (Inglês) e pela dedicação a este estudo. Por meio do engajamento nessas oportunidades de aprendizagem(s) pude experienciar o convívio com pessoas, as quais contribuíram, substancialmente, para o meu desenvolvimento educacional, ontológico, pessoal/profissional e epistemológico. Dentre as pessoas que fizeram parte do meu percurso de formação pessoal e profissional, nos diferentes caminhos que percorri, e que, de uma forma ou de outra, me encoraja(ra)m, merecem destaque:

Elaine Fernandes Mateus \* Denise Ortenzi \* Simone Reis \* Adriana Fiori-Souza \* Kilda Gimenez \* Telma Gimenez \* Larissa Piconi \* Taisa Passoni \* Luciana Audi \* Fernanda Brener \* Vinícius Oliveira \* Bruna Munhoz \* Carla Barcaro \* Pricila Gaffuri Alcione Campos \* Michele El Kadri \* Camila Sodré \* Camila Vivian \* Laís de Paula \* Ana Gabi Dutra \* Izabela Figueiredo \* Leonardo Correa \* Marcella Bordini \* Liliane Mantovani \* Thalita Ferreira \* Vanessa Mantoani \* Taciana Castellar \* Beatriz Shimizu \* Cláudia Valk \* Marcelo Acri \* Kleber Silva \* Marta Paiter \* Naftali Souza \* Haroldo Souza \* Soni Souza \* Lilian Paiter \* Mirian e Heraldo Umezu \* M rcia Paiter Justina e Aldo Souza \* Alex Souza \* Fabiana Khroling \* Marli e Gerson Sokoloski \* Sandro e Neuci Sokoloski \* Tereza Umezu \* Raquel e Didio Paiter \* Esther Paiter \* Gislayne Bernardes \* Vanessa Kiara \* Danielly Castro Brenda Paiter Jéssica Paiter \* Amanda Paiter \* Julyana Castro \* Maria Karoline Sinhori \* Waldirene Queiroz \* Carol Sokoloski \* Sandra Menti \* Silvia Menti \* Janaína Manini \* Luciano Dias \* Bruna Oliveira \* Wanna Catharine \* Vivia Karine \* Josiane Lays \* Jessica Layse \* Gleice Moura \* Diandra Wojciechowski \* Luana Ceretta \* Edn ia Bocheneck Elizabete Cassol \* Eloiza Cassol \* Eliza Sanches \* Ana Rafa Saab \* Ana Pri Saab \* Ana Gabi Saab \* Daniel Rivaldi \* Roger Ohara \* Lissandra Cardoso \* Lisianne Oliveira \* Lislie Oliveira \* Juliana Tillvitz \* L uryan Voigt \* Lucas Dos Anjos \* Elaine Tanzawa \* Rosana Schulze \* Thamara Youssef \* Alessandra Peres \* Claudio Resta \* Fladimir Silva \* Josi Vasconcellos \* Ver nica H lsmeyer \* Alesandra de Paula \* Anneliese Gardin \* Erica Gardin \* Joilse e Jackson Scalassara \* Tilica Fragata \* Mirtha Diesel \*

Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Paulo Freire (1970, p. 29).

SOUZA, Marta Gresechen Paiter Luzia de. **Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s)**: uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de língua inglesa. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

## RESUMO

Este trabalho objetiva investigar uma rede de práticas de Formação Inicial e Contínua de Professores(as) de Língua Inglesa desenvolvida no “*Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*” – PIBID, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). A partir do modelo de Formação Colaborativa proposto no subprojeto de Letras Estrangeiras Modernas/Inglês, contemplado pelo Edital N° 02/2009 Capes/DEB (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Diretoria de Educação Básica Presencial), pretendo analisar as características sócio-discursivas que ativam e/ou inibem possibilidades de aprendizagem(ns) de professores(as) em desenvolvimento entrelaçadas a seus (re)posicionamentos sociais. Para isso, a metodologia analítica, ou seja, os processos de reflexões conceituais acerca das unidades dialéticas de significado/sentido para a formação de categorias de análise estão alicerçados nos estudos da Análise de Discurso Crítica (ADC) (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2004; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1999; 2004; van LEEUWEN, 2008; WODAK; KRZYŻANOWSKI, 2008; van DIJK, 2010) e em concepções de metáforas conceituais (LAKOFF; JOHNSON, 1980). Os pressupostos teórico-filosófico-metodológicos norteadores deste estudo baseiam-se na teoria Sócio-Histórico-Cultural (SCH) (VYGOTSKY, 1934/1962; 1974; 1978; 1989) e em uma perspectiva dialógica e enunciativa da língua(gem), fundamentada nos estudos bakhtinianos (BAKHTIN, 1997; 2006). Os dados analisados foram coletados no período de maio a dezembro de 2010, por meio de gravações em áudio dos Grupos de Estudos (GE), dos quais participaram 1 professora-pesquisadora, 1 professora-formadora-coordenadora, 1 professora-colaboradora e 9 professores(as)-novatos(as). Por meio da análise desenvolvida, faz-se possível dizer que os modos de ação e (inter)ação entre os(as) participantes do PIBID abriram possibilidades de aprendizagem(ns) *com* o outro, tanto *explicitamente*, pelo questionamento/contestamento, da voz autoritária/hegemônica, expresso no grupo, quanto de forma *tácita*, pelas materializações de mudanças sócio-discursivas, engendradas pela incorporação do enunciar do outro, nos processos representativos e identificativos, nos momentos em que se falava sobre os atores/atrizes sociais ‘alunos(as)’. Esta investigação visa possibilitar que contribuições sejam levadas a outras propostas de Formação Colaborativa Inicial e Contínua de Professores(as), não para prescrever modos de ser, pensar e/ou agir no mundo social, mas para (re)pensar a (re)criação de possibilidades de produção conjunta/colaborativa de conhecimento(s) e de aprendizagem(s)/desenvolvimento(s)/transformação(s) *com o outro*, com vistas à construção de espaços que visem à (re)criação (inter)subjéctiva e à internalização de atividades humanas potencialmente transformadoras de totalidade(s) e promotoras de desenvolvimento humano/profissional.

**Palavras-chave:** Formação colaborativa de professores(as). Aprendizagem(ns). Agir transformador-revolucionário.

SOUZA, Marta Gresechen Paiter Luzia de. **Learning(s) to change totality(ies):** an experience of collaborative english teacher education. 2013. 103 p. Dissertation (Master's Degree Dissertation in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

## ABSTRACT

This research investigates a network of practices of Initial and Continuing English Teacher Education developed in the Institutional Scholarship Program for New Teachers (male and female) (Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – *PIBID*), in the State University of Londrina (Universidade Estadual de Londrina – UEL). I intend to analyse the socio-discursive characteristics that enable/constrain *teachers* (male and female) *in development* possibilities of learning(s), intertwined with their social repositionings based on the model of Collaborative Education present in the Modern Foreign Languages Graduation Course (Letras Estrangeiras Modernas – LEM) subproject proposal, submitted by the Public Notice N° 02/2009 Capes/DEB – Coordination for the Improvement of Higher Level Personnel / Traditional Basic Education Management (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Diretoria de Educação Básica Presencial). In order to do that, the analytical methodology, that is to say, the processes of conceptual reflexions about the significance/meaning dialectic units for the formation of analytical categories, lays the foundation of the studies on Critical Discourse Analysis (CDA) (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2004; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1999, 2004; van LEEUWEN, 2008; WODAK; KRZYŻANOWSKI, 2008; van DIJK, 2010) and on conceptions of metaphorical concepts (LAKOFF; JOHNSON, 1980). The study is rooted in the Cultural-Historical Theory (VYGOTSKY, 1934/1962; 1974; 1978; 1989) and in a dialogical and enunciative language perspective, grounded on the bakhtinian studies (BAKHTIN, 1997; 2006). The data were collected, between May 04th, 2010 and December 07th, 2010, by means of audio recordings of the Study Groups (SG), from which 1 researcher-teacher (female), 1 coordinator-educator-teacher (female), 1 collaborative-teacher (female) and 9 new-teachers (male and female) participated. Through the developed analyses, it is possible to say that the ways of action and (inter)action among the PIBID participants opened possibilities of learning(s) *with* the other, both *explicitly*, by the questioning/objection, in relation to the authoritarian/hegemonic discourse, expressed within the group, as in a tacit way, by the materializations of socio-discursive changes, engendered by the incorporation of the other's enunciation, within the representational and identificational processes, in the moments when the group talked about students (male or female). This investigation aims to enable contributions to be made to other Initial and Continuing English Teacher Education proposals, not to prescribe ways of being, thinking and/or acting, but to (re)think the (re)creation of opportunities for joint/collaborative production of knowledge and learning(s)/development(s)/transformation(s) *with* the other, with a view to build spaces that seek the (inter)subjective (re)creation and the internalization of potentially transformative human activities of totality(s), that promote human/professional/personal development.

**Keywords:** Collaborative english teacher education. Learning(s). Revolutionary-transformative act.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> –Ações teórico-práticas previstas para o PIBID-LEM (Inglês) .....	41
<b>Quadro 2</b> –Temas/Assuntos discutidos nos GE pelo grupo PIBID-LEM (Inglês).....	44
<b>Quadro 3</b> –Quadro explicativo dos procedimentos de análise .....	49
<b>Quadro 4</b> –Processos relacionais intensivos atributivos do excerto 1 .....	54
<b>Quadro 5</b> –Processos materiais transformativos do excerto 2 .....	60

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>DEB</b>	Diretoria de Educação Básica Presencial
<b>GE</b>	Grupos de Estudos
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>IPES</b>	Instituição Pública de Educação Superior
<b>IRCH</b>	Instituto de Referências em Ciências Humanas
<b>LEM</b>	Letras Estrangeiras Modernas
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
<b>SHC</b>	Sócio-Histórico-Cultural
<b>CCH</b>	Centro de Ciências Humanas
<b>UEL</b>	Universidade Estadual de Londrina

## LISTA DE TERMOS E SUAS DEFINIÇÕES

- a) *Professor(a)-colaborador(a)*: professor(a) da rede pública de ensino, participante de Formação *Colaborativa* Inicial e Contínua de Professores(as);
- b) *Professor(a)-formador(a)-coordenador(a)*: professor(a) de uma Instituição de Ensino Superior (IES), que coordena um Projeto/Programa Institucional de Formação *Colaborativa* Inicial e Contínua de Professores(as);
- c) *Professor(a)-formador(a)*: professor(a) de uma dada disciplina em Instituição de Ensino Superior (IES), que participa de uma proposta de Formação *Colaborativa* Inicial e Contínua de Professores(as);
- d) *Professor(a)-pesquisador(a)*: professor(a)-aluno(a) de um Programa de Pós-graduação em nível de Mestrado ou Doutorado, que participa de uma proposta de Formação *Colaborativa* Inicial e Contínua de Professores(as);
- e) *Professor(a)-novato(a)*: aluno(a) ainda não graduado(a) em curso de licenciatura, concebido como professor(a) em fase inicial de formação acadêmica e profissional;
- f) *Aluno(a)-professor(a)*: aluno(a) e também professor(a) nos anos iniciais de carreira, professor(a)-novato(a);
- g) *Professor(a)-supervisor(a)*: professor(a) da educação básica, ensino fundamental, médio e/ou profissional, que participa na formação do(s) professor(a)(s)-novato(a)(s), no papel de co-formador, professor(a)-colaborador(a);
- h) *Professor(a)(s) em desenvolvimento*: professor(a)(s) em processo de formação inicial e/ou contínua envolvido(a)(s) em proposta(s) de Formação *Colaborativa* Inicial e Contínua de Professores(as).

## CONVENÇÕES PARA AS TRANSCRIÇÕES

<b>Convenção</b>	<b>Situação</b>
[...]	Sequência de fala inaudível
[ ]	Meus esclarecimentos e/ou comentários
Maiúsculas	Tom de voz elevado
:::	Prolongamento de som
...	Pausa
“ ”	Citações diretas/literais de textos
<b>Negrito</b>	Segmentos de textos enfatizados por mim
(...)	Corte na fala de um(a) participante
{	Interrupção
---	Corte na sequência de turno(s)
T	Turno

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1 - ASPECTOS TEÓRICO-FILOSÓFICO-METODOLÓGICOS</b> .....	21
1.1 A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL (SHC) .....	21
1.1.1 Conceitualizando (Processos De) Aprendizagem(ns) Situada(s) .....	26
1.1.2 Colabor(ação) em Contextos de Formação de Professores(as).....	27
1.1.3 O Estudo da Língua(gem).....	30
<b>CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	32
2.1 A NATUREZA DA PESQUISA .....	32
2.1.1 Percurso de Formação Acadêmica .....	35
2.2 O CONTEXTO E SEUS PARTICIPANTES: UM <i>COM-VÍVIO</i> ÉTICO .....	37
2.2.1 Procedimentos Metodológicos de Coleta e Registro dos Dados .....	42
2.2.2 O Gênero Grupo de Estudos (GE) .....	43
2.3 REFERENCIAL TEÓRICO-ANALÍTICO DA PESQUISA: UMA INTRODUÇÃO .....	46
2.3.1 Dispositivos de Análise.....	49
<b>CAPÍTULO 3 - A REDE DE PRÁTICAS PIBID-LEM (INGLÊS):</b> DISCURSO(S) E APRENDIZAGEM(S).....	52
3.1 REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS(AS) .....	52
<b>REFLEXÕES FINAIS</b> .....	95
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	97

## INTRODUÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA

É preciso profunda intuição para compreender que idéias, pontos de vista e concepções, em resumo, a consciência dos sujeitos, *muda com cada mudança* nas condições de sua existência material, suas relações sociais e sua vida social? (MARX; ENGELS, 1847, grifo nosso).<sup>1</sup>

Ações que visam a reformular a educação e a formar professores(as) com ideais de transform(ação) para o desenvolvimento da sociedade e a (re)criação de uma “nova humanidade” enobrecem os esforços e investimentos em pesquisa e ensino. Para vislumbrar uma sociedade mais humana, é necessário entender como a sociedade atual se organiza; da mesma forma, para fazer uma educação diferente, no sentido de que conhecimentos e aprendizagem(ns) significativos sejam construídos/constituídos<sup>2</sup> na sala de aula e em outros ambientes educacionais, é imprescindível (dis)posições para enxergar o outro como aquele que me constitui, assim como eu estou nele, ele também está em mim, num processo contínuo de ser e tornar-se. É desse princípio que parte o sentido ontológico da colaboração: “Somos *com o outro*”.

Estudos sobre a concepção do eu perpassam as mais diversas ramificações das Ciências Humanas como a psicologia, a filosofia, a educação (BAKHTIN, 1997; FREIRE, 1987; VYGOTSKY, 1930), respectivamente. Na psicologia de Vygotsky, o sujeito constitui-se na relação eu-outro, em suas palavras, “um sujeito somente existe como um ser social, como um membro de algum grupo social”<sup>3</sup> (VYGOTSKY, 1930, *online*)<sup>4</sup>. Bakhtin, na Filosofia da Linguagem, define o conceito de ‘excedente da visão estética’ ao tratar da relação eu-outro. Para ele, “o excedente da minha visão instaura uma esfera particular da minha atividade” que me permite “completar o outro justamente onde não pode completar-se” (BAKHTIN, 1997, p. 44). Na educação, a relação eu-outro, em Freire, traz o aspecto do ‘diferente’, já que afirma: “não há eu que se constitua sem um não-eu. Por sua vez, o

<sup>1</sup> “Does it require deep intuition to comprehend that man’s ideas, views, and conception, in one word, man’s consciousness, changes with every change in the conditions of this material existence, in his social relations and in this social life?”.

<sup>2</sup> Uso a barra [ / ] para indicar a relação dialética entre os termos descritos, tal como o fazem Newman e Holzman (2002, p. 56).

<sup>3</sup> “[...] an individual only exists as a social being, as a member of a social group [...]”.

<sup>4</sup> Faz-se importante dizer que todas as traduções presentes neste trabalho foram livremente feitas por mim.

não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído” (FREIRE, 1987, p.31).

Sendo assim, os termos *Colaboração* e *Formação Colaborativa* de Professores<sup>5</sup>, utilizados nessa pesquisa, fundamentam-se nessas compreensões da natureza humana. Nesse sentido, falar da natureza humana como “um processo de superar e transcender suas próprias limitações por meio de práticas colaborativas contínuas voltadas à transformação proposital do mundo” (STETSENKO, 2008, p. 483) significa reconhecer a perspectiva sócio-histórico-cultural, iniciada nos estudos de Vygotsky, e ainda em desenvolvimento, como a versão ontológica que embasa meu estudo.

Em razão disso, conceitualizo aprendizagem(ns) tendo como base a noção de um sujeito ativo, de caráter social e histórico, que ocupa um lugar único no mundo<sup>6</sup>, desenvolve-se na relação dialética eu-outro por meio de elementos mediadores, que orientam suas práticas sociais, e tem ‘capacidade de alterar a *totalidade* histórica’ ou, em outras palavras, de ‘praticar atividade revolucionária’. Como afirmam Marx e Engels: “A simultaneidade dos atos de mudança das circunstâncias e da atividade humana somente pode ser concebida e, racionalmente, entendida como prática revolucionária” (MARX; ENGELS, 2004, p. 121). Fundamentada, pois, no pensamento marxista, entendo atividade científica revolucionária como atividade humana, “que sempre está mudando a *totalidade histórica*” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 61, grifo nosso), dada a sua natureza dialético-prático-crítica. Consequentemente, as práticas de atividades revolucionárias constituem uma ‘qualidade indistintamente humana’. Entretanto, sua manifestação, de quando em quando, ocorre de maneira consciente. A negação do

<sup>5</sup> Falar de *colaboração* e *Formação Colaborativa* de Professores em uma sociedade em que “as relações de produção capitalista são fundadas sobre a propriedade privada e a exploração do homem pelo homem” pode ser entendido como mais um discurso dogmático criado para servir aos interesses da classe dominante, pois de fato, “numa sociedade fundada sobre a exploração, as idéias e instituições dominantes têm servido de base à desigualdade econômica e política” (PODOSSETNIK, V.; SPIRKINE, 1966, p. 27). “Ao mesmo tempo essas idéias e essas instituições são utilizadas pelos oprimidos na sua luta contra os opressores” (PODOSSETNIK, V.; SPIRKINE, 1966, p.29).

<sup>6</sup> Ao definir o conceito de *excedente de visão*, previamente mencionado no presente trabalho, Bakhtin (1997, p. 42) afirma: “Quando contemplo um homem (sic) situado fora de mim e a minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes do seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto e a expressão do rosto -, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos.”

caráter revolucionário de uma atividade significa conceituá-la como ‘atividade nenhuma’, pois se afasta das necessidades intrinsecamente humanas.

Em relação aos elementos mediadores, citados acima, realço que Vygotsky conceitualiza instrumentos a partir de uma visão marxista ao afirmar que o ser humano não recebe influências da sociedade ou a influencia numa relação direta, mas que qualquer atividade humana implica o uso de instrumentos (‘ação(s) mediadora(s)’), por ele definidos como “um grande número de fatores muito complexos materiais e espirituais” (VYGOTSKY, 1930, *online*).<sup>7</sup> Saliento que o ser humano apropria-se de sistemas simbólicos de significados ao mesmo tempo que os ressignifica e (re)cria modos de ações/representações sociais. Ademais, “os seres humanos não são apenas usuários de instrumentos, são criadores de instrumentos” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 63). Quanto a sua natureza, da mesma forma que o sujeito constitui-se no e pelo social, quanto a sua natureza humana, ao social ele deve os processos de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, portanto, processos de desenvolvimento sociocognitivos<sup>8</sup>. Sobre isso, Leontiev (1978, *online*, grifo nosso) afirma: “a descoberta filosófica de Marx não consiste em identificar a prática com a cognição, mas em reconhecer que *a cognição não existe fora do processo de vida*, que, em sua essência, é um processo material, prático”<sup>9</sup>. Nas palavras de Vygotsky (1978, p. 39, grifo nosso): “A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças *se desenvolvem intelectualmente* por meio da relação que estabelecem com aqueles que as circundam”<sup>10</sup>

Antes de prosseguir, cabe aqui uma discussão importante que evita pensarmos que as crenças, desejos e intenções humanas são inexoravelmente equivalentes às transformações na estrutura social<sup>11</sup>. Se é verdade que é por meio das práticas que se transformam as estruturas, também é verdade que essas mesmas estruturas ativam e inibem possibilidades de ação. Portanto, há uma

<sup>7</sup> Estenderei esta discussão mais à frente quando tratar dos pressupostos teóricos desta pesquisa.

<sup>8</sup> Vale ressaltar que, segundo Vygotsky (1977, p. 17), “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo do desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial”, isto é, aquele ainda não consolidado, em processo.

<sup>9</sup> “(...) the philosophic discovery of Marx consists not in identifying practice with cognition but in recognizing that cognition does not exist outside the life process that in its very nature is a material, practical process”.

<sup>10</sup> “[...] human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around them”.

<sup>11</sup> Neste estudo, estruturas sociais são entendidas como “entidades profundamente abstratas” (FAIRCLOUGH, 2003).

relação complexa entre a prática humana transformativa e os processos de devir inseridos em contextos que pré-existem às ações, ao mesmo tempo em que são por elas transformados.

Essa breve explanação sobre o sentido que atribuo aos termos colaborar(ação)/colabor(ativo(a)) faz-se necessária em vista do grande número de produções científicas, nas áreas de Linguística Aplicada, Formação de Professores e Educação, especificamente, que envolvem o termo *colaboração* em suas variadas formas e sentidos, tais como processos *colaborativos* (MATTOS, 2005), diálogo *colaborativo* (BAILEY, 1996; JORGE, 2005), pesquisa *colaborativa* (NININ, 2006), aprendizagem *colaborativa* (MATEUS, 2005; VILLALOBOS, 2007), grupos *colaborativos* (BURMEISTER, 2005; GAMA, 2007), pesquisa-ação *colaborativa* (MOLINA, 2007), *ensino colaborativo* (FONTES, 2007).<sup>12</sup> Nesta pesquisa, o foco está na aprendizagem/formação de professores(as) em um contexto de Formação *Colaborativa* de Professores(as) de Língua Inglesa, sendo o termo *colaborativa* aqui entendido no seu sentido ontológico, como previamente explanado, de forma que a ação de colaborar, neste estudo, não se refere a “uma habilidade pedagógica a ser aprendida” (PHELAN; McEWAN; PATEMAN, 1996, p. 352)<sup>13</sup>, como defende o programa *Mestrado de Educação em Ensino*<sup>14</sup>, da Universidade do Havaí, desenvolvido no campus de Manoa.

A relevância deste estudo está em poder trazer discussões/reflexões a respeito de uma prática de Formação *Colaborativa* Inicial e Contínua de Professores(as) de Língua Inglesa, desenvolvida por meio de um programa governamental em processo de fortalecimento de institucionalização – “*Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*” – PIBID. Dessa forma, a justificativa desta pesquisa está no fato de serem ainda recentes as produções que apresentam tal programa como parte de uma complexa conjuntura que ativa e/ou inibe certas possibilidades de ações.

Uma busca no Portal da Capes pelo ‘assunto’ PIBID, realizada em junho de 2012, elencou um total de 4 produções científicas (CORRÊA, 2011;

<sup>12</sup> Essas expressões foram escolhidas randomicamente a partir de um levantamento de produções acadêmicas (dissertações e teses) que está em processo de desenvolvimento no grupo de pesquisa *Aprendizagem sem fronteiras: linguagem, ética e formação de professores*, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elaine Fernandes Mateus.

<sup>13</sup> “[...] that learning to collaborate is an essential pedagogic skill [...]” (PHELAN; McEWAN; PATEMAN, 1996, p. 353).

<sup>14</sup> The Master of Education in Teaching (MET) (PHELAN; McEWAN; PATEMAN, 1996, p. 352).

DORNELES, 2011; FIRME, 2011; KÖHLER, 2011), todas desenvolvidas na área da Educação<sup>15</sup>, em que o PIBID aparece como instrumento que viabiliza a consolidação de certas práticas de formação docente. Embora as mencionadas produções acadêmicas compartilhem do mesmo propósito deste estudo de investigar prática(s) realizada(s) no/por meio do PIBID, elas se diferem em relação a esta pesquisa, dentre outros aspectos, quanto a seus objetivos, parcialmente, descritos a seguir:

a) Compreender a formação permanente, o PIBID, por meio da análise de histórias de sala de aula (gênero escrito), num “exercício de perceber os elementos do *quinteto dramático de Burke*” nas histórias (DORNELES, 2011, p. 42), “narradas mensalmente no ambiente virtual de aprendizagem” (DORNELES, 2011, p. 9).

b) “Compreender a contribuição da escrita do portfólio coletivo ‘(gênero escrito)’ no processo de formação continuada de professores(as) de Química” (FIRME, 2011, p. 10). Dentre os objetivos específicos, há o propósito de investigar “as aprendizagens registradas pelos professores(as) do PIBID” nos portfólios coletivos (FIRME, 2011, p. 11), registros que são analisados com base na Análise Textual Discursiva (ATD);

c) “Utilizar a temática “A Química da Estética Capilar” para desenvolver ações facilitadoras para o processo de ensino e aprendizagem em Química” (KÖHLER, 2011, p. 16). Segundo a autora, foram realizados 2 estudos: o primeiro com ‘licenciandos de química’ e o segundo com ‘profissionais da beleza (cabeleireiros)’, aos quais foram aplicados questionários (gênero escrito) em momento anterior e posterior às oficinas temáticas propostas, com o intuito de avaliar essa proposta metodológica de ensino;

d) “Investigar como as políticas educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro [...] têm sido apropriadas pelos licenciandos, no que tange à prática pedagógica interdisciplinar” (CORRÊA, 2011, p. 15). Para isso, a autora faz análises de questionários ‘(gênero escrito)’, por meio da análise de conteúdo.

---

<sup>15</sup> Ressalto que as produções científicas pertencem à subárea “Ensino de Ciências - Química”.

No presente estudo, o eixo central de investigação está no(s) processo(s) (de possibilidade(s)) de aprendizagem(ns), definidos como processo(s) de sentido(s) (FAIRCLOUGH, 2004), os quais se materializam nas práticas sócio-discursivas. Portanto, ainda que os trabalhos citados envolvam a formação e apropriação pelos participantes das práticas desenvolvidas, eles não apresentam definição para o termo aprendizagem(ns). Por isso, entendo que esse assunto está presente nos estudos em questão, contudo não se constitui o elemento norteador, ou seja, seu objeto de pesquisa. Além disso, tais produções científicas pretendem, de maneira geral, convalidar certas práticas/experiências metodológicas/instrumentos formativos, desenvolvidos ao longo do processo de formação de professores(as), em seus determinados contextos socioeducacionais, como o uso de histórias de sala aula na formação de professores(as), mencionado por Dorneles (2011, p. 34): “defendo o argumento de que a formação permanente dos professores precisa ocorrer em Rodas, com a escrita de história de sala de aula”; a utilização de portfólios coletivos, como argumenta Firme (2011, p. 13): “defendo [...] o uso do portfólio coletivo como artefato do aprender a ser professor em Roda de Formação em Rede”; e a implementação de oficinas temáticas, sobre as quais Köhler (2011, p. 87) conclui: “as oficinas contribuíram para a compreensão e reflexão da relação entre os conceitos químicos, os conhecimentos adquiridos e do link que criaram com seus conhecimentos cotidianos”. Esses instrumentos formativos constituem gêneros, isto é, “formas diversas de inter(ação), em seu aspecto, especificamente, semiótico”<sup>16</sup> (FAIRCLOUGH, 2005, p. 4), diferentes daquele que investigo neste estudo: Grupos de Estudos (GE) (gênero oral “(re)textualizado” como discurso escrito)<sup>17</sup>. Igualmente, é importante dizer que, dentre os estudos que tratam de Formação *Colaborativa* de Professores(as), não há pesquisa cuja questão central seja analisar as práticas sócio-discursivas que se realizaram numa das ações de um programa de política pública para a formação de professores(as).

Para tanto, o objetivo geral deste trabalho é investigar uma prática de Formação *Colaborativa* Inicial e Contínua de Professores(as) de Língua Inglesa, desenvolvida na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no “*Programa*

<sup>16</sup> “Genres are diverse ways of (inter)acting in their specifically semiotic aspect”.

<sup>17</sup> É importante levar em conta que a “transcrição necessariamente impõe uma interpretação da fala”. Por exemplo, “se há silêncio na fita, o(a) transcritor(a) tem de decidir se o atribui a um ou a outro participante; se há superposição, se a representa como um(a) falante interrompendo outro(a). (FAIRCLOUGH, 2001, p. 280).

*Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*” – PIBID-LEM (Inglês), quanto à(s) (possibilidades de) aprendizagens (re)criadas pelo/no grupo. Para isso, considero o modelo de Formação *Colaborativa* de Professores(as) de Língua Inglesa, proposto no subprojeto de Letras Estrangeiras Modernas/Inglês, contemplado pelo Edital Nº 02/2009 Capes/DEB (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Diretoria de Educação Básica Presencial), bem como as ações vividas nos Grupos de Estudos (GE), com o intuito específico de analisar as relações entre a estrutura social forjada no/pelo PIBID-LEM (Inglês) e as práticas sócio-discursivas que potencializam/inibem (possibilidades de) aprendizagem(ns) de professores(as) em desenvolvimento entrelaçadas a seus reposicionamentos sociais. Desta maneira, objetivo lançar um olhar longitudinal para o movimento dinâmico do(s) processo(s) de sentido(s) e mudança(s) discursiva(s)<sup>18</sup> do grupo PIBID-LEM (Inglês), constituídos/construídos na *relação eu-outro*, na qual cada sujeito tem seu papel na (re)criação do mundo ao (re)criar-se *com o outro*, mediatizado pela realidade/linguagem.

Assim, as perguntas de pesquisa que orientam as discussões/reflexões/análises deste estudo são:

- a) Que representações de alunos(as) são materializadas discursivamente nas reuniões dos Grupos de Estudo (GE) do PIBID-LEM (Inglês)?
- b) Que mudança(s) discursiva(s) sobre as representações se constituem nas relações entre os participantes do PIBID-LEM (Inglês) no decorrer do processo?

Justifico meu interesse específico e escolha por analisar modos de representação de agentes/atores/atrizes sociais, categoria analítica sócio-discursiva proveniente da ADC, pois considero ‘representações’ formas de dizer o mundo social e, por meio desse dizer, torna-se possível ter acesso às experiências vivenciadas na/pela rede de práticas do PIBID-LEM (Inglês). Enfatizo que parto da (inter)ação –

<sup>18</sup> Para Fairclough, “as mudanças no uso lingüístico estão ligadas a processos sociais e culturais mais amplos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 19), ao mesmo tempo em que “mudanças sociais não envolvem apenas a linguagem, mas são constituídas de modo significativo por mudanças na prática da linguagem” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 25). Tais argumentos fundamentam a noção, da qual compartilho, de que entre discursos e estruturas sociais existe uma complexa relação dialética.

os próprios GE - que apresentam dinâmica própria, para analisar as representações, que, também, em última instância, são formas de ação, já que definem possibilidades de ressignificação de posições sociais e, dialeticamente, relacionam-se às possibilidades de desenvolvimento da cultura socioeducacional e '(re)organização' "dos modos de discurso a ela associados", que podem, por sua vez, possibilitar "o desenvolvimento de novas formas de pensamento" no âmbito da Formação de Professores(as) (MOLL, 1996, p. 4).

Esta pesquisa está estruturada em 3 capítulos. No primeiro, discuto questões relativas ao seu caráter ontológico e epistemológico - à natureza do ser, do conhecimento e ao modo como vejo a realidade/ o mundo. No capítulo 2, abordo as etapas sistemáticas dos processos metodológicos. No capítulo 3, apresento, analiso e discuto os processos analíticos representacionais de sentidos da pesquisa. E, por fim, na seção final deste estudo, intitulada 'Reflexões Finais', faço uma breve discussão das apreciações desenvolvidas e da(s) possibilidade(s) de contribuições do estudo para a área de Formação de Professores(as).

## CAPÍTULO 1

### ASPECTOS TEÓRICO-FILOSÓFICO-METODOLÓGICOS

[...] na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas da consciência social. O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. *Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência* (MARX, 1859, grifo nosso).

Este capítulo trata de questões que envolvem os fundamentos teórico-filosófico-metodológicos desta pesquisa, com vistas à conceituação pela articulação de reflexões ontológicas e epistemológicas. Dessa forma, entendo que para compreender de que modo a metodologia está voltada aos objetivos deste estudo, é preciso, antes, uma reflexão sobre a natureza do mundo social, do conhecimento e do(a) desenvolvimento/transformação humano(a), assim como sobre os modos de apreendê-lo e compreendê-lo. Isso traz implicações significativas, por exemplo, na maneira pela qual defino formas/princípios de conhecer/explicar a natureza, as complexidades dos fenômenos de vida real/social, bem como dos contextos sociais a eles subjacentes. Portanto, apresento, em seguida, a natureza desta pesquisa – a relação entre suas/minhas concepções/afirmações ontológicas, assim como suas/minhas perspectivas epistemológicas.

#### 1.1 A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL (SHC)

Os pressupostos teórico-filosófico-metodológicos norteadores deste estudo baseiam-se na teoria Sócio-Histórico-Cultural (SHC) (VYGOTSKY, 1930a; 1930b/1978; 1934/1962; 1974; 1989/1991), em uma perspectiva dialógica e enunciativa da língua(gem), fundamentada nos estudos bakhtinianos (BAKHTIN, 1997, 2006) e nos conceitos que fundamentam a concepção pedagógica do pensador e educador Paulo Freire (1967, 1987).

Antes de apresentar/sublinhar aspectos históricos e teóricos que considero relevantes no percurso da constituição da teoria Sócio-Histórico-Cultural

(SHC), e ressalto que não é minha intenção aprofundar-me ou esgotar as formulações teórico-metodológicas no campo da SHC, é de fundamental importância mencionar que esta pesquisa parte dos seguintes pressupostos: a palavra como indicador de transform(ação) social (BAKHTIN, 2006) e os espaços engendrados pela iniciativa PIBID-LEM (Inglês), mediados pela língua(gem) (VYGOTSKY, 1930), como (re)criadores (de possibilidades) de aprendizagem(s), as quais podem vir a ser instrumento de um agir (trans)formador-revolucionário do indivíduo e/ou coletivo em suas futuras comunidades de atuação e aprendizagem(s). Tais pressupostos partem da noção de como compreendo a natureza humana em seus processos de aprendizagem(ns) e desenvolvimento, questões a serem delineadas, neste estudo, em momento posterior.

As vastas contribuições da proposta de Lev Semionovitch Vygotsky, denominada teoria Sócio-Histórico-Cultural (SHC), desenvolveram e aprimoraram os conhecimentos, sobretudo, nos campos da Psicologia, Linguagem e Educação. Foi na União Soviética, por volta do início do século XX, no contexto sócio-político-econômico da Revolução Russa de 1917<sup>19</sup>, que Vygotsky (re)pensou os rumos das ciências psicológicas e educacionais. Vygotsky “afirmava que a cultura da educação, tal como era, devia passar [...] por profunda transformação, o que era possível nas novas circunstâncias sociais existentes na Rússia” (DANIELS, 2003, p. 10).

Os pressupostos teórico-filosófico-metodológicos da teoria Sócio-Histórico-Cultural (SHC) postulam a noção de metodologia como instrumento-e-resultado. Foi com base em suas raízes marxistas, na filosofia do materialismo histórico-dialético, que Vygotsky desenvolveu seu próprio método, cuja essência é consistente com os princípios marxistas e sua visão de mundo – em que os fenômenos são entendidos como processos dialéticos em mudança, em movimento, e, portanto, precisam ser estudados historicamente. Sobre isso, o autor argumenta: “Estudar alguma coisa *historicamente* significa estudá-la no *processo de mudança*: esse é o requisito básico do *método dialético*” (VYGOTSKY, 1998, p. 85, grifo nosso). Esse sentido de transformações em fluxo(s) contínuo(s), da noção expressa por Heráclito de que ‘estamos em constante devir’, faz-se presente em:

---

<sup>19</sup> “Naquela época, a situação econômica e social da Rússia era trágica. O analfabetismo era massivo e as diferenças culturais eram bastante marcantes entre os diferentes povoados da União Soviética. Também existia uma precariedade enorme no que se refere à deficiência mental e a problemas de aprendizagem” (LA ROSA, 2003, p. 124).

Quando nos detemos a pensar sobre a natureza, ou sobre a história humana, ou sobre a nossa própria atividade espiritual, deparamo-nos, em primeiro plano, com a imagem de uma trama infinita de concatenações e influências recíprocas, em que nada permanece o que era, nem como e onde era, mas tudo se move e se transforma, nasce e morre (ENGELS, 1880).

Para Stálin (1938), o método dialético implica na investigação de fenômenos sob o ângulo de suas ‘relações mútuas’, (inter)dependências, e atenta para aspectos de ‘movimento’, ‘transformações’ e ‘desenvolvimento(s)’. Ao tratar, especificamente, da dialética, Friederich Engels (1876, *online*) a contrapõe ao método metafísico de pensar, pois, enquanto para esse último: “as coisas e suas imagens no pensamento, os conceitos, são objetos de investigação isolados, fixos, rígidos, focalizados um após o outro, de per si, como algo dado e perene”, a dialética “focaliza as coisas e suas imagens conceituais substancialmente em suas conexões, em sua concatenação, em sua dinâmica, em seu processo de nascimento e caducidade”. Desta forma, “o método dialético entende que nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido, se focalizado isoladamente, sem conexão com os fenômenos que o cercam” (STÁLIN, 1938, grifo nosso).

O materialismo histórico-dialético é, portanto, uma forma de compreender os seres humanos, as atividades humanas e as sociedades, em suas constituições de práxis sócio-histórica-cultural, e relaciona-se à superação do(a) pensamento/filosofia idealista. Conforme discute Stálin, a dialética hegeliana não é consoante à dialética de Marx e Engels. Nas palavras de Marx: “meu método dialético é fundamentalmente não só diverso do hegeliano, como seu oposto direto”. O idealismo alemão “considera o mundo como a materialização da “idéia absoluta”, do “espírito universal”, da “consciência””, diferentemente, “o materialismo filosófico de Marx parte do critério de que o mundo é, por sua natureza, algo *material*” (STÁLIN, 1938, *online*). Esse fundamento é esclarecido por Marx e Engels (2004, *online*), ao argumentarem que: “A vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis<sup>20</sup>”.

No capítulo primeiro da obra póstuma ‘A ideologia alemã’, em que Marx e Engels apresentam as concepções do materialismo histórico-dialético em oposição aos fundamentos da Ideologia alemã, há menção ao conceito de

<sup>20</sup> “Social life is essentially practical. All mysteries which lead theory astray into mysticism find their rational solution in human practice and in the comprehension of this practice”.

‘consciência humana’ relacionado a processos de vida (ativos) ‘material’ e ‘histórico’, que, por sua vez, liga-se a uma concepção de ser humano e seus processos de desenvolvimento (práticos), a qual embasa as formulações da SHC, como está explícito em: “A consciência [das Bewusstsein], nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente [das bewusste Sein], e o ser dos homens é o seu processo real de vida”. Estabelece-se, pois, a noção de um sujeito social (de práxis), cuja “produção das idéias, representações, da consciência está a princípio directamente entreteçada com a actividade material e o *intercâmbio material dos homens*, linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 1924, *online*, grifo nosso).

Em Vygotsky, a consciência está, intimamente, associada ao comportamento humano, ao pensamento e à linguagem, de forma que se origina e se desenvolve sócio-historicamente. A ‘consciência humana’, portanto, apresenta natureza social e semiológica:

O mecanismo do comportamento social e o mecanismo da consciência são o mesmo. A linguagem, por um lado, é um sistema de “reflexos para o contato social”, e, por outro, um sistema, mais eminentemente, de reflexos da consciência, um sistema para refletir outros sistemas<sup>21</sup> (VYGOTSKY, 1925, *online*).

Vygotsky dedicou-se ao estudo da relação entre pensamento e linguagem, envolvendo os processos de desenvolvimento filogenético e ontogenético, e concluiu: “A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra vazia de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento despido de palavras permanece uma sombra” (VYGOTSKY, 2001, *online*). Dessa forma, o autor postula o caráter indissociável entre linguagem e pensamento e, portanto, enfatiza sua ‘natureza unitária’. No mesmo sentido, afirma que a relação entre linguagem e atividade(s) humana(s) caracteriza-se, essencialmente, pela indissociabilidade, que converge para a mesma ideia expressa pelo dizer de Bakhtin (2006, p. 17): “o signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados”.

Ao fazer tais proposições, Vygotsky apresenta críticas às ‘visões atomísticas’, presentes nos estudos dos processos psíquicos, fundamentados, sobretudo, nas ciências naturais. E isso, evidentemente, significou (re)pensar as/os

<sup>21</sup> “The mechanism of social behaviour and the mechanism of consciousness are the same. Speech, on the one hand, is a system of “reflexes for social contact”, and, on the other, a system, most eminently, of reflexes of consciousness, a system for reflecting other systems”.

abordagens/métodos de pesquisa e as estruturas metodológicas das psicologias desenvolvidas na época. Ao contrário de uma visão atomística, o autor propõe a ‘abordagem holística’ de compreensão das estruturas essenciais dos fenômenos, em que o/a ‘todo/totalidade’ é investigado(a) por meio da análise de suas ‘unidades dialéticas’<sup>22</sup>, as quais compreendem o/a todo/totalidade unificado(a). Vygotsky explica tal concepção por meio de uma analogia ao procedimento de análise química da água em relação às abordagens reducionistas que analisam ‘totalidades psicológicas complexas’ com foco nos *elementos*:

Esse método pode ser comparado à análise química da água em hidrogênio e oxigênio, nenhum dos quais possui as propriedades do todo e cada um deles apresenta propriedades ausentes no todo. O pesquisador, ao usar esse método para buscar uma explicação da propriedade da água de extinguir o fogo, por exemplo, perceberá que, para sua surpresa, o hidrogênio queima e o oxigênio sustenta a combustão (VYGOTSKY, 1962, *online*).<sup>23</sup>

Nesse caso, as *unidades* dialéticas de análise devem ser as moléculas de H<sub>2</sub>O e não a análise dos *elementos* hidrogênio e oxigênio, separadamente. Da mesma forma, o ‘pensamento verbal’ analisado por meio do isolamento do ‘pensamento’ e da ‘palavra’ resulta em generalizações e “leva-nos, além disso, a sérios equívocos por ignorar a natureza unitária do processo sob estudo”<sup>24</sup> (VYGOTSKY, 1962). Assim, o autor aponta que a unidade dialética do ‘pensamento verbal’ consiste no(s) ‘processo(s) de *sentido(s)*’ realizado(s) pela palavra<sup>25</sup>. Por fim, conclui: “[...] o método a ser desenvolvido em nossa investigação da natureza do pensamento verbal é a análise semântica, o estudo do desenvolvimento [...] da estrutura dessa unidade, que contém pensamento e linguagem (inter)relacionados”<sup>26</sup>.

<sup>22</sup> “By *unit* we mean a product of analysis which, unlike elements, retains all the basic properties of the whole and which cannot be further divided without losing them” (VYGOTSKY, 1962).

<sup>23</sup> “[...] analyses complex psychological wholes into *elements*. It may be compared to the chemical analysis of water into hydrogen and oxygen, neither of which possesses the properties of the whole and each of which possesses properties not present in the whole. The student applying this method in looking for the explanation of some property of water why it extinguishes fire, for example, will find to his surprise that hydrogen burns and oxygen sustains fire”.

<sup>24</sup> “It leads us, moreover, into serious errors by ignoring the unitary nature of the process under study”.

<sup>25</sup> “Since word meaning is both thought and speech, we find in it the unit of verbal thought we are looking for” (VYGOTSKY, 1962, grifo nosso).

<sup>26</sup> “[...] the method to follow in our exploration of the nature of verbal thought is semantic analysis the study of the development [...] and the structure of this unit, which contains thought and speech interrelated” (VYGOTSKY, 1962, grifo nosso).

### 1.1.1 Conceitualizando (Processos de) Aprendizagem(ns) Situadas

Na seção anterior, tratei de alguns aspectos que considero fundamentais na SHC ‘dos processos psicológicos superiores’, teoria que embasa, fundamentalmente, este estudo. Nesse momento, focalizo questões relativas ao/à(s) aprender/aprendizagem(ns) e, para isso, parto das compreensões de ser humano, linguagem, pensamento e consciência, ou seja, dos processos superiores acima elucidados.

Como disse anteriormente, para analisar o ‘pensamento verbal’, segundo Vygotsky, é necessário focalizar a unidade dialética, isto é, o(s) processo(s) de sentido(s). Por isso, apoio-me no conceito de aprendizagem(ns) como processo(s) de sentido(s) (FAIRCLOUGH, 2004) para investigar processos de transformação social/ desenvolvimento engendrados pelo/no grupo PIBID-LEM (Inglês), especificamente, no espaço denominado GE. Portanto, compreendo aprendizagem(ns) tendo como base a noção de um sujeito ativo, de caráter social e histórico, que se desenvolve/transforma/aprende na relação dialética *eu-outro* por meio de elementos mediadores, tais como o texto, que é o próprio (re)criar do mundo. Entendo, pois, que processos de mudança(s) no discurso são mediatizados por processos de sentido(s) e que o ressignificar envolve processo(s) de mudança(s) social(s).

Fairclough, frente às críticas de que a proposta científica ou o conjunto de abordagens denominado ADC pouco observa/investiga questões referentes à transformação social e/ou à(s) aprendizagem(ns), dedicou-se, em algumas de suas produções, a esse tema. Para tanto, afirma que “*aprendemos por meio do nosso envolvimento com e nos textos, e a texturização (o processo de produzir textos como uma faceta da ação social e interação) é parte integrante do aprendizado*”<sup>27</sup>. E, complementa: “textos estão envolvidos em processos de produção de sentido” (FAIRCLOUGH, 2004, p. 122). Assim, para tratar de processo(s) de sentido(s), faz-se necessário analisar textos ou ‘eventos sociais (concretos)’, o que consiste, precisamente, no procedimento central deste estudo, ou seja, analisar produções orais (re)textualizadas como discursos escritos.

Faz-se importante mencionar que autores como Rogoff (1995, 2003)

---

<sup>27</sup> “We learn from our involvement with and in texts, and texturing (the process of making texts as a facet of social action and interaction) is integral to learning”.

e Lave e Wenger (1991), fundamentados nas formulações teóricas da SHC, conceitualizam sentidos de aprendizagem(ns)/desenvolvimento(s)/(trans)formação como processos (culturais) situados, que envolvem formas de (co)participação em atividades de/em uma dada comunidade, sendo que a primeira autora trata, especificamente, da ‘metáfora da apropriação’ e os autores seguintes propõem o conceito de ‘participação periférica legítima’.

Rogoff (2003, p. 40, grifo nosso) “concebe desenvolvimento como transformação da *participação* das pessoas em contínuas atividades sócio-culturais, as quais mudam a partir do *envolvimento* dos sujeitos em gerações sucessivas”<sup>28</sup>. Nesse sentido, a autora, ao conceitualizar desenvolvimento, faz menção à relação dialética presente nas dinâmicas transformativas de apropriação e ressignificação de experiências pelos seres humanos, ao mesmo tempo em que são por elas (trans)formados.

Segundo Lave e Wenger (1991, p. 29, grifo nosso), “aprendizes, inevitavelmente, participam em comunidades de profissionais e o domínio dos conhecimentos e habilidades exige que os novatos avancem em direção à *plena participação* nas práticas sócio-culturais de uma comunidade”<sup>29</sup>. É notável que esses autores, tal como Rogoff, apontam para a participação como unidade central na definição de aprendizagem(ns). Os autores esclarecem que “a aprendizagem é um aspecto integral e inseparável da *prática social*”<sup>30</sup> (LAVE; WENGER, 1991, p. 31, grifo nosso). Relaciono, pois, essa noção de aprendizagem ao conceito de discurso como “o uso de linguagem como forma de *prática social*” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90, grifo nosso). Logo, compreendo processo(s) de aprendizagem(s) (inter)relacionado(s) a processos sócio-discursivos, que, por sua vez, envolvem processo(s) de sentido(s).

### 1.1.2 Colabor(ação) em Contextos de Formação de Professores(as)

Na introdução teórico-prática, apresentei a concepção dos termos *colaborar(ação)/colabor(ativo(a))* em seu sentido ontológico, o qual se liga às bases

<sup>28</sup> “[...] conceive of development as transformation of people’s participation in ongoing sociocultural activities, which themselves change with the involvement of individuals in successive generations”.

<sup>29</sup> “[...] learners inevitably participate in communities of practitioners and that the mastery of knowledge and skill requires newcomers to move toward full participation in the sociocultural practices of a community”.

<sup>30</sup> “[...] learning is an integral and inseparable aspect of social practice”.

conceituais presentes nesta composição analítica. Portanto, nesse momento, pretendo tratar, brevemente, de princípios de ‘*colabor(ação)*’, semelhantes ou não ao que embasa este estudo, em referência a contextos *colaborativos* de formação docente, seja no âmbito nacional ou internacional, a fim de situar a proposta PIBID-LEM (Inglês), a qual, reitero, consiste em parte da estrutura social, na qual os GE se inserem.

A literatura a respeito da *colaboração/perspectivas colaborativas* é ampla e crescente tanto no cenário brasileiro, incluindo experiências locais (LIBERALI, 2009; MAGALHÃES; LIBERALI, 2009; MATEUS, 2005; MATEUS; PICONI, 2007; ORTENZI, 2004), quanto no internacional (JOHN-STEINER, 2000; LAVE; WENGER, 1991; PHELAN; McEWAN; PATEMAN, 1996; ROGOFF, 1995, 2003; ROTH; TOBIN, 2002). Dos trabalhos mencionados, somente Mateus (2005), Phelan, McEwan e Pateman (1996), Roth e Tobin (2001, 2002) tratam do ‘Ensino *Colaborativo*’, especificamente.

Como dito, há uma série de denominações nas áreas de Linguística Aplicada, Formação de Professores e Educação, especificamente, entrelaçadas ao termo *colaboração*, o qual aparece sob as mais diversas formas e sentidos. Com base nessa característica recorrente, as autoras Mateus, Piconi e El Kadri (2012) problematizam seu ‘estatuto formulaico’, haja vista seu uso, profusamente ‘cristalizado’, caracterizado pelo ‘esvaziamento’, que advém de práticas comuns de não definição/especificação do termo em pesquisas na área da Educação, no campo de Formação de Professores(as), na qual o estudo se deteve. Deste modo, como ponto de partida, apresento a distinção entre ‘Formação *Colaborativa*’ e ‘Ensino *Colaborativo*’. Essa última perspectiva é assim definida por Roth e Tobin (2002, p. 18):

O Ensino Colaborativo, fundamentalmente, significa compartilhar responsabilidade pelo ensino de uma turma com o intuito de intensificar a aprendizagem do aluno. Isto significa dizer que os professores planejam a unidade e demais lições colaborativamente, ensinam (apesar de uma pessoa poder estar na liderança enquanto as outras dão suporte a essa), produzem tarefas e avaliações e se engajam em sessões de diálogo cogerativo que também incluem alunos da turma.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> “Coteaching fundamentally means to take shared responsibility for teaching a class in order to enhance student learning. This means that teacher collectively plan their unit and lessons, teach (though one person may take the lead while the others serve to support the lead person), construct assignments and evaluations, engage in regular debriefing sessions that also include students from the class”.

Tal perspectiva, portanto, caracteriza-se essencialmente pelo fazer coletivo, no que se refere à presença e ao engajamento de todos os participantes na produção de conhecimentos, seja nos momentos pré-aula, durante a aula ou pós-aula. Dessa forma, sua distinção no que se refere à Formação *Colaborativa* está, principalmente, na característica de que todos os(as) professores(as), necessariamente, compartilhem a experiência de sala de aula juntos, colaborando uns com os outros, para cumprir o propósito que eles próprios estabeleceram para aquela aula.

Saliento que, embora no subprojeto de Letras Estrangeiras Modernas/Inglês haja menção tanto ao ‘Ensino *Colaborativo*’ quanto à ‘Formação *Colaborativa*’, o grupo A do PIBID-LEM (Inglês)<sup>32</sup>, do qual fui participante, não se propôs a desenvolver práticas de ‘Ensino *Colaborativo*’, dada a própria configuração do grupo, composto, em sua maioria, por alunos(as)-professores(as), que trabalhavam em contextos diversos, bem como pela indisponibilidade de tempo da professora-formadora-colaboradora, a qual, à época, ocupava outra função na UEL, além de professora no período da manhã, quando as práticas de sala de aula aconteciam na escola.

Retomemos, assim, o tema *colaborar(ação)/colabor(ativo(a))* com a diferenciação estabelecida por Damon e Phelps (1989) entre os termos *colaboração* e *cooperação*. Esse último refere-se à(s) atividade(s) na(s) qual(s) há divisão de tarefas e cada um dos membros trabalha individualmente. Por outro lado, a *colaboração* envolve o trabalho *com-junto*, por meio da inter(ação), e “pode ter efeitos duradouros na compreensão, pelas crianças, de difíceis materiais conceituais”<sup>33</sup> (DAMON; PHELPS, 1987, p. 27-29). Da mesma forma, John-Steiner (2000, p. 196) distingue esses termos ao caracterizar ‘Thought Communities’ como espaços/grupos, em que “seus membros assumem riscos emocionais e intelectuais para construir a mutualidade e a interdependência produtiva”. Deixo claro que, uma vez que defino *colaboração* como princípio filosófico de constituição do ser e desenvolvimento humano, não me preocupo em fazer a distinção dos termos discutidos em relação às práticas sociais desenvolvidas no PIBID-LEM (Inglês), embora muitas das questões levantadas por esses autores sejam importantes para compreender e investigar as dinâmicas sócio-discursivas do grupo sob análise.

<sup>32</sup> Sobre a subdivisão do PIBID-LEM (Inglês) em grupos A e B, cf. seção 2.2.

<sup>33</sup> “[...] can have lasting effects on children’s understanding of difficult conceptual material”.

### 1.1.3 O Estudo da Língua(gem)

Este estudo está fundamentado em uma perspectiva dialógica e enunciativa de língua(gem), fundamentada nos(as) estudos/contribuições bakhtinianos(as) para a análise da linguagem (BAKHTIN, 1997, 2006). Por isso, pretendo, nesta seção, abordar, brevemente, alguns dos conceitos, que perpassam o fenômeno da linguagem, em suas complexidades, e, simultaneamente, buscar estabelecer uma articulação com os aspectos ontológicos e epistemológicos deste estudo.

Assim, primeiramente, podemos traçar uma aproximação entre Vygotsky e Bakhtin, quando esse último declara: “o caráter primordial do social: a linguagem e o pensamento, constitutivos do homem, são necessariamente inter-subjetivos” (TODOROV, 1997, p. 15). Isso decorre da visão, compartilhada por ambos os autores, de ser humano como sujeito sócio-histórico; concepção que tem suas raízes no marxismo, como afirmam Marx e Engels (1924): “a linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim, e a linguagem só nasce, como a consciência, (...) do intercâmbio com outros homens”. Assim, os sujeitos, pelas inter(ações) sociais, ou processos de linguagem, forjam suas consciências. E “o produto da *interação* de dois indivíduos socialmente organizados” consiste na enunciação (BAKHTIN, 2006, p. 114, grifo nosso).

A enunciação ou *interação* verbal, está, intimamente, atrelada às condições de uma dada situação social mais imediata, a qual a forma/estrutura. Essa *interação* verbal pode compreender uma série de enunciados (orais ou escritos), ou ‘unidades da comunicação verbal’, os quais, quando confrontados, estabelecem uma relação dialógica entre si. Além disso, os enunciados caracterizam-se como únicos, ao mesmo tempo em que remetem ao já dito/existente:

O enunciado sempre cria algo que, antes dele, nunca existira, algo novo e irreproduzível, algo que está sempre relacionado com um valor (a verdade, o bem, a beleza, etc.). Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que é já concluído em sua visão do mundo, etc.) (BAKHTIN, 1997, p. 348).

Essa unidade chamada enunciado, ou um *'todo de sentido'*, constitui-se de outras unidades/totalidades dentre as quais está/estão a(s) palavra(s). Em Bakhtin, a palavra consiste em discurso; está sempre permeada por valores ideológicos/ vivenciais, de forma que não se pode falar em neutralidade na (materialização da) lingua(gem). Segundo Bakhtin (2006, p. 29, grifo do autor), “tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*”. E, tendo como base a noção de indissociabilidade, o ‘vínculo indispensável’ entre linguagem e pensamento, é possível concluir que “*a consciência individual é um fato sócio-ideológico*” (BAKHTIN, 2006, p. 33, grifo do autor). Ademais, a palavra é palavra, sobretudo, pela *significação*, da mesma forma que “o que faz da atividade psíquica uma atividade psíquica é [...] sua significação” (BAKHTIN, 2006, p. 48).

Outro conceito, de grande relevância para este estudo, é a denominada ‘responsividade’, a qual está associada a processos de compreensão de enunciados. Não se trata de uma resposta, pois a compreensão responsiva está além do(a) interlocutor(a) imediato. Esse pode interrompê-la, em algum momento, contudo “ela [a palavra] entra num diálogo em que o *sentido* não tem fim”. Ademais, “o fato de ser ouvido, por si só, estabelece uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta, e assim *ad infinitum*” (BAKHTIN, 1997, p. 357).

Em resumo, podemos/devemos analisar a atividade mental/psíquica por meio da palavra, do signo, que consiste em uma ‘unidade material’, cuja função é a própria *significação*. Para tanto, é necessário compreender que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto [...] há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (BAKHTIN, 2006, p. 107-108). Nesse sentido, com base no entendimento de que no processo de compreensão do signo, ou seja, ao ser-lhe atribuído sentido(s), ele “torna-se parte da *unidade da consciência verbalmente constituída*”, justifico minha escolha por analisar processo(s) de sentido(s), com vistas à compreensão de possibilidades de aprendizagem(ns) *com* o outro.

## CAPÍTULO 2

### METODOLOGIA DA PESQUISA

Uma metodologia não é somente uma coleção de métodos usados em uma pesquisa. Ela se distingue pela compreensão filosófica dos princípios que organizam o „como da pesquisa. Uma metodologia de teoria de vida explica como a pesquisa foi realizada na *geração de uma teoria de vida* (WHITEHEAD, 2008, p. 107, grifo nosso).<sup>34</sup>

As seguintes subseções trazem aspectos dos caminhos percorridos para alcançar os objetivos desta pesquisa. Primeiramente, apresento as características que compõem a natureza deste estudo em sua relação com a ADC. Em seguida, sintetizo questões que perpassam minha constituição como participante-pesquisadora nas/pelas experiências vivenciadas no/pelo ambiente acadêmico, em momento anterior a minha participação no programa em questão. Além disso, contextualizo este estudo por meio da descrição dos processos de inserção dos participantes no contexto do PIBID-LEM (Inglês) e dos procedimentos iniciais metodológicos de coleta e registro dos dados. Ao tratar dos participantes do estudo, refiro-me, em termos breves, a questões, que abrangem o tema ‘postura ética em pesquisa’ subjacente a esse estudo. Exponho o quadro geral das ações teórico-práticas previstas para o programa. Faço uma breve descrição dos GE quanto, principalmente, aos temas/assuntos discutidos pelo grupo em questão. Introduzo alguns conceitos teórico-analíticos da ADC, juntamente aos analistas de discurso que os propõem. Por fim, ilustro os dispositivos de análise e, simultaneamente, faço uma retomada das perguntas de pesquisa deste estudo.

#### 2.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Em virtude do seu caráter ontológico, qualifico esta pesquisa como pertencente ao campo da *investigação qualitativa*, a qual é definida por Denzin e Lincoln (2000, p. 3) como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo”. “Consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que [...]

---

<sup>34</sup> A methodology is not only a collection of the methods used in the research. It is distinguished by a philosophical understanding of the principles that organise the „how“ of the enquiry. A living theory methodology explains how the enquiry was carried out in the generation of a living theory” (WHITEHEAD, 2008, p. 107).

transformam o mundo”<sup>35</sup>. Assim, compreendo os métodos qualitativos como meios de “gerar relatos mais ricos” ao valorizar as “experiências particulares dos agentes” (GERGEN; GERGEN, 2006, p.368), diferentemente das chamadas ‘metodologias nomotéticas’, que visam, sobretudo, a busca de leis estáveis por meio da experimentação. Sobre isso, entre os paradigmas pós-modernos, postula-se que “a metodologia investigativa não pode mais ser tratada como um conjunto de regras ou de abstrações universalmente aplicáveis” (LINCOLN; GUBA, 2006, p. 170). Na mesma linha, Newman e Holzman (2002, p. 46), fundamentados em Vygotsky, argumentam: “o ambiente histórico do mundo (“cenário”) é tanto espacialmente como temporalmente contínuo e qualitativo, não quantitativo”.

Como já mencionado, o objetivo geral desta pesquisa é investigar uma prática de Formação *Colaborativa* Inicial e Contínua de Professores(as) de Língua Inglesa quanto à(s) (possibilidades de) aprendizagens (re)criadas pelo/no grupo. Tal propósito reflete uma das características do *pesquisador qualitativo*, segundo Denzin e Lincoln (2000, p. 8): “buscar respostas a questões que enfatizem como a experiência social é criada e representada”<sup>36</sup>. No que tange à(s) produção(s) de sentido(s), Cohen, Manion e Morrison (2000, p. 106) opinam acerca da *validade* na *pesquisa/investigação qualitativa*. Para os autores, ela se consolida “no sentido que os sujeitos atribuem aos dados e nas inferências feitas a partir dos registros”. Ao mencionar a crise da *validade* na *investigação qualitativa*, Gergen, M. M. e Gergen, K. J. também se opõem à noção de representação *totalmente* objetiva da realidade. Em suas palavras:

A inteligibilidade dos nossos relatos sobre o mundo provém não do mundo em si mesmo, mas de nossa imersão dentro de uma tradição de práticas culturais que herdamos de gerações anteriores. Só chegamos à compreensão quando nossos relatos se aproximam de tais convenções. Logo, é a partir das nossas relações dentro das comunidades interpretativas que surgem nossas construções do mundo (GERGEN, M. M.; GERGEN, K. J., 2006, p. 368).

No que se refere ao meu papel de pesquisadora, informo que estive diretamente envolvida nas ações teórico-práticas<sup>37</sup>, concretizadas no/pelo PIBID-

<sup>35</sup> “Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world”. “It consists of a set of interpretive, material practices that [...] transform the world”

<sup>36</sup> “They seek answers to questions that *stress* how social experience created and given meaning”.

<sup>37</sup> Quando menciono ‘ação teórico-prática’ quero destacar seu sentido intrínseco à natureza da atividade social/humana, bem como, o entendimento da ‘indissociabilidade entre teoria e

LEM (Inglês), como *aluna-professora*. Portanto, sou uma *participante-pesquisadora* neste estudo, o que entendo ser um aspecto relevante para o(s) processo(s) de produção(s) de sentido(s) acerca das práticas sócio-discursivas vivenciadas no/pelo grupo, já que elas compõem minha experiência de vida pessoal/profissional. Deste modo, enxergo no eu de pesquisadora uma participante, o que define uma relação ‘eu(pesquisadora)-outro(sujeitos da pesquisa)’ equivalente a um ‘nós’, isto é, somos, ao mesmo tempo, participantes e sujeitos dessa pesquisa. Simultaneamente, acredito, tal como estabelece a *hermenêutica crítica*, que minhas “interpretações jamais deixarão de ser lingüisticamente (sic) problemáticas, nunca serão representações diretas” (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 291). Assim, considero que é meu papel construir “pontes entre o leitor e o texto, o texto e quem o produz, o contexto histórico e a atualidade, e uma determinada circunstância social e outra” (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 288), no intuito de que as reflexões teórico-práticas dessa minha/nossa (incluo os demais participantes) experiência possam levar à produção de conhecimento(s), “que seja cultural e estrutural, avaliado pelo seu grau de situacionalidade e sua habilidade de gerar práxis ou ação” (LINCOLN; GUBA, 2006, p. 166).

Tendo em vista o vínculo dessa pesquisa com as perspectivas teórico-metodológicas da *Análise de Discurso Crítica (ADC)*, não assumo ‘imparcialidade científica/neutralidade analítica’. Esclareço, portanto, que tenho minhas concepções de mundo, ontológicas, e escrevo de um contexto social, a ser detalhado posteriormente. Igualmente, viso, por meio da análise sociolinguística dos eventos sociais, “explorar a materialização de problemas sociais, em termos” [...] “dos efeitos de discursos particulares na constituição de identidades e na legitimação de modos de ação” (RESENDE, 2009, p. 13). Por conseguinte, relaciono esse propósito ao ‘objetivo investigativo’ do *paradigma da Teoria Crítica*, centrado nos desejos de crítica, (trans)formação e emancipação dos sujeitos (LINCOLN; GUBA, 2006).

Logo, esta pesquisa qualitativa sócio-crítica pressupõe uma natureza (*ontologia*) *holística e histórica* – realismo histórico; uma *epistemologia subjetivista*, em que “descobertas são co-criadas” (LINCOLN; GUBA, 2006, p. 173); incorpora o método da *hermenêutica crítica* para a investigação “do desenvolvimento de nossa

própria humanidade” (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 292); e uma “metodologia que é tanto dialógica quanto dialética” (LINCOLN; GUBA, 2006, p. 165).

### 2.1.1 Percurso de Formação Acadêmica

As escolhas teóricas e metodológicas que apresento ligam-se ao meu processo de formação acadêmica, o qual, indubitavelmente, não somente foi de fundamental importância para o desenvolvimento da proposta deste estudo como também contribuiu diretamente para o delineamento de suas finalidades. Primeiramente, trago minha história acadêmica e, em seguida, a relação aos objetivos e motivações desta pesquisa.

Minha trajetória acadêmica, iniciada no ano de 2007, quando do início do curso de graduação em Letras Estrangeiras Modernas – LEM, passou a ser permeada pela cultura desta comunidade acadêmica de aprendizagem/formação devido ao fato de estar vivenciando o início do processo de pertencimento a tal grupo social. No 2º semestre, início de agosto de 2008, comecei a participar do projeto de pesquisa-ensino-extensão intitulado *Aprendizagem sem fronteiras: ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores*. Minhas ações iniciais naquele consistiam na experiência em um contexto de escola pública da região central da cidade e no diálogo entre mim e a professora-formadora com a qual trabalhava, por meio do qual planejávamos as aulas e compartilhávamos momentos pós-aula.<sup>38</sup>

O projeto se propunha, dentre outros objetivos, a “dialetrizar universidade-comunidade”, no sentido de estreitar/fortalecer a relação/o vínculo entre esses dois sistemas socioeducacionais. Esse foi o principal motivo pelo qual escolhi participar da iniciativa, principalmente, pelo fato de acreditar no engajamento ativo/prático, na(s) comunidade(s)/sociedade(s), como instrumento de transform(ação). Assim, acredito que a ação da professora-formadora de sair do seu

---

<sup>38</sup> Faz-se importante dizer que neste ano de participação no projeto, devido à incompatibilidade de horários, a *professora-formadora* com a qual trabalhava e eu, aluna-professora, não participávamos das reuniões de grupo presencialmente, porém tínhamos contato com as leituras feitas pelos demais participantes, pois os textos nos eram disponibilizados. Assim, foi nesse momento que tive a oportunidade de ler pesquisas que compartilham de uma mesma natureza do ser e da realidade, a qual compreende o caráter ontológico deste estudo – a Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TASCH), a ser discutida em momento posterior.

contexto de atuação profissional para compartilhar a sua formação com a escola pode possibilitar a (re)criação da história educacional em nosso país.

No ano de 2009, minha participação no projeto reconfigurou-se, pois mudei meu contexto de intervenção, que passou a ser uma escola de periferia, localizada na zona leste da mesma cidade. Por conseguinte, passei a trabalhar colaborativamente com os demais participantes do projeto, os quais já trabalhavam naquele contexto há 1 ano. Tal acontecimento me oportunizou, no período letivo daquele ano, vivenciar atividades que ainda não compunham meu repertório de experiência profissional e social: os Grupos de Estudos (GE)<sup>39</sup> e o Ensino *Colaborativo*.

Meu percurso de formação acadêmica, no ano de 2010, sofreu importantes mudanças. Primeiramente, devido à reconfiguração do próprio projeto que, em 2009, contava com a participação de *alunos(as)-professores(as)* dos 2º, 3º e 4º anos de graduação. Sendo assim, em 2010, os(as) *alunos(as)-professores(as)* do 4º ano já haviam concluído o curso de graduação em Letras Estrangeiras Modernas – LEM (CCH-UEL), restando apenas dois *alunos-professores*, sendo que um deles, por razões pessoais, não poderia participar das práticas na escola. Ao mesmo tempo, fui apresentada à iniciativa *Programa Institucional de Iniciação à Docência* – o PIBID, o qual será mais adiante pormenorizado na seção metodológica, que traz uma descrição detalhada do contexto deste estudo. Embora tivesse outras opções de práticas educacionais para experienciar, optei pelo PIBID devido, principalmente, à proximidade da sua proposta em relação ao projeto do qual participava anteriormente denominado *Aprendizagem sem fronteiras: ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores* – além de poder atuar, mais uma vez, no contexto de escola pública. Foi nesse momento que iniciei minha participação no PIBID-LEM (Inglês), o qual, como já dito, consiste em parte da estrutura social, em que práticas sociais, tais como os Grupos de Estudos (GE), que está sob investigação nesta pesquisa, foram vivenciadas.

Ao longo de minha participação, tanto no projeto quanto no programa acima mencionado, indagava-me acerca da(o) aprendizagem(s)

---

<sup>39</sup> Nos GE, fazíamos discussões nos campos teórico-práticos. Portanto, aspectos provenientes de ações e práticas na escola tornavam-se instrumentos para geração de conhecimentos, resultando num diálogo cogerativo, ou seja, na produção contextualizada e significativa de teoria (ROTH; TOBIN, 2002).

/(trans)formação/desenvolvimento dos professores(as)<sup>40</sup> participantes nos espaços de discussões promovidos por ambas as propostas de Formação *Colaborativa* de Professores(as), levando em consideração seus aspectos peculiares e objetivos. Nesse sentido, embora não seja possível ao ser humano “acessar” as operações dos processos de desenvolvimento psicossociais, por meio da observação atenta ao comportamento e à língua(gem) do outro ou de si próprio, torna-se possível compreender as (possibilidades de) aprendizagem(ns) que um sujeito proporciona ao outro e a si próprio, porém, para isso, é necessário compreender que: os processos mentais superiores, as operações com signos, especificamente, “aparecem como o resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito às leis básicas da evolução psicológica”, como postula Vygotsky (1991, p. 51). E acrescenta, fazendo referência aos processos elementares, isto é, àqueles que se originam biologicamente:

[...] a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações *qualitativas*. Cada uma dessas transformações cria as condições para o próximo estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto à sua natureza, históricas. Com relação a isso, as funções psicológicas superiores não constituem exceção à regra geral aplicadas aos processos elementares; elas também estão sujeitas à lei fundamental do desenvolvimento psicológico da criança como resultado do mesmo processo dialético e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro (VYGOTSKY, 1991, p. 51-52).

A dialética desses processos torna cada sujeito (re)criador da história, da sociedade, da cultura, da realidade. Assim, retomo meu objetivo central neste estudo que consiste em, partindo da premissa de que aquilo que se realiza num dado momento liga-se às possibilidades (re)criadas pelas práticas sociais em foco, investigar as relações entre o PIBID-LEM (Inglês) como prática social projetada com potencial transformador e as práticas sócio-discursivas vivenciadas por um

---

<sup>40</sup> Vygotsky (1991, p. 83, grifo nosso) rejeita “a noção “de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas”. Pelo contrário, para o autor, “o *desenvolvimento* da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou *transformação qualitativa* de uma forma em outra [...]”. Fundamentada nisso, Gergen (2009, p. xv, grifo nosso) afirma: “If individual action emerges from a social source, then it is through social processes that transformation may be achieved. And this *transformation* is the essence of human *development*”.

grupo de professores(as), nos Grupos de Estudos (GE), no contexto da Licenciatura/Inglês da universidade em questão.

## 2.2 O CONTEXTO E SEUS PARTICIPANTES: UM COM-VÍVIO ÉTICO

A respectiva subseção tem por objetivo trazer um relato acerca do contexto de produção dos dados, subjacente às instâncias discursivas dos atos de fala manifestados nos GE, bem como uma descrição dos(as) participantes deste estudo, em que trato de questões éticas. Para tanto, devo começar por informar o contexto maior dessa pesquisa que se trata do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – LEM, do Centro de Ciências Humanas – CCH, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Por meio da iniciativa governamental do Ministério da Educação (MEC) e Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), propostas de projetos de Instituições do Ensino Superior (IES) foram selecionadas para comporem o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Dentre elas, está a proposta da universidade pública contexto deste estudo - a Universidade Estadual de Londrina (UEL) -, que foi desenvolvida pela professora-formadora-coordenadora do projeto e outras professoras-formadoras do departamento LEM.

A proposta da universidade em questão foi apresentada aos/às *alunos(as)-professores(as)* dos 3º e 4º anos (turnos vespertino e noturno) pela professora-formadora-coordenadora do projeto e outra professora-formadora do mesmo departamento<sup>41</sup>, como umas das opções de estágio curricular obrigatório<sup>42</sup>, sendo a Creche e o Laboratório de Línguas (IRCH), ambos da própria instituição, as demais possibilidades de observação e regência. Devo mencionar que as vagas para participação no programa PIBID eram limitadas e o critério para seleção estabelecido foi a maior nota no histórico escolar. Esse procedimento foi tomado

<sup>41</sup> Ambas as professoras-formadoras dividiram a função que caberia apenas à Professora-formadora-coordenadora, pois no edital do PIBID essa função é atribuída a uma única pessoa encarregada. Contudo, devido ao número de alunos, um total de 20, optou-se pela formação de dois grandes grupos.

<sup>42</sup> Para os 3º e 4º anos do curso de Letras Estrangeiras Modernas – LEM (CCH-UEL) é de caráter obrigatório a participação nas disciplinas *Estágio em Língua Inglesa I* e *Estágio em Língua II*, respectivamente. Em ambas as disciplinas os *alunos(as)-professores(as)* devem cumprir um total de 200 horas, sendo 50 horas destinadas à regência e as demais distribuídas em atividades, tais como encontros coletivos, orientações e produção de trabalhos acadêmicos.

devido ao fato de o programa disponibilizar um número restrito de bolsas de iniciação à docência. Além da modalidade de bolsa para ensino, o programa também oferece bolsa ao supervisor, ao coordenador de área, à coordenação de área de gestão de processos educacionais e à coordenação institucional (BRASIL, 2012).

Os(as) participantes deste estudo, como já sabemos, compreendem alunos(as) dos 3º e 4º anos do curso de Letras Estrangeiras Modernas – LEM (CCH-UEL), os quais foram subdivididos em dois grandes grupos. O Grupo A era composto por 1 *professora-formadora-coordenadora*, 1 *professora-colaboradora*, 1 *professora-pesquisadora* e 9 *professores(as)-novatos(as)* ou *alunos(as)-professores(as)* e o Grupo B era formado por 1 *professora-formadora*, 1 *professora-colaboradora*, 11 *professores(as)-novatos(as)* ou *alunos(as)-professores(as)*. Saliento que este estudo consiste na análise das produções/atividades teórico-práticas desenvolvidas no Grupo A apresentado.

Foi acordado pelo grupo que as identidades dos(as) participantes desta pesquisa seriam preservadas. Assim, para proteger a anonimidade<sup>43</sup> dos participantes, os(as) identifiquei por meio de pseudônimos. Deste modo, exceto a *aluna-professora* Marta (a participante-pesquisadora desta pesquisa) e a *professora-pesquisadora* Pricila, os(as) participantes deste estudo são identificados pelos seguintes nomes criados: *Professores-novatos*: Felipe; Sarah; Laís; Tânia; Milena; Anastácia; Edgar; Giovani e Marta; *Professora-colaboradora*: Karina; *Professora-pesquisadora*: Pricila; *Professora-formadora-coordenadora*: Daniela. Da mesma forma, nomes de escolas e demais sujeitos citados nos GE foram substituídos por nomes fictícios. Além disso, considero também que é meu papel garantir a confidencialidade das(os) informações/dados coletadas(os).

Em relação às práticas de regência, na escola Heráclito de Éfeso, informo que trabalhávamos em duplas, um total de 5, a saber: Pricila e Laís; Giovani e Felipe; Anastácia e Edgar; Sarah e Milena; Tânia e Marta. Nossos(as) alunos(as) cursavam o 1º e o 2º ano do ensino médio regular e técnico. As aulas de língua inglesa aconteciam no período da manhã, em uma frequência de 2 aulas semanais

---

<sup>43</sup> Além de fazer uso de pseudônimos, considero importante observar que: “The essence of anonymity is that information provided by participants should in no way reveal their identity. The obverse of this is [...] personal data that uniquely identify their supplier. A participant or subject is therefore considered anonymous when the researcher or another person cannot identify the participant or subject from the information provided” (COHEN; MANION; MORRISON, 2000, p. 61).

(50 minutos hora/aula). A professora Karina tinha carga horária de 40 horas semanais, que eram subdivididas entre aulas de língua portuguesa e língua inglesa. Quanto às reuniões de planejamento com Karina, elas também aconteciam na escola, em horários individualizados para cada dupla, no período da hora atividade de Karina. Os GE, por sua vez, foram realizados no Laboratório de Línguas da UEL (IRCH), no período noturno (às terças-feiras das 19:45h às 20:45h).

Devo informar que nem todos os(as) participantes estão mencionados no texto de análise. Contudo, o meu foco está, essencialmente, no grupo como um(a) todo/unidade dialética e no seu potencial de (re)criação cultural, tendo em vista que cada participante: “mais do que poder ser um indivíduo *particular* (e é, precisamente, essa particularidade que o faz um indivíduo e um ser social *individual real*) é a totalidade – a *totalidade* ideal – a existência subjetiva da sociedade imaginada e experienciada por si mesma”<sup>44</sup> (MARX, 1844, grifo do autor).

Antes de prosseguir, é importante mencionar que os(as) participantes do PIBID-LEM (Inglês), Grupo A, aceitaram participar deste estudo por meio de um consentimento/concordância verbal. Esclareço que não formalizo essa concordância, isto é, não me apoio em um documento/formulário de consentimento para demonstrar minha preocupação com questões éticas ao desenvolver esse estudo. Isso se dá por compreender que a ética se fez presente, sobretudo, ao longo do período de minha ‘*com-vivência*’ com os demais integrantes do grupo, ou seja, nas dinâmicas das relações sociais forjadas no/pelo grupo. Dessa forma, com base na ‘ontologia do *com*’, de que nos (re)criamos pela (inter)relação *com* o outro, apoio-me, fundamentalmente, na noção de ‘ética do cuidado *com* o outro’/‘como prática social’ (MATEUS, 2011). Esse entendimento está embasado na concepção de ser humano em um sentido plural, como evoca Bakhtin (1997, p. 14-15): “a pluralidade dos homens encontra seu sentido não numa multiplicação quantitativa dos “eu”, mas naquilo em que cada um é o complemento necessário do outro”.

Ademais, compartilho da ideia de que a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), embora tenha o propósito de esclarecer ao/à participante sobre a pesquisa a ser desenvolvida, principalmente, no que se refere a danos/prejuízos que possam ser causados, e, neste caso, “convidando-lhes

---

<sup>44</sup> “[...] much as he may therefore be a *particular* individual (and it is precisely his particularity which makes him an individual, and a real *individual* social being), is just as much the *totality* – the ideal totality – the subjective existence of imagined and experienced society for itself”.

a desistirem se for essa sua vontade, ele também efetivamente serve para livrar a instituição ou a agência financiadora de qualquer responsabilidade e para garantir ao pesquisador o controle do processo de pesquisa” (FINE et al., 2006, p. 121).<sup>45</sup>

Compreendo que minha responsabilidade social de participante-pesquisadora é, dentre outras coisas, refletir acerca das possíveis implicações deste estudo para os(as) demais participantes, sem os quais esta pesquisa não se realizaria. Por conseguinte, meu agir busca preservar a nossa [dos(as) participantes] dignidade humana, de forma a considerar, cuidadosamente, o seguinte entendimento: “a Ética afirma que enquanto a verdade é boa, o respeito pela dignidade humana é superior, mesmo se, em casos extremos, o respeito pela natureza humana deixar alguém desconhecedor(a) da natureza humana”<sup>46</sup> (CAVAN, 1977, p. 880).

Tendo feito minhas considerações em relação à ética para *com* os(as) participantes, apresento o quadro abaixo, para efeito de organização e esclarecimento, no qual elenco algumas das ações teórico-práticas que se pretendiam realizar ao longo do desenvolvimento do programa, tal como apresenta o subprojeto de Letras Estrangeiras Modernas/Inglês:

#### **Quadro 1 – Ações teórico-práticas previstas para o PIBID-LEM (Inglês)**

<b>Ações previstas para o PIBID-LEM (Inglês) segundo o sub-projeto de Letras Estrangeiras Modernas/Inglês:</b>
1. Participação pelos professores supervisores <sup>47</sup> e bolsistas de iniciação à docência, todos os professores-novatos, em Grupos de Estudo (GE) com frequência semanal <sup>48</sup> ;
2. Discussão para a transposição didática das novas orientações curriculares para o Ensino Médio para o sistema didático;

<sup>45</sup> Sobre o uso do TCLE em pesquisas de natureza qualitativa sócio-crítica, Fildalga (FINE, 2006, p. 108) conclui tratar-se de “pura formalidade burocrática”.

<sup>46</sup> “[...] Ethics say that while truth is good, respect for human dignity is better, even if, in the extreme case, the respect of human nature leaves one ignorant of human nature”.

<sup>47</sup> No subprojeto de Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas – Inglês, a PFC define *professores supervisores* como *co-formadores*, tal como consta do EDITAL Nº 02/2009/CAPES, no segmento que trata dos objetivos do programa: “incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como *co-formadores* dos futuros professores” (BRASIL, 2009, p. 3, grifo nosso). Por conseguinte, *professores supervisores* é sinônimo de professores-colaboradores.

<sup>48</sup> Os Grupos de Estudo (GE) estão especificados no subprojeto LEM/Inglês com uma frequência semanal, todavia a realização dos GE aconteceu numa periodicidade semanal e quinzenal.

3. Participação em coletivos da escola, como Semana de Planejamento, reunião de pais, reuniões pedagógicas;
4. Implementação de práticas investigativas para gerar conhecimento contextualizado sobre o ensino de inglês na escola pública, bem como fortalecer a identidade de professor-pesquisador;
5. Disseminação do subprojeto na IPES, em eventos acadêmicos locais e nacionais;
6. Desenvolvimento de práticas de ensino colaborativo envolvendo professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência;
7. Construção coletiva de parâmetros de práticas bem-sucedidas para o ensino de língua inglesa, situado no contexto de implementação do projeto;
8. Construção coletiva de parâmetros de avaliação do desempenho do bolsista de iniciação à docência nas dimensões técnica, prática e crítica;
9. Reunião entre os envolvidos para avaliação das atividades desenvolvidas.

**Fonte:** da própria autora

Por meio do quadro acima, pode-se visualizar a amplitude das dimensões socioeducativas, nas quais o PIBID-LEM (Inglês) se insere. Nesse sentido, dentre as múltiplas ações teórico-práticas previstas e/ou concretizadas no/pelo programa, está o Grupo de Estudos (GE), fenômeno social que é investigado neste estudo, por meio de uma análise sócio-discursiva. Sendo assim, os GE constituem totalidades envolvidas em outras totalidades, que ajudam a compor os vários domínios que formam o PIBID-LEM (Inglês).

### 2.2.1 Procedimentos Metodológicos de Coleta e Registro dos Dados

Nesta seção, apresento os dados que compõem o corpus deste estudo em referência aos procedimentos metodológicos de coleta e registro. Sendo assim, primeiramente, esclareço que os dados analisados foram coletados por meio de gravações em áudio dos Grupos de Estudo (GE), referentes ao Grupo A, dos quais participaram todos os componentes deste grupo, a saber, 1 *professora-pesquisadora*<sup>49</sup>, 1 *professora-formadora-coordenadora*, 1 *professora-colaboradora* e 9 *professores(as)-novatos(as)*, num total de 12 professores(as) participantes.

<sup>49</sup> Faz-se importante mencionar que este mesmo contexto de pesquisa foi investigado, com outros

Como especificado anteriormente, sou uma participante-pesquisadora neste estudo, já que estava diretamente envolvida nas práticas do contexto PIBID-LEM (Inglês) como *professora-novata*. Todavia, meu interesse em olhar para as ações dessa experiência de forma mais aprofundada surgiu em momento posterior a minha inserção no grupo. Inicialmente, intencionava desenvolver meu paper/artigo científico, utilizando coletas de dados previamente feitas no projeto anteriormente citado - *Aprendizagem sem fronteiras: ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores*. Entretanto, a *professora-formadora-coordenadora* do grupo, e também minha orientadora no paper, informou-nos de que esse trabalho, definido como “reflexão sistematizada da prática”, necessariamente, deveria investigar os eventos daquela experiência PIBID-LEM (Inglês) da qual éramos os(as) participantes, já que eram previstas, no subprojeto de Letras Estrangeiras Modernas/Inglês, realizações de produções científicas sobre a experiência PIBID-LEM (Inglês).

Portanto, a não intenção inicial de investigar esse contexto, fez com que eu não tivesse a preocupação, a princípio, de registrar dados. Dessa forma, as gravações em áudio dos Grupos de Estudos (GE) foram feitas pela *professora-pesquisadora*, a qual esclareceu: “Desde o primeiro GE, em que comecei as gravações, expus ao grupo que os dados que eu estava registrando não eram somente de minha propriedade e que todos poderiam ter acesso, bem como fazer uso deles” (GAFFURI, 2012, p. 124). Posteriormente, as gravações em áudio dos GE foram devidamente transcritas por nós.

### 2.2.2 O Gênero Grupo de Estudos (GE)

Nesse estudo, os GE, consistem nos encontros dos professores(as) participantes do PIBID-LEM (Inglês), portanto, um dos instrumentos para o desenvolvimento das atividades de formação dos(as) professores(as) participantes; essa formação envolve possibilidades de aprendizagem(ns)/desenvolvimento com o outro e possível extensão a outros sujeitos em diferentes esferas sociais.

Os GE aconteceram com periodicidade semanal e quinzenal. Esse aspecto foi, até certo ponto, decidido pelo grupo à medida que as práticas se

---

propósitos, pela professora-pesquisadora em questão. Os resultados estão disponíveis em: Gaffuri (2012).

desenvolviam e os professores(as) apontavam, em alguns casos, a necessidade e, em outros, a disponibilidade de se encontrarem para as discussões. Obviamente que a participação nos GE tinha caráter obrigatório, tendo em vista que era uma das condições estabelecidas no contrato, com relação ao recebimento, pelos participantes, das bolsas para ensino oferecidas pelo PIBID.

Organizo no quadro abaixo a sequência dos principais temas/assuntos<sup>50</sup> discutidos nos GE pelo grupo PIBID-LEM (Inglês). Faço uma observação para uma característica referente aos temas/assuntos dos GE, muitos dos quais, partiram de questões provenientes das práticas, as quais foram desenvolvidas em outras ações teórico-práticas do grupo, tais como as reuniões de planejamento e as ações teórico-práticas desenvolvidas em sala de aula, envolvendo, assim, a participação dos(as) alunos(as):

**Quadro 2 – Temas/Assuntos discutidos nos GE pelo grupo PIBID-LEM (Inglês)**

Grupos de Estudo (GE) / Data (2010)	Temas/Assuntos
GE 01 [04 maio]	Apresentação dos participantes do PIBID-LEM (Inglês); Discussão acerca dos motivos pelos quais os(as) professores(as) optaram por participar no/do programa;
GE 02 [18 maio]	Análise coletiva das narrativas, escritas por Sarah, Milena, Anastácia e Felipe, sobre suas experiências como alunos(as) em aulas de língua inglesa; Discussão sobre as aulas observadas da professora Karina por todos os alunos(as)-professores(as);
GE 03 [01 jun.]	Foco na “construção coletiva dos parâmetros de práticas bem-sucedidas para o ensino de língua inglesa” e na “construção coletiva de parâmetros de avaliação do desempenho do bolsista de iniciação à docência”;
GE 04 [08 jun.]	Foco na “construção coletiva dos parâmetros de práticas bem-sucedidas para o ensino de língua inglesa” e na “construção coletiva de parâmetros de avaliação do desempenho do bolsista de iniciação à docência” (continuação).
GE 05 [22 jun.]	Questões levantadas acerca de práticas, bem-sucedidas ou não, desenvolvidas na escola; Introdução às discussões da ‘Pedagogia do Oprimido’ do autor Paulo Freire. Essa obra foi, primeiramente, sugerida por Daniela e, posteriormente, por Pricila, a qual ficou encarregada de conduzir as discussões nos GE 05 (capítulo 1) e GE 06.
GE 06 [29 jun.]	Continuação das discussões da obra ‘Pedagogia do Oprimido’ (capítulo 2).
GE 07 [06 jul.]	Esclarecimento(s) aos/às alunos(as)-professores(as), principalmente, aqueles do 4º ano de graduação, com relação ao paper/artigo científico;
GE 08 [03 ago.]	Retomada das discussões da ‘Pedagogia do Oprimido’ do autor Paulo Freire,

<sup>50</sup> Não faço uma discussão e/ou diferenciação no uso dos termos tema e assunto, de modo que, os utilizo indistintamente.

	conduzidas por Laís (capítulo 3).
<b>GE 09 [17 ago.]</b>	Realização do Grupo Focal proposto por Milena, envolvendo questões sobre o relacionamento professor(a)-aluno(a). Esse foi o instrumento utilizado por Milena para desenvolvimento do seu paper e investigação das ações do próprio grupo;
<b>GE 10 [24 ago.]</b>	Avaliação das ações do PIBID por meio de um questionário apresentado por Daniela;
<b>GE 11 [31 ago.]</b>	Prosseguimento da atividade relativa ao questionário de avaliação;
<b>GE 12 [14 set.]</b>	Participação da profa. Dra. Elaine Mateus, convidada por Daniela para compartilhar sua experiência em práticas de ensino colaborativo;
<b>GE 13 [21 set.]</b>	Realização do Grupo Focal proposto por Felipe, por meio do qual o grupo discutiu acerca do tema 'Inovação';
<b>GE 14 [28 set.]</b>	Reflexões sobre as práticas de sala de aula desenvolvidas na escola Heráclito de Éfeso;
<b>GE 15 [19 out.]</b>	Retomada do Programa da disciplina de estágio para tratar de questões tais como a avaliação do planejamento de aulas e a composição do paper;
<b>GE 16 [26 out.]</b>	Discussão acerca de assuntos/questões provenientes da prática expostos(as) por Felipe, Sarah, Laís, Tânia, Milena, Anastácia, Edgar, Giovani, Marta, Pricila e Karina.
<b>GE 17 [07 dez.]</b>	Avaliação final do PIBID pelo grupo por meio de um questionário.

**Fonte:** da própria autora

Um ponto relevante nessas discussões, de cujo conhecimento depende o desenvolvimento dos processos analíticos desta pesquisa, já que implica no delineamento das ações teórico-práticas do grupo PIBID-LEM (Inglês), como veremos mais adiante, no capítulo 3, especificamente, é a presença do estudo da Pedagogia do Oprimido, do autor Paulo Freire, sobretudo nos GE 05, 06 e 08, como ilustra o quadro acima.

Os encontros foram realizados em uma das salas do Laboratório de Línguas (UEL), no 2º piso do Instituto de Referências em Ciências Humanas (IRCH), sempre às terças-feiras das 19:45h às 20:45h, pois compunha o horário da disciplina de estágio da turma do 4º ano noturno de Letras Estrangeiras Modernas (LEM), cujos(as) alunos(as) são: Felipe, Milena, Sarah, Anastácia e Giovani. Por outro lado, a Tânia, o Edgar e eu pertencíamos à turma do 4º ano do período vespertino. E, por fim, a Laís cursava o 3º ano de LEM vespertino. Esse horário também possibilitava a participação da Karina nos GE, aspecto considerado de extrema importância para o grupo PIBID-LEM (Inglês). Faço essa menção para explicar que o horário escolhido liga-se às condições estruturais/fatores contextuais, neste caso, relacionados aos(às) participantes da iniciativa. Assim, enfatizo que os aspectos que compõem

a(s) realidade(s) desse grupo, necessariamente, influenciam os processos de sua constituição.

Quanto à organização do espaço físico da sala do Laboratório de Línguas, considero importante destacar que todos os(as) participantes posicionavam-se em um formato semicircular, de modo a favorecer o contato visual e a possibilitar a horizontalização das relações humanas/profissionais constituídas no/pelo grupo. Uma das características dos GE do PIBID-LEM (Inglês) consiste no foco direcionado às práticas desenvolvidas no/pelo próprio grupo. Portanto, o compartilhamento de experiências e conhecimentos situados e, conseqüentemente, a avaliação deles, envolvendo, pois, a expressão dos(as) sentimentos/emoções a eles associados, era uma prática constante no grupo.

Assim, analisar os processos das materializações dessas práticas, em termos de aprendizagem(ns)/transformação(s)/desenvolvimento(s) do grupo, é relevante à medida que investiga a constituição da relação eu-outro e, ao mesmo tempo, o(s) arranjo(s) dos GE, os quais defino como um 'conjunto de atividades social e culturalmente organizadas', com vistas à formação de professores(as) de língua inglesa.

### 2.3 REFERENCIAL TEÓRICO-ANALÍTICO DA PESQUISA: UMA INTRODUÇÃO

Neste momento, não pretendo fazer uma ampla discussão teórico-metodológica acerca da Análise de Discurso Crítica (ADC), aparato teórico-metodológico que embasa este estudo, porém introduzir aspectos associados às substanciais contribuições que esse referencial teórico-analítico possibilitou-me, no que tange, sobretudo, ao desenvolvimento dos processos analítico-interpretativos materializados no capítulo seguinte. Devo salientar que optei por, ao longo do texto analítico, quando julguei relevante, apresentar as(os) definições/conceitos das(os) propriedades/recursos linguísticas(os) e processos sócio-discursivos, que me auxiliam no estabelecimento das relações dialógicas entre os sentidos interpretativos desta investigação de perspectiva SHC.

A ADC compreende uma série de perspectivas/abordagens/teorias críticas para o(s) estudo(s) da língua(gem), propostas por analistas de discurso(s) (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2004; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999, 2004; van DIJK, 2010; van LEEUWEN, 2008; WODAK; KRZYŻANOWSKI,

2008), os quais postulam seus próprios pressupostos, ou diferentes versões de ADC, ao mesmo tempo em que compartilham certos princípios fundadores, que os identificam como um grupo. Segundo Resende (2009, p. 11, grifo nosso), “uma característica fundamental dessas abordagens críticas nos estudos é a *interdisciplinaridade*: o rompimento de fronteiras disciplinares”. Essa postura envolve resgatar a dialética das epistemologias entre o campo das ciências sociais, antropologia, sociologia, semiótica e dos estudos linguístico-discursivos para a constituição de *análises sociais* por meio da *lingua(gem)*, ou seja, análises orientadas social e linguisticamente (FAIRCLOUGH, 2003).

Neste estudo, busco articular as propostas dos autores supracitados, principalmente, a Linguística Sistêmica Funcional (LSF) (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999, 2004) e o modelo de Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2004), em que Fairclough articula a LSF e a Sociologia (RESENDE, 2009, p. 12).

Para a ADC, a unidade de análise é o texto. A perspectiva sistêmica entende texto como a instanciação do sistema<sup>51</sup> da *lingua(gem)*. Halliday e Matthiessen (2004, p. 29) esclarecem que “a linguagem oferece uma *teoria* da experiência humana”<sup>52</sup> e realiza, simultaneamente, 3 (três) macrofunções, as quais dizem respeito à/ao: 1) *Interpessoal*: relacionamento/(inter)ação entre os sujeitos sociais (‘realidade (inter)subjéctiva’); 2) *Ideacional/experiencial*: representação do mundo físico (‘realidade natural’); 3) *Textual*: organização da mensagem (‘realidade semiótica’). Essas ações de representar a realidade social, física e mental do mundo consistem, portanto, no papel que o texto desempenha nos processos de materialização da *lingua(gem)*. No capítulo 3, no processo de análise trato do sistema semântico ‘Tema’ e ‘Rema’, que se relaciona à ‘Metafunção Textual’, o sistema semântico ‘Transitividade’, relacionado à ‘Metafunção Ideacional’ e a ‘Modalidade’, associada à ‘Metafunção Interpessoal’.

Essas metafunções da *lingua(gem)* foram (re)elaboradas por Fairclough (2003), que enfatiza os sentidos do agir (‘Ação’), do representar (‘Representação’) e do ser (‘Identificação’), os quais consistem no que o autor nomeia ‘tipos de significações’. A ‘Ação’ aproxima-se da ‘Metafunção Interpessoal; a

<sup>51</sup> “The **system** is the underlying potential of a language: its potential as a meaning-making resource” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 26).

<sup>52</sup> “[...] language provides a **theory** of human experience”.

‘Representação’, da ‘Metafunção Ideacional’. No que se refere à ‘Identificação’ e à ‘Metafunção Textual’, Fairclough (2003, p. 27) explica: “Halliday não diferencia uma função separada, que se relacione à ‘identificação’ – muito do que eu incluo em ‘Identificação’ está na função ‘interpessoal’. Não distingo uma função ‘textual’ separada, ao invés disso, a incorporo na Ação”<sup>53</sup>. Ressalto que unidades de dado material empírico, ou texto, apresentam todos os ‘tipos de significações’ mencionados, de modo simultâneo. Fairclough apresenta definições para os ‘tipos de significações’, porém adverte que esses ‘aspectos de sentido(s)’ não estão, completamente, isolados um do outro; eles estão, dialeticamente, concatenados:

*A Representação relaciona-se ao conhecimento e, dessa forma, ao ‘controle sobre as coisas’; a Ação, geralmente, associa-se às relações com o outro, mas também ‘ações sobre o outro’, e ao poder. A Identificação liga-se às relações do sujeito consigo mesmo, à ética, à ‘questão moral’ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 28, grifo nosso).*<sup>54</sup>

Os significados acional, representacional e identificacional estão relacionados aos conceitos de ‘gêneros’, ‘discursos’ e ‘estilos’, respectivamente. Os ‘gêneros’ “são, especificamente, os aspectos discursivos dos modos de agir e interagir no curso dos eventos sociais”<sup>55</sup> (FAIRCLOUGH, 2003, p. 65). Os ‘discursos’ são “formas de representar aspectos do mundo”<sup>56</sup> (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124). Por fim, os ‘estilos’ “são os aspectos discursivos das formas de ser, as identidades”<sup>57</sup> (FAIRCLOUGH, 2003, p. 159).

As categorias ‘representação’ e a ‘identificação’ sócio-discursivas são centrais para o desenvolvimento dos processos de análise deste estudo, o qual focaliza os discursos *sobre* os/as atores/atrizes sociais ‘alunos(as)’. Além disso, observo aspectos de mudança(s) discursiva(s), com base no entendimento de que elas se relacionam a processos de mudança social, como afirma Fairclough (2005, p. 5, grifo nosso):

<sup>53</sup> “Halliday does not differentiate a separate function to do with identification – most of what I include in Identification is in his ‘interpersonal’ function. I do not distinguish a separate ‘textual’ function, rather I incorporate it within Action”.

<sup>54</sup> “Representation is to do with knowledge but also thereby ‘control over things’; Action is to do generally with relations with others, but also ‘action on others’. Identification is to do with relations with oneself, ethics, and the ‘moral subject’”.

<sup>55</sup> “Genres are the specifically discursual aspect of ways of acting and interacting in the course of social events”.

<sup>56</sup> “[...] ways of representing aspects of the world”.

<sup>57</sup> “Styles are the discursual aspect of ways of being, identities”.

A *mudança social* inclui mudança em práticas sociais e na rede de práticas [...]. Isso inclui *mudanças nas ordens do discurso* e as relações entre ordens do discurso (e, então, mudanças nos gêneros, discursos, estilos, e nas relações entre gêneros, discursos e estilos.<sup>58</sup>

Fairclough considera o próprio discurso ‘um modo de prática social’. “É precisamente isso que justifica o fato da ADC não pesquisar a linguagem como sistema semiótico nem como textos isolados, mas, sim, o *discurso*” (RESENDE, 2009, p. 14, grifo do autor). Enfatizo que, além de representar o mundo e as relações que os sujeitos estabelecem com ele, e, por sua vez, as posições sociais que ocupam, os discursos “também são projetivos, imaginários, representando possíveis mundos, que são diferentes do mundo real, e entrelaçados a projetos, que visam transformar o mundo em determinadas direções”<sup>59</sup> (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

### 2.3.1 Dispositivos de Análise

**Quadro 3** – Quadro explicativo dos procedimentos de análise

Objetivo(s)	Perguntas de pesquisa	Dados para análise	Processos sócio-discursivos
Analisar o(s) sentido(s) representacional(s) e identificacional(s) dos participantes em relação aos/às agentes/atrizes sociais ‘alunos(as)’.	a) <b>Que representações de alunos(as) são materializadas discursivamente nas reuniões dos Grupos de Estudo (GE) do PIBID-LEM (Inglês)?</b>	Análise processual/	<b>Responsividade</b>  <b>Ativação/Passivação</b>  <b>Transitividade</b>

<sup>58</sup> “Social change includes change in social practices and in the networking of social practices [...] This includes change in orders of discourse and relations between orders of discourse (and so changes in genres, discourses and styles and relations between genres, discourses and styles)”.

<sup>59</sup> “[...] they are also projective, imaginaries, representing possible worlds which are different from the actual world , and tied in to projects to change the world in particular directions”.

<p>Analisar o(s) processo(s) sentido(s) quanto às ações responsivas e de incorporação do discurso/da língua(gem) do outro.</p>	<p><b>b) Que mudança(s) discursiva(s) sobre as representações se constituem nas relações entre os participantes do PIBID-LEM (Inglês) no decorrer do processo?</b></p>	<p>longitudinal dos 17 Grupos de Estudos (GE) para a posterior seleção dos excertos.</p>	<p><b>Modalização</b></p> <p><b>Mitigação</b></p> <p><b>Avaliação</b></p> <p><b>Metáfora</b></p>
--	--	--	--

**Fonte:** da própria autora

O quadro acima apresenta, em termos gerais, os procedimentos de análise deste estudo. Primeiramente, acrescento a esse quadro minha justificativa pela escolha em focalizar a análise da representação de ‘alunos(as)’. Isso se fundamenta na percepção visível da recorrência do falar *sobre* esses agentes/atores/atrizes sociais, o que parece natural, já que se trata de um grupo, cujo foco encontra-se na Formação de professores(as). Todavia, essa recorrência é acompanhada da não participação de alunos(as) da escola Heráclito de Éfeso nos grupos PIBID-LEM (Inglês), haja vista que a escola é o lugar/espço onde muitas das ações teórico-práticas do programa foram desenvolvidas.

Deste modo, o primeiro procedimento analítico consistiu na busca, nos 17 GE [250 páginas de dados transcritos], por momentos sócio-discursivos, em que os(as) participantes do grupo faziam referência a alunos(as). Após selecionados os recortes, agrupei-os em campos semânticos de sentidos positivos e negativos. Tendo em vista meu propósito de investigar aprendizagem(ns), voltei meu olhar para os dados com foco na dinâmica das representações, nos processos de rupturas ou mudanças sócio-discursivas, por meio das quais, na minha concepção, seria possível perceber evidências de (trans)formação.

Para tanto, precisei atentar-me não somente para ‘o que era dito’, como também ‘de que forma’, isto é, o aspecto das realizações linguístico-discursivas. Em consequência disso, meu foco voltou-se para a ADC, sobretudo, ao estudo dos processos sócio-discursivos, com os quais me deparei na leitura dos dados, a saber, ‘Transitividade’, ‘Ativação/Passivação’, ‘Modalização’, ‘Mitigação’,

‘Avaliação’ e ‘Metáfora’, como ilustra o quadro acima. Além disso, concentrei-me nos(as) (inter)locutores(as) dos enunciados proferidos, ou seja, ‘para quem’ os discursos eram, principalmente, dirigidos. E, com vistas a tratar das questões de incorporação de discursos, olhei, principalmente, para os temas discutidos: o quão significativos/recorrentes eram e de que forma o(s) sentido(s) eram (re)criados na relação eu-outro.

Como é possível supor, à escolha dos 6 excertos centrais da análise sucedeu uma série de (re)leituras, tanto da teoria analítica quanto dos materiais empíricos, as transcrições. Foi por meio desses processos dialéticos, que desenvolvi a análise deste estudo, direcionada para responder às perguntas norteadoras mencionadas.

Devo ressaltar que a participação no grupo PIBID-LEM (Inglês) foi de fundamental importância para o desenvolvimento da análise dos processos interpretativos deste estudo, que buscou a articulação entre os momentos sócio-discursivos vivenciados nos GE e as dimensões extra-discursivas subjacentes a eles. Frente ao exposto, o capítulo 3, a seguir, traz, precisamente, os processos analíticos/interpretativos deste estudo.

### CAPÍTULO 3

## A REDE DE PRÁTICAS PIBID-LEM (INGLÊS): DISCURSO(S) & APRENDIZAGEM(NS)

[...] se a linguagem é consciência que existe, na prática, para outras pessoas, e, portanto, para mim mesmo, logo, não consiste somente no desenvolvimento do pensamento, mas no desenvolvimento da consciência como um todo, que está relacionada ao desenvolvimento da palavra (VYGOTSKY, 1962).<sup>60</sup>

Neste capítulo, cujo enfoque é a análise dos eventos sócio-discursivos realizados nos Grupos de Estudos (GE) do PIBID-LEM (Inglês), apresento discussões que remetem ao percurso analítico de formação de categorias analíticas e interpretativas, percurso compreendido como um processo dialético, que parte do texto para a teoria, da teoria para o texto. O(s) processo(s) de reflexões conceituais acerca das unidades dialéticas de significado/sentido para a formação das categorias de análise, alicerçados nos estudos da Análise de Discurso Crítica (ADC) (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2004; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999, 2004; van DIJK, 2010; van LEEUWEN, 2008; WODAK; KRZYŻANOWSKI, 2008) e em concepções de metáforas conceituais (LAKOFF; JOHNSON, 1980), estão voltados para os objetivos deste estudo, ou seja, orientados para responder às perguntas de pesquisa formuladas.

#### 3.1 REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS(AS)

Nesta seção, trago excertos de momentos distintos, sobretudo, do GE 01 e GE 13, em que se fala *sobre* alunos(as), em meio à constituição, pelos(as) participantes do grupo, de processos representativos e identificativos. Deste modo, na primeira parte, apresento as materializações sócio-discursivas do GE1 [excertos 1, 2 e 3] e, em seguida, estabeleço relações de sentido(s) com o GE 13 [excertos 4, 5 e 6]. Apresento também enunciados de outros GE nos momentos em que entendo contribuir para o(s) entendimento(s) dos processos interpretativos (re)criados. Reitero que meu objetivo consiste em investigar as relações dialógicas entre os enunciados selecionados para tratar de processo(s) de sentido(s) (FAIRCLOUGH,

<sup>60</sup> “[...] if language is consciousness that exists in practice for other people and therefore for myself, then it is not only the development of thought but the development of consciousness as a whole that is connected with the development of the word”.

2004), ou seja, de possibilidade(s) de aprendizagem(s) pelos participantes do PIBID-LEM (Inglês).

Antes de voltar-me para a (re)constituição do contexto sócio-histórico dos processos sócio-discursivos materializados nos GE do PIBID-LEM (Inglês), proponho uma reflexão acerca da seguinte declaração de Todorov (1997, p. 19-20), enunciada no prefácio da ‘Estética da Criação Verbal’ de Bakhtin: “A atividade mais específica e mais importante do crítico e do pesquisador em ciências humanas: é a interpretação como diálogo, a única que permite recobrar a liberdade humana”. É dessa forma, pois, que objetivo investigar esses GE - por meio do(s) processo(s) de sentido(s), os quais nos fazem sujeitos “uma vez que o sentido nasce do encontro de dois sujeitos e esse encontro recomeça eternamente”.

No dia 04 de maio de 2010, ocorreu a primeira reunião dos Grupos de Estudos (GE), em uma das salas do Laboratório de Línguas (IRCH), da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Estavam presentes todos os participantes do projeto do Grupo A, a saber, Anastácia, Giovani, Sarah, Pricila, Daniela, Edgar, Karina, Marta, Tânia, Laís, Felipe e Milena.

Neste GE, Karina apresentou-se, a convite de Daniela, abordando temas referentes à sua formação profissional e acadêmica, além de trazer elementos de seu atual contexto de ensino, pretendido ser o contexto de intervenção da iniciativa do grupo em questão. Ao tratar da escola pública, de sua característica estrutural peculiar, Karina fala *sobre* ‘alunos(as)’, um tema importante neste recorte:

#### Excerto 1 - GE 01 - [04 de maio de 2010]

T10 – Karina: (...) **o colégio Heráclito de Éfeso** [contexto de intervenção do grupo]... vocês [alunos(as) professores(as)] vão ver que é uma escola diferente... porque **não tem ensino fundamental**... é só ensino médio... técnico e pós-médio... (...) então... **são adolescentes**... as turmas deste ano estão bem lotadas... em média de 40 alunos por sala... é::: **não são alunos diFíceis de lidar... eles são tranQUillos né? mas são adolescentes**...

T11 - Daniela: **o que significa isso que ela está falando? “são adolescentes”?**...

T12 - Felipe: **aborrecentes?**...

T13 - Karina: é::: [risos] **são alunos da rede pública**... o que quer dizer isso? tem diferença para quem trabalha no particular... não sei se alguém aqui já trabalha... já dá aula... mas é diferente dar aula lá na rede pública e numa escola de línguas por exemplo... quando eu comecei... quando eu passei... eu levei um **baque**... porque eu achava... assim... que eu podia fazer a mesma coisa que eu fazia na escola de línguas... eu podia fazer no estado... por que não? daí... a primeira vez que eu entrei foi um **choque**... (...)

T17- Karina: (...) **...marreto eles aí no primeiro... no segundo... eles [alunos(as)] já estão bem maciozinhos... e no terceiro ela só... finaliza...**

Ao referir-se aos alunos, Karina, inicialmente, os define por meio de uma *negação aparente* (van DIJK, 2010, p. 142) seguida de *mas* (explícito), “**não são alunos diFíceis de lidar... eles são tranQUILos né?** mas são adolescentes”, o que alude às afirmações, apresentadas com um toque de eufemismo, de que os/as alunos(as) são difíceis de lidar assim como os adolescentes também o são. Em seguida, Daniela tenta explorar o pressuposto do que significa ‘ser um adolescente’ “**o que significa isso que ela está falando? “são adolescentes”?**”. Nesse momento, um dos *professores-novatos*, Felipe, participa da conversa e faz menção à palavra “**aborrecentes**”, a qual remete ao processo mental ‘aborrecer’. Karina, então, confirma tal conhecimento, aparentemente, compartilhado pelo grupo e direciona sua fala a outra caracterização do(a)s aluno(a)s: “**são alunos da rede pública**”. O uso do verbo ‘ser’ indica um *processo relacional* (HALLIDAY, 1994), a partir do qual se estabelece uma relação entre duas entidades, as quais, nesses casos específicos, consistem no ‘portador’ e no ‘atributo’ a ele associado. No quadro que segue, apresento as qualidades atribuídas a(o)s aluno(a)s, no excerto 1, nomeadas como ‘diFíceis’, ‘adolescentes’, e ‘aborrecentes’, bem como a circunstância ‘de lidar’ e o circunstancial atributivo ‘da escola pública’:

**Quadro 4** – Processos relacionais intensivos atributivos do excerto 1

Excerto 1 (T10)	(não)	são	alunos	diFíceis	de lidar
TRANSITIVIDADE	X	<i>processo relacional intensivo atributivo</i>	portador	atributo	Circunstância
Excerto 1 (T10)	(mas)	São		adolescentes	
TRANSITIVIDADE	X	<i>processo relacional intensivo atributivo</i>		atributo	
Excerto 1 (T12)		São		aborrecentes	
TRANSITIVIDADE		<i>processo relacional intensivo atributivo</i>		atributo	
Excerto 1 (T13)		São	alunos		da rede pública
TRANSITIVIDADE		<i>processo relacional intensivo atributivo</i>	portador		circunstancial atributivo

Fonte: da própria autora

O elemento circunstancial atributivo ‘**da escola pública**’ é em seguida explicado por Karina por meio da (re)contextualização de sua experiência na escola pública. Os termos ‘**baque**’ e ‘**choque**’, mencionados para tratar do momento em que passou a fazer parte do contexto em questão, remetem a uma conceitualização metafórica dessa experiência. As denominações ‘**baque**’ e ‘**choque**’ relacionam-se entre si em termos de guerra, assim como ‘**marretar**’ e ‘**finalizar**’, mencionadas por Karina, em momento posterior, em referência direta a(o)s aluno(a)s: “**marreto eles aí no primeiro... no segundo... eles [alunos(as)] já estão bem maciozinhos e no terceiro ela [professora de inglês] só... finaliza**”. Os sentidos metafóricos da estruturação desses termos definem uma relação entre eles orientada para uma significação que envolve conceitos de luta, golpe, impacto, no que se refere ao encontro entre Karina (*professora*) e a escola (*alunos(as)*).

O processo material realizado pela ação de ‘**marretar**’ é seguido pela circunstância ‘**no primeiro**’, referente ao primeiro ano do ensino médio. Há menção explícita da *meta*<sup>61</sup>, ou seja, do(s) participante(s) a quem a ação se dirige. Portanto, tal processo *de ação* é caracterizado como ‘ação dirigida’, em que “um agente<sup>62</sup> age em direção a um *objetivo*” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 224, grifo nosso).

Halliday e Mathiessen, ao tratarem, especificamente, do elemento *participantes*, afirmam que “a meta é influenciada, de alguma forma, pela participação no Processo”<sup>63</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999, p. 167). Neste caso, pela meta consistir em um ‘grupo específico de representantes’ de alguém/algo que existe, o processo gera mudança(s). Essa mudança parece ser manifestada, no segmento de texto subsequente, pelo conector ‘**já**’, o qual aponta para um sentido de mudança e, simultaneamente, para a consolidação de um estado. Nesse segmento, os(as) alunos(as), na realização do processo relacional intensivo atributivo, são caracterizados como portadores do atributo/estado de ser ‘**maciozinhos**’, resultado de um processo anterior não espontâneo. Tal atributo é, duplamente, intensificado pelo uso do advérbio de intensidade ‘**bem**’ e do sufixo diminutivo ‘- **inho**’, que se apresenta como um recurso com valor semântico de intensidade.

<sup>61</sup> Halliday e Matthiessen (2004, p. 180-181) mencionam que o termo *paciente* é também utilizado no mesmo sentido de *meta/objetivo*.

<sup>62</sup> Os termos ‘agente(s)’ e ‘ator(s)/atriz(s)’ são utilizados, indistintamente, nesta pesquisa.

<sup>63</sup> “The Goal is impacted in some way by its participation in the Process”.

Os elementos circunstanciais ‘**no primeiro**’, ‘**no segundo**’ e **no terceiro**’, além de localizarem o(s) processo(s) no tempo, expressam uma noção de sequência - (processo material - processo relacional - processo material), cujo procedimento final é construído pelo processo material ‘**finalizar**’, precedido pela conjunção ‘**só**’, cuja função argumentativa é sinalizar uma restrição a um sentido que se quer dar ênfase – à/ao ação/papel da atriz/agente ‘**ela**’. Nesse momento, embora a *meta* não esteja materializada no discurso, ela pode ser, claramente, compreendida, tendo como base o conceito de *meta* como “aquele(a)/aquilo para o(a) qual o processo é estendido”<sup>64</sup> e o co(texto) imediato conforme (WODAK; KRZYŻANOWSKI, 2008) da fala em questão. ‘**Finalizar**’ alguém relaciona-se, experiencialmente, ao conceito de nocaute (knockout), utilizado, por exemplo, como critério de vitória/derrota e término de luta em esportes de combate por provocar estado de inconsciência<sup>65</sup>.

Fundamentada em Lakoff e Johnson (1980), entendo que a inconsciência pode ser interpretada como uma metáfora orientacional, cuja orientação espacial está voltada ‘*para baixo*’, o que, nessa circunstância, consiste no efeito próprio do ato de nocautear/derrubar/finalizar (processo material). O processo material anterior, ‘**marretar**’, também parte de uma experiência física/cultural, em que o ator/agente social realiza um movimento ‘*de cima para baixo*’. Essas ações podem se ligar à noção de que a *meta*, que é posicionada abaixo, está submetida ao controle e à força realizados pelo ator/agente social, o qual mantém o controle e, portanto, encontra-se posicionado acima. Além disso, os autores acima citados, estabelecem uma relação conceitual espacial, que acredito ter conexão com minha/nossa experiência física e cultural, entre os sentidos de bom e ruim, sendo este associado ao que está “*embaixo*” e aquele ao que está ‘*em cima*’.

Os processos materiais acima descritos podem ser apreciados de forma que a *meta* seja compreendida como em um processo de *coisificação*. Para tanto, consideremos os segmentos de texto que antecedem tais orações materiais:

<sup>64</sup> “[...] one to which the process is extended” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 181).

<sup>65</sup> De acordo com a Confederação Brasileira de MMA (Mixed Martial Arts), conforme consta no artigo 29º do regulamento aplicado às competições internacionais de MMA, “a victory by knockout is declared when a competitor temporarily loses consciousness as a result of an authorized punch, kick, or throw from the opponent” (FEDERATION INTERNATIONALE DES LUTTES ASSOCIEES, 2012, p. 16).

**Excerto 2 – GE 01 – [04 de maio de 2010]**

T15 – Karina: (...) então... é um trabalho que **começa difícil no primeiro ano...** mas quando eles **chegam** no final do segundo... eu falo que no final do segundo porque eu não acompanho o terceiro... como tem duas professoras de inglês lá... **ela escolhe na minha frente... então ela só escolhe os terceiros...**

T16 - Daniela: [...] **o filé mignon... então... lá... não é?**

T17 - Karina: é... porque assim... eles [alunos(as)] **chegam** para mim... **NAda...** eles **chegam** do fundamental... eles **chegam** muito... assim... **mal acostumados...** porque do fundamental eles **chegam** para mim e falam assim... “a professora dava na prova o que ela dava de atividade em sala... a mesma coisa”... eles **chegam** muito **despreparados... eu acho...** entendeu? **...marreto eles aí no primeiro... no segundo... eles [alunos(as)] já estão bem maciozinhos... e no terceiro ela [professora de inglês] só... finaliza...** até eu tenho vontade... vou propor isso para o ano que vem se eu posso acompanhar a minha turma que é o segundo B... no terceiro ano... porque eu queria ver como que esses alunos **CHEgam** ao final do ensino médio... então... isso que eu estou falando... assim... é a coisa que eu fui fazendo no decorrer de **todos esses meus sete anos de estado...**

Karina explica o motivo pelo qual ela não trabalha com turmas de terceiro ano do ensino médio, quando argumenta que não detém a prioridade de escolha: “como tem duas professoras de inglês lá... **ela escolhe na minha frente... então ela só escolhe os terceiros...**”. Como dito anteriormente, o uso da conjunção ‘**só**’ indica uma restrição, que, neste caso, elenca o argumento de optar pelos ‘terceiros’ como uma ação de maior peso em relação a outras não mencionadas, as quais competem ao papel da agente/atriz ‘**ela**’. A partir disso, Daniela faz uma asserção que exprime alta afinidade com o enunciado implícito “os terceiros [por extensão, os alunos(as)] **são** o filé mignon”, o qual se evidencia como um processo relacional intensivo identificativo, em que ‘**filé mignon**’, elemento ‘*identificável*’ por ser precedido pelo ‘dêitico específico e determinativo’ ‘**o**’, caracteriza-se como o participante *identificador/signo* e ‘o(a)s aluno(a)s’ como o(s) participante(s) *identificado(s)/valor*. Deve-se atentar para a conceitualização de que esse tipo de processo é reversível, o que significa dizer que ambas as entidades (‘**os terceiros**’ e ‘**o filé mignon**’) “podem ser usadas para identificar uma a outra”<sup>66</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 228). Contudo, não se trata de uma ‘tautologia’, de forma que, a sentença sob análise é do tipo ‘receptiva’ (processo passivo)<sup>67</sup>, portanto, o

<sup>66</sup> “[...] either can be used to identify the other”.

<sup>67</sup> Os autores Halliday e Matthiessen distinguem, terminologicamente, os termos operativo/receptivo e ativo/passivo, sendo esses referentes ao ‘contraste de voz do grupo verbal’ e aqueles ‘ao contraste de voz da oração’ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 182).

valor assume a posição de sujeito no que se refere à estrutura da oração. E, pelo valor constituir o *identificado* e o *signo*, o *identificador*, “a identidade codifica o Valor por meio da referência ao Signo”<sup>68</sup> (‘encoding’) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 230).

Faz-se importante dizer que a menção, em dois momentos, ao(s) ‘**terceiro(s)**’ remete a uma representação de alunos(as) no domínio da impessoalização por objetivação, em que o ator/agente social em questão é representado, em um processo de metonimização - “eu não acompanho **o terceiro...** [= os(as) (grupos de) alunos(as) que cursam o terceiro ano do ensino médio]”, “então ela só escolhe **os terceiros...**” [= os(as) (grupos de) alunos(as) que cursam o terceiro ano do ensino médio]” - intimamente associado à *posição* que os atores/agentes sociais ocupam na *atividade* e organização escolar. Assim, considero que esse seja o aspecto foco do ‘ato de fala’ em questão. Acrescento que a impessoalização, neste caso, parece delegar a identidade pessoal/individual do ator/agente social ‘**alunos(as)**’ a segundo plano (van LEEUWEN, 2008), além de não inserir um aspecto semântico, peculiarmente, ‘humano’, como é característico dessa escolha representacional. Contudo, logo em seguida, analiso como essa representação de ‘**o(s) terceiros**’ refere-se a uma conotação que contempla uma identidade revestida de um sentido, aparentemente, positivo para quem o enuncia.

Logo após, ainda no T16, o uso da conjunção ‘**então**’ indica uma conclusão ao enunciado conclusivo de Karina ‘**então ela só escolhe os terceiros...**’. Esse turno apresenta a pergunta final “**não é?**”, a qual, como afirma Fairclough (2001, p. 200-201, grifo nosso), “pressupõe que a alta afinidade com a proposição é compartilhada entre falante e receptor(a) [...] tais perguntas são feitas para demonstrar essa *afinidade* e *solidariedade* e não para obter informações”.

A afinidade e solidariedade da proposição de Daniela para com o enunciado conclusivo de Karina são materializadas de maneira a tecer uma identificação dos(as) alunos(as) – ou atribuição de identidade - como ‘**o filé mignon**’, o que aponta para um processo de *coisificação*, como previamente mencionado. Em seguida, os processos materiais ‘**marretar**’ e ‘**finalizar**’ e o efeito explícito ‘**bem maciozinhos**’, proferidos como um prolongamento do enunciado anterior, orientam-se para a constituição de uma metáfora ontológica, a qual denomino ‘metáfora da

<sup>68</sup> “[...] it encodes the Value by reference to the Token”.

carne’, em que a *meta*, no referente caso, uma entidade humana, é caracterizada como um *objeto* inanimado metafórico e, portanto, reduzida à matéria.

Dessa forma, o procedimento inicial ‘**marretar**’ denota uma ação que pode relacionar-se à quebra de *resistência* ‘da carne’, da qual resulta uma alteração na textura dela, o que, em termos culturais, para alguns, pode lhe garantir um aspecto de maciez e, para outros, pode levar à desidratação e à perda da essência do sabor. A qualidade de extrema maciez, experiencialmente/culturalmente entendida como um dos mais relevantes componentes que atestam a qualidade ‘da carne’, está diretamente atrelada ao ‘**filé mignon**’, entidade que identifica alunos(as), especificamente, na circunstância do terceiro ano do ensino médio, momento em que eles ‘**estão bem maciozinhos**’, atributo/estado de ser que, com base nas relações estabelecidas, parece estar investido de um sentido positivo, desejável.

Por outro lado, o período inicial de trabalho, é representado, como ‘**difícil**’, por uma ação concreta, processo material, o qual é sucedido por um elemento circunstancial de modo (modo de descrição do processo), pertencente à subcategoria ‘qualidade’ (caracterização do processo), que é prosseguido pelo circunstancial locativo temporal, o qual também caracteriza-se como ‘definido’, ‘absoluto’ e com função locativa ‘estática’, ou seja, sinaliza ausência de movimento (demarcação temporal do processo material): ‘é um trabalho que **começa** (processo material) **difícil** (grupo adverbial) **no primeiro ano** (grupo adverbial)’. A circunstância de ‘qualidade’ ‘**difícil**’ incorpora uma ‘avaliação interpessoal negativa’ do ‘trabalho’ de professora de inglês<sup>69</sup>, especificamente, no momento inicial, que se liga, diretamente, à representação de alunos(as) como ‘**NAda**’, ‘**muito mal acostumados**’, ‘**muito despreparados**’. Os participantes ‘alunos(as)’ aparecem, neste momento, como os atores/agentes sociais dos processos materiais realizados pelo verbo de movimento dirigido ‘**chegar**’, que aparece repetidas vezes ao longo do T15 e T17. Esse verbo caracteriza-se como um verbo intransitivo, portanto, tais orações materiais “representam *acontecimento(s)*”<sup>70</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 180) e seu foco, em vista disso, não está no *fazer*.

<sup>69</sup> “[...] circumstances of Quality may also embody positive or negative interpersonal evaluations” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 268).

<sup>70</sup> “[...] represents a **happening** [...]”.

A partir da natureza ‘do efeito’ promovido pelo verbo chegar, faz-se possível categorizar o subtipo desse processo material como ‘transformativo’ (intransitivo), no qual o ator/agente social é entendido como uma entidade que já existe, preexistente, em um processo de (trans)formação, o qual se traduz na mudança de um aspecto referente ao ator/agente social, que, neste caso, se configura no deslocamento temporal/espacial implicado pelo uso do verbo (trans)locativo ‘chegar’. Em contrapartida, os itens lexicais ‘**NAda**’, ‘**muito mal acostumados**’, ‘**muito despreparados**’ são aqui entendidos como ‘atributos descritivos’ (depictive attribute), pois “servem para especificar o estado em que o Ator ou a Meta se encontra quando participa no processo”<sup>71</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 195, grifo nosso), de forma que tais atributos não constituem, nas orações materiais analisadas, *efeitos/resultados* próprios do verbo ‘chegar’. No quadro abaixo, elucido os processos materiais transformativos do excerto 2, realizados pelo verbo ‘chegar’, bem como as condições que se (inter)relacionam a esse processo material nas relações estruturais, cujos sentidos são, minuciosamente, descritos a seguir:

**Quadro 5 – Processos materiais transformativos do excerto 2**

Excerto 2	Circunstância	Participante/ ator/ agente social	Processo material/ transformativo (intransitivo)	Participante/ cliente	Atributo descritivo (Depictive attribute)	Circunstância	X
(T15)	(...) mas quando	eles	chegam	X	X	no final do segundo...	
	X	eles	chegam	para mim	Nada		
(T16)	X	eles	chegam	X	X	do fundamental	
	X	eles	chegam	X	muito... assim... mal acostumados		
	(...) do fundamental	eles	chegam	para mim	X		e falam assim(...)
	X	eles	chegam	X	muito despreparados		
	(...) como	esses alunos	chegam	X	X	no final do ensino médio	

**Fonte:** da própria autora

No que tange à definição do atributo descritivo ‘**NAda**’, estabeleço uma associação imediata ao sentido de completa (in)existência. Todavia, ao tecer a consideração de que o ator/agente social do processo material em discussão se trata de um ‘ser que existe’, ‘**nada**’ passa a referir-se ao vazio absoluto, o qual

<sup>71</sup> “[...] serving to specify the state in which the Actor or Goal is when it takes part in the process [...]”

admite a existência de um espaço delimitado, ainda que não haja substância para preenchê-lo – ‘orientação dentro-fora’. Esse aspecto representativo tem relação com a metáfora de recipientes (contâiners) (LAKOFF; JOHNSON, 1980), a qual traça uma analogia entre ser humano e contâiner, fundamentada na forma como pensamos e agimos, que constitui parte de uma/nossa cultura. O vazio/oco pode se ligar, neste caso, à noção de esvaziamento do ser humano – ou coisificação – que o transforma em ‘objeto contâiner’. Sobre isso, Paulo Freire manifesta sua oposição à “concepção mecânica da consciência, que a vê como algo *vazio* a ser enchido” (FREIRE, 1987, p. 38, grifo nosso), concepção entendida como um fundamento do que o autor denomina “educação bancária”.

Com respeito aos demais *atributos descritivos* mencionados, ‘**muito mal acostumados**’ (‘grupo nominal’) e ‘**muito (des)preparados**’ (‘grupo nominal’), acredito ser relevante advertir que ambos são antepostos pelo advérbio modificador ‘**muito**’, o qual imprime um sentido de elevada intensidade aos atributos descritos e contribuem para constituir uma ‘atitude subjetiva’ da enunciadora, que exprime uma alta afinidade com as proposições. Os núcleos desses ‘grupos nominais’, igualmente denominados ‘grupos adjetivais’, correspondem aos adjetivos (Epítetos interpessoais) ‘**acostumados**’ e ‘**(des)preparados**’, ocorrência comum “quando o grupo nominal aparece como *Atributo*”<sup>72</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 331, grifo nosso). Tais elementos avaliativos constituem uma ‘base subjetiva’ que é, em seguida, reforçada por Karina, ao encerrar o enunciado com a estrutura linguística ‘**eu** (‘experienciador’/‘ser consciente’) **acho**’ (processo mental), a qual, apesar de expressar uma baixa ‘afinidade’/‘compromisso’ da locutora para com os enunciados anteriores, suas afirmações são instituídas na expressão de um posicionamento de natureza subjetiva, cuja incerteza contribui para a credibilidade do que se diz (‘modalidade epistêmica baixa). Em sequência, após atribuição de características a alunos(as), Karina faz uso da pergunta retórica ‘**entendeu?**’, a qual parece antecipar resposta afirmativa e, conseqüentemente, não dar margem para a contestação.

Ressalto que o sentido de representação de alunos(as) pelo ‘morfema de *negação*’, construído, linguisticamente, pelo prefixo (**des**+preparados), parece (inter)relacionar-se, semanticamente, ao trabalho anteriormente desenvolvido para/com os(as) alunos(as), na forma de uma apreciação/avaliação/posicionamento

<sup>72</sup> “[...] when the nominal group occurs as Attribute [...]”

avaliativo, cujo sentido apresenta conotação *negativa*. Da mesma forma, a relação semântica estabelecida entre o advérbio pre-modificador ‘**mal**’ e as práticas habituais, enunciadas pelo termo ‘**acostumados**’, referem-se aos/às alunos(as), especificamente, ‘**do fundamental**’ (‘frase preposicional de lugar’). Essa última apresenta-se como adjunto circunstancial, pois indica uma ‘circunstância de localização espacial’ (‘espaço abstrato’)<sup>73</sup>, que acrescenta uma informação referente à proveniência dos alunos(as), além de sinalizar ‘movimento’. Concretamente, o ‘espaço abstrato’ mencionado faz alusão a outras instituições de Ensino de Educação Básica, e, conseqüentemente, às suas práticas (de ensino), já que, como menciona Karina: (T10) “**o colégio Heráclito de Éfeso**... [contexto de intervenção do grupo] vocês [alunos(as) professores(as)] vão ver que é uma escola diferente... porque **não tem ensino fundamental**... é só ensino médio... técnico e pós-médio...”.

É notável, no que tange à estrutura textual do discurso sob análise, que, inicialmente, a circunstância/elemento ideacional ‘**do fundamental**’ mostra-se como ‘informação nova’, na constituição do ‘Rema’ - (T17) “eles (‘Tema’) chegam **do fundamental** (‘Rema’)” - e, em um segundo momento, manifesta-se como ‘informação dada’ e torna-se referência, ou seja, o ‘Tema’ ou “o ponto de partida da mensagem”<sup>74</sup> (contextualização), cujo desdobramento se concretiza no ‘Rema’, que é formado por um discurso direto/citado, no qual está centrada a informatividade da mensagem (a verbiagem). Esse discurso orienta para um ato de exemplificação/validação das qualidades - ‘**muito mal acostumados**’ e ‘**muito (des)preparados**’ - conferidas a alunos(as) imediatamente antes e após à fala que segue: (T17) “**do fundamental** (‘Tema marcado’) eles chegam para mim e **falam** assim... “**a professora** dava na prova o que ela dava de atividade em sala... a mesma coisa...” (‘Rema’)”. Sendo assim, a validação das qualidades citadas ocorre por meio da (re)produção ‘da(s) vozes’ dos(as) alunos(as), na realização de orações complexas na forma de discurso direto/citado, de forma que eles/elas são apresentados com o papel de participantes ‘dizentes’, cuja fala comunica uma atitude/ação social.

Enfatizo que ao representar o discurso dos alunos(as) por meio do discurso direto/citado, Karina não somente traz uma ‘informação nova’, como

<sup>73</sup> “[...] the construal of abstract space often involves a ‘material’ process of motion through space like come, go, bring, take” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 266).

<sup>74</sup> “[...] the point of departure of the message [...]” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 64).

também cria um efeito de autenticidade e compartilhamento de responsabilidade pelo enunciado, no processo de articulação e estruturação do seu dizer e da voz explícita do outro, para a ‘apreensão ativa e apreciativa do discurso’. Bakhtin refere-se a ‘discurso citado’ como o “*discurso no discurso, a enunciação na enunciação [...]* ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação*” (BAKHTIN, 2006, p. 147). Dessa forma, entendo que a utilização do discurso direto consiste no mecanismo de representação do discurso em questão, por meio do qual a enunciativa expressa sua fala - no dizer do ‘outro’ - permeada por tons valorativos/apreciativos. Ao que parece, esses últimos sinalizam uma crítica em relação às práticas (de ensino) ‘**do fundamental**’, que remetem a ações da atriz/ agente social ‘**a professora**’ (T17), a quem parece ser atribuída responsabilidade.

Além do participante ator/ agente social ‘**eles**’ [alunos(as)], na realização dos processos materiais transformativos, duas das orações sob análise tornam explícita a participante ‘cliente’, “para quem algo é desenvolvido”<sup>75</sup>, ou seja, a *beneficiária* nas orações *intransitivas* em estudo. Essa participante concretiza-se por meio de um adjunto, que consiste, especificamente, em uma ‘frase preposicional’ - ‘**para mim**’, a qual “apresenta um grupo nominal em seu interior, como um constituinte”<sup>76</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 261). Sendo assim, a presença não fortuita da preposição demonstra que a ‘participante indireta’ “está em um lugar de proeminência na mensagem”<sup>77</sup> (função textual) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 295). Convém, todavia, observar que, como afirmam Halliday e Matthiessen, nem sempre o *benefício* é concebido como benéfico/salutar, como parece ser o caso em questão, já que os *atributos descritivos*, referentes a alunos(as), pertencem a um campo semântico que integra associações de significação *negativa* e, também, se relacionam à caracterização do trabalho de professora de inglês no âmbito da dificuldade. Até então, tratei das relações semânticas que envolvem a representação do momento inicial de trabalho como ‘**difícil**’ (inter)ligada aos aspectos de representação de alunos(as). Devo destacar, pois, a **relação adversativa** estabelecida por Karina, marcada pela conjunção ‘**mas**’, que evidencia um contraste/um momento de transição entre o intervalo de tempo

<sup>75</sup> “[...] one that services are done for” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 191).

<sup>76</sup> “It has a nominal group inside it, as a constituent [...]”.

<sup>77</sup> “[...] is in a place of prominence in the message [...]”.

especificado, ou seja, o período inicial e a circunstância ‘**no final do segundo**’. Essa relação está materializada no seguinte enunciado *inconcluso* – (T15) “**mas** quando eles chegam **no final do segundo...**” – que parece ser retomado, logo em seguida, quando Karina descreve a ação de ‘marretar’ e o efeito explícito ‘**bem maciozinhos**’, o qual é concretizado na circunstância ‘**no segundo**’. Interpreto a ação de ‘marretar’ como o procedimento de intervenção de Karina como professora de inglês, que se realiza por intermédio de um processo de *fazer*. O peso de seu argumento frente a tal intervenção parece ser ‘maior’ se comparado ao processo material ‘**finalizar**’, vinculado a um sentido de restrição, como previamente mencionado.

Faz-se importante atentar para dois momentos em que Karina se refere ao ‘**terceiro(s)**’, seja como participante ou circunstância, nos quais há co-ocorrência desse vocábulo com o verbo ‘**acompanhar**’. Desse modo, o papel discursivo/social de Karina, representado por um processo material (metafórico), passa a ser, particularmente, representado por um processo mental (metafórico). Dentre os possíveis sentidos do verbo ‘polissêmico’ ‘**acompanhar**’, a significação que entendo aproximar-se das condições que determinam a enunciação, na qual se insere o enunciado de Karina, consiste no sentido metafórico de ‘observar/pensar o desenvolvimento de...’. O sujeito do processo mental de cognição ‘**acompanhar**’ trata-se de um ser *humano consciente* (‘experenciador’) ‘**eu**’ que *observa/pensa* uma entidade humana (‘fenômeno’) ‘**o terceiro/’o segundo B**’, sendo que esse último está circunscrito ao elemento circunstancial ‘**no terceiro ano**’. Devo salientar que, em uma das ocorrências, o verbo ‘**acompanhar**’ é precedido pela expressão de condicionalidade ‘**se eu posso**’, que parece indicar certa isenção/(des)obrigação e simultânea dependência (de outrem) com relação ao sentido epistêmico de possibilidade futura, evidenciado pelo verbo ‘poder’, na asserção de Karina.

O posicionamento enunciativo posterior de Karina corrobora a significação especificada do processo mental ‘**acompanhar**’, já que afirma: “porque eu **queria** (verbo ‘volitivo/manipulativo’) **ver** (processo mental de cognição) como que esses alunos CHEgam ao final do ensino médio”. O processo ‘**ver**’ aparece como uma metáfora conceitual em relação ao processo mental de cognição, de forma que incorpora o sentido do ato de pensar/saber. Destaco que o aspecto semântico do verbo ‘querer’, o qual interpreto como um auxiliar modal, é expressivo, sobretudo pelo tempo verbal empregado (pretérito perfeito do indicativo), que, neste

caso, está associado a um sentido/valor modal de desejo/vontade<sup>78</sup> ('modalidade de 'volição') e, portanto, indica a subjetividade do sujeito que fala – assim como o 'processo relacional possessivo atributivo': "eu **tenho vontade**", além de apresentar um sentido de dependência a certa *condição* externa.

Um olhar, aparentemente, *prospectivo* em direção a alunos(as) é materializado por meio do uso do presente do indicativo do verbo 'chegar' com valor de futuro - "como que **esses** alunos **CHEgam** ao final do ensino médio". Tanto o uso do demonstrativo '**esses**', quanto o tempo verbal empregado caminham para um sentido de 'proximidade' ('associação com'), que se estabelece entre o momento da enunciação e o possível acontecimento futuro e a pessoa que fala em relação ao elemento de referência anafórica '**esses alunos**'. Ademais, o futuro, enfatizado pelo tom elevado de voz, parece traçar uma relação de 'dependência' para com o momento presente, o qual sugere um aspecto de 'realidade' ou valor de 'verdade' ao acontecimento. Todavia, embora haja menção ao tempo *futuro*, em termos de possibilidade(s) futura(s) de desenvolvimento, as representações de alunos(as), até o momento, parecem estar, significativamente, atreladas a aspectos já *consolidados/retrospectivos*.

Noto a presença significativa do gerúndio, como por exemplo, no segmento conclusivo do excerto 2: "**então...** isso que eu **estou falando...** (processo verbal) assim... é a coisa que eu **fui fazendo** (processo material) **no decorrer de todos esses meus sete anos de estado** ('expansão por realce')". A circunstância de 'extensão' associada ao *processo material* descrito caracteriza-se como 'temporal'/'espacial', com ênfase no aspecto durativo, isto é, na 'duração definida', realizada pelo 'quantificador' '**sete anos**', em referência ao prolongamento do processo. Percebo que em '**estou falando**', Karina ocupa o papel da 'dizente'/narradora, ao passo que em '**fui fazendo**', ela realça o aspecto material/concreto de sua narrativa, na qual é, propriamente, a atriz/ agente principal das *ações desencadeadas*.

Explico o emprego do gerúndio como um mecanismo de convencimento que auxilia no processo de fortalecimento do(s) argumento(s) de Karina, principalmente, nos momentos em que faz referência a seu trabalho como

---

<sup>78</sup> Saliento que, neste estudo, não perpasso o âmbito das diferenciações filosóficas entre os conceitos de 'desejo' e 'vontade'. Desse modo, ambos os termos são usados com o(s) mesmo(s) sentido(s) expresso(s) pela modalidade volitiva, associada a atitudes subjetivas de desejo/vontade/querer.

professora de inglês, em especial, quanto ao enfoque dado, em seu atual contexto de atuação, ao ensino de habilidade(s) de leitura(s) em língua inglesa. Essa perspectiva, por sua vez, estabelece conexão com a forma de representação de alunos(as). Para tanto, no recorte que segue, apresento o co(texto) anterior e posterior da fala de Karina, retratada no excerto 2, co(textos) que compõem as imediatas teias de significações:

**Excerto 3 – GE 01 – [04 de maio de 2010]**

T13 – Karina: (...) eu já **queria** fazer aquilo que eu fazia na escola de línguas... e **eles** [alunos(as)] **não querem**... dos quarenta que nós temos em sala... **não são todos que querem aprender inglês... quer dizer... não faz diferença**... quando você fala “ah... eu sou a teacher Karina”... “**ah:: inGLÊS::**”... **é a primeira coisa que eles fazem** quando te conhecem é isso... aí vai do trabalho... né? durante o ano todo... **ao final**... eles **estão gostando** um **pouquinho** mais... o meu foco **desde dois mil e três até hoje**... **eu tive que adaptar** o meu modo de trabalhar... eu desisti do que eu fazia na escola de línguas... **não se pode** trabalhar como numa escola de línguas porque é uma outra dinâmica... e fui **adaptando... adaptando... até chegar à conclusão que... os alunos não estão lá para aprender a falar inglês... e nem vão... eles não querem**...

---

T15 - Karina: **mas estão lá para aprender a ler... entender o que eles estão lendo e dar conta daquilo... então**... basicamente... eu trabalho com o **instrumental**... a parte oral... não consegui... fui adaptando... adaptando... **até chegar um ponto que... o meu intuito é que** eles encontrem um texto na língua que leram... no caso o inglês... e me digam o que eles entendem daquele texto... (...) **a primeira coisa que eles fazem é** [...] **a primeira coisa que eles fazem é** começar a traduzir... [alunos(as):“ah... não estou achando o ‘are’ aqui no dicionário”...] [Karina: “nem vai achar... é o verbo to be... vocês não sabem o que é o verbo to be?”...] [alunos(as):“não”... “ah... o que que é isso?”... “ah... é o tobe [‘o’ pronunciado com som aberto] né?”]... eles **não conseguem** gravar essas coisas... (...)

---

T19 - Karina: **talvez** eles [alunos(as)-professores(as)] me **escutem**... né? [risos] e vocês [alunos(as)-professores(as)] **vão ficar até meio decepcionados**... **mas** é o que a minha experiência como professora de inglês... que **eu fui trabalhando... trabalhando... até chegar no que eu achei** que **dava certo**... no que eles **aprendiam... e ainda assim**...

Como ilustra o excerto 3, a presença do gerúndio está aliada ao recurso da repetição, tanto lexical quanto estrutural, para enfatizar/intensificar o aspecto cursivo das ações interventivas de Karina como professora de inglês: (T13) - “fui adaptando... adaptando... até chegar à conclusão que...”; (T15) - “fui adaptando... adaptando... até chegar um ponto que...”; (T19) - “eu fui trabalhando... trabalhando... até chegar no que...”. O uso desses recursos tem

função, sutilmente, persuasiva, já que pode levar o(a)(s) (inter)locutor(a)(s) a construir o argumento de que as proposições finais, destacadas após os segmentos de texto iniciados pela expressão ‘**até chegar...**’, decorrem de ações desenvolvidas, continuamente, ao longo de um espaço de tempo ‘definido’ e ‘absoluto’, como se evidencia nos circunstanciais locativos temporais ‘**desde dois mil e três até hoje**’, que designam uma ideia de movimento/deslocamento temporal e auxiliam na composição do aspecto durativo (persuasivo) das ações processuais.<sup>79</sup>

Faz-se relevante dizer que o uso do ‘gerúndio’, nesse caso, não está vinculado à noção de que as ações *estão em desenvolvimento*, como evidencia o tempo pretérito perfeito do verbo ir - ‘**fui**’, mas à ideia de que o ponto de chegada une-se a um percurso gradual anterior. Sendo assim, o ‘gerúndio’ consiste no recurso argumentativo utilizado para dar destaque à *situação/perspectiva* implicada. Desse modo, cabe relacionar o trecho analisado ao momento subsequente, deste mesmo GE, em que Karina faz a seguinte sentença conclusiva: (T21) “**então...** (conjunção) **até chegar** (expressão repetida) numa **situação** (‘portador’) que **eu acho** que (modalidade epistêmica baixa) **é** (processo relacional intensivo atributivo ‘benefactivo’) **o ideal** (‘atributo’) **para os meus alunos** (participante/‘beneficiário’)”. Analiso que o traço característico expresso pelo dêitico possessivo, específico e determinativo ‘**meus**’ assinala o participante beneficiário como identificável a partir da posição enunciativa/social ocupada por Karina, além de contribuir para manifestar um caráter de singularidade ao enunciado. Esse recurso de referência pessoal a alunos(as), além de remeter a um participante, apresentado em momentos anteriores, consiste em uma estratégia argumentativa, que auxilia na construção do(s) argumento(s) de Karina ao apontar para o com(texto) (exterior) específico da interação. Logo, o dêitico possessivo ‘**meus**’ exprime propriedades significativas tanto ‘endofóricas’ quanto ‘exofóricas’.

Como previamente especificado, aos/às alunos(as) é designado o papel de ‘beneficiário’ do processo relacional, ou seja, trata-se do participante “para

---

<sup>79</sup> Cabe relacionar o papel da estratégia argumentativa ‘gerúndio’ ao evento sócio-discursivo, realizado no GE 02 [18 de maio de 2010], quanto à incorporação do discurso, envolvendo a ‘duração temporal’ da experiência de Karina, pela professora-pesquisadora Priscila, que corrobora a análise apresentada. É significativo mencionar que, nesse GE, Karina não estava presente e o grupo discutia a respeito das aulas observadas no colégio Heráclito de Éfeso: (T345) “é... porque pelo que ela falou aqui... que foi a maneira que ela encontrou **durante todos esses anos** que ela já **vem caminhando...** é a maneira que ela achou que **dá certo...**”.

quem ou por quem o processo acontece”<sup>80</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 293). A respeito disso, observo que, apesar da **‘situação’**, a que se *chegou*, constituir-se uma entidade caracterizada como **‘o ideal’** para os(as) alunos(as) dos(as) quais se trata, e apoiada no entendimento de que o sentido do grupo nominal **‘o ideal’** estabelece relação com o objetivo **‘aprender’**, traçado por Karina, o seguinte fragmento de enunciado parece contradizer tal discurso: (T19) **“até chegar** (expressão repetida) no que eu **achei** que **dava** certo... no que eles **aprendiam... e ainda assim...**”. Como se pode notar, Karina não apresenta um posicionamento assertivo ao tratar da possível implicação de suas ações interventivas para os(as) alunos(as), tanto pela localização dos processos no tempo *passado* – **‘achei’**, **‘dava’**, **‘aprendiam’** - como pela adição final de uma ‘frase inconclusa’, a qual frustra a(s) expectativa(s) ao produzir um sentido de oposição, instituído pela circunstância de ‘contingência’, “elemento do qual depende a realização do processo”<sup>81</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 271), que abrange o sub-tipo de valor concessivo/adversativo, **‘ainda assim’** (extensão por realce).

Em outro momento, anterior ao descrito acima, Karina faz menção ao que compreendo tratar-se de um possível ‘efeito’ do trabalho desenvolvido, **‘durante o ano todo’**, em relação aos/às alunos(as): (T13) **“ao final...** (‘circunstancial locativo temporal estático’) eles **estão gostando** (‘processo mental de afeição’) **um pouquinho mais** (‘indeterminação’). Sua fala exprime um sentimento em estado transitório/momentâneo (verbo estar + gerúndio), de forma a constituir um ‘aspecto inceptivo’ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 207), o qual pode ou não consolidar-se e/ou prolongar-se ao futuro. Faz-se possível dizer que Karina expressa sua baixa afinidade, com o enunciado em questão, na ‘indeterminação’ descrita, cujo sentido é *intensificado* pelo sufixo diminutivo ‘-inho’. Infiro que o processo mental de afeição ‘gostar’ relaciona-se à *língua inglesa* por meio da *atitude negativa* de alunos(as), a qual é representada pelo/no discurso direto/citado: “quando você (‘dizente’) **fala** (processo verbal) “ah... eu sou a teacher Karina”... **ah::: inGLÊS:::**”... **é a primeira coisa que eles** (‘atores’/‘atrizes’) **fazem** quando te conhecem é isso”. O tom de voz elevado e o prolongamento dos sons em destaque contribuem para compor o sentido de que os alunos(as) *‘não gostam’* ou *‘gostam pouco’* da (disciplina de) *língua inglesa*. A sentença **‘é a primeira coisa que**

<sup>80</sup> “[...] to whom or for whom the process is said to take place”.

<sup>81</sup> “[...] element on which the actualization of the process depends”.

**eles fazem'** desperta minha curiosidade por ser recorrente e, sobretudo, pela sua proximidade com o discurso direto/citado. No caso acima descrito, entendo que o verbo 'fazer' ocupa o lugar do, naturalmente esperado, verbo 'falar', pois há referência a um ato *verbal* de alunos(as). Com isso, materializa-se uma mudança no papel discursivo/social de alunos(as) de 'dizentes' para 'atores/atrizes sociais'. Ao observar a segunda e terceira ocorrências dessa sentença, percebo que a função de ambas está em resumir o conteúdo do discurso direto/citado em termos concretos/materiais ('mundo físico'), ou seja, com foco no *fazer*, na *ação/atitude* 'primeira' de alunos(as) que, supostamente, precede outras da mesma natureza.

As ações de intervenção, desempenhadas por Karina, parecem estar voltadas/adequadas à(s) demanda(s) do contexto específico do qual se fala, noção enunciada pelo vocábulo '**adaptando**' - que supõe um processo de ações concretas dirigidas - e fortalecidas pelo fragmento de texto: (T13) "eu (atriz/ agente social) **tive que** (modalidade deôntica alta (de obrigatoriedade/necessidade)) **adaptar** (processo material transformativo) **o meu modo de trabalhar** (meta/objetivo)". Modalizada, deonticamente, essa sentença, que resume uma 'ação dirigida', instaura o comprometimento de Karina com os sentidos de que a ocorrência/realização do processo material '**adaptar**' é necessária e de que há exigência/obrigatoriedade contextual. O sentido deôntico também se faz presente na representação da(o) 'impossibilidade'/'impedimento' de se proceder, em seu atual contexto de ensino público, '**como** numa escola de línguas'. Essa relação de *diferença* estabelecida entre os dois contextos de ensino, liga-se, semanticamente, às significações que perpassam a representação de alunos(as) e, implicitamente, aponta para um efeito de 'justificação' quanto à abordagem de ensino desenvolvida por Karina: (T13) "**não se pode** (modalidade deôntica alta (de impossibilidade)) **trabalhar** (processo material transformativo) **como** numa escola de línguas ('circunstância de modo'/ 'subtipo: comparação') **porque** é uma *outra* dinâmica ('circunstância de causa'/ 'subtipo: razão')".

Considero significativo destacar a relação de complementaridade entre o discurso da 'impossibilidade', retratado no parágrafo anterior, e o recorte que segue, retirado do excerto 1: (T13) "**quando** eu comecei... ('oração dependente') **quando** eu passei... ('oração dependente') eu levei um **baque** ('oração dominante')... porque eu **achava...** **assim...** que eu **podia fazer** a mesma coisa que eu **fazia** na *escola de línguas*... eu **podia fazer** no estado... **por que não?**". Defino a

pergunta retórica ‘**por que não?**’ como um indicativo da atitude sócio-discursiva de Karina, cujo aparente intuito é aproximar-se dos(as) alunos(as)-professores(as) (‘co-enunciadores(as)’), a quem seu pronunciamento é, principalmente, dirigido, já que representa uma inserção (in)direta da voz desses interlocutores ‘reais’, com vistas à constituição da adesão ao discurso proferido. Karina assume a voz dos(as) alunos(as)-professores(as), visto que parece fazer remissão ao entendimento de que a universidade, representada, nesta ‘situação comunicativa’, pelos(as) alunos(as)-professores(as), pela professora-formadora-colaboradora e pela professora-pesquisadora, está associada a um sentido de (re)criação e projeção de *ideais*, que pode referir-se, por exemplo, ao que Roth e Tobin (2001) denominam ‘teoria idealista’<sup>82</sup>, ou seja, ao que se faz *possível*, tão somente, no campo teórico.

Como previamente analisado, Karina (re)contextualiza sua *experiência* na escola pública por meio de uma conceitualização metafórica, que envolve o sentido expresso pela ‘oração primária’ (‘dominante’) ‘eu levei um **baque**’. Essa última estabelece relação ‘lógico-semântica’ hipotática com as demais orações, às quais se liga pelo sentido de ‘expansão por realce/intensificação’ (‘hipotaxe de realce’), em que as ‘orações dependentes’ qualificam a ‘dominante’ em referência a um aspecto circunstancial de *tempo*. Considero esse traço circunstancial (temporal) relevante, sobretudo, porque realça um(a) momento/circunstância de transição, a partir do(a) qual Karina passou a pertencer a sua atual comunidade escolar, após integrar diferentes espaços e grupos sociais durante sua graduação, pós-graduação, experiência em institutos de idiomas e escolas particulares<sup>83</sup>. Como se pode notar, pelo menos um desses espaços, de alguma forma, *identifica* alunos(as)-professores(as) no que tange a sua formação acadêmica/profissional/pessoal. Assim, no processo de *identificação* de si, Karina *identifica* alunos(as)-professores(as).

<sup>82</sup> “Idealistic theory” does not account for the particulars of a setting that constitutes the suitability of each practical move” (ROTH; TOBIN, 2001, p. 758).

<sup>83</sup> Nos turnos que seguem, destaco os aspectos da trajetória pessoal/profissional da professora Karina, que estão presentes no corpo do texto de análise deste estudo. Esse recorte foi retirado do GE 01, e retrata o momento de sua apresentação aos demais participantes do PIBID-LEM (Inglês):  
T02 - Karina: (...) eu fiz meu **curso** aqui na UEL... a Daniela foi minha orientadora tanto no Paper (...) ---  
T04 - Karina: (...) quanto na minha **pós graduação** em língua e literatura inglesa... (...)---T10 - Karina: (...) como professora da **rede pública de ensino** eu estou desde dois mil e três... mas eu trabalhava em **escola particular**...

No momento em que expressa sua *ação* volitiva (motivada pelo desejo) pessoal/profissional, por exemplo, Karina a circunscreve ao tempo *passado*, em sentido oposto ao/à desejo/vontade dos(as) alunos(as), descrito(a) no *presente* do indicativo e marcado(a) pela *negação*: (T13) “eu já **queria** (verbo ‘volitivo/manipulativo’) **fazer** (‘processo material’) aquilo que eu **fazia** (‘processo material’) na escola de línguas... **e** (conjunção) **eles** [alunos(as)] **não** (‘partícula negativa’) **querem**... (‘processo mental de desejo’/‘modalidade categórica’<sup>84</sup>)”. Estabeleço equivalência de sentido entre as conjunções ‘e’ e ‘mas’, pois, neste caso, aquela sinaliza um sentido de contraste, o qual parece estar associado às orações descritas. Esse sentido de oposição em referência à *ação* volitiva de Karina e ao/à desejo/vontade dos(as) alunos(as) (‘relação emotivo-volitiva’), por sua vez, contribui para fundamentar o sentidos deônticos elucidados acima.

A proposição *polar negativa* em (T13) ‘eles **não querem**’ pode ser percebida em outros ‘processos de instanciações’, conforme o próprio fragmento de texto em que Karina reitera a asseveração - (T13) ‘eles **não querem**’ - ao referir-se a alunos(as). Na primeira ocorrência, Karina reelabora seu discurso ao incluir a fala modalizada: (T13) “dos quarenta que nós temos em sala... **não são todos que querem aprender** (processo mental de cognição) **inglês** (fenômeno)”. Deduzo que se estabelece uma abertura em seu enunciado, o qual, se contrapõe à declaração/alegação anterior, já que a partir dele parece aceitável argumentar a afirmação contrária de que ‘não são todos que **não** querem’. Em seguida, Karina fornece uma *explicação adicional* às asserções antecedentes por meio da sentença *assertiva* também marcada pela *negação*: “**quer dizer** (‘expressão explicativa’)... **não** (‘partícula negativa’) **faz** (‘processo material’) diferença (‘escopo-processo’)”. Como esclarece o próprio enunciado anterior, o ‘processo material’ + ‘escopo-processo’<sup>85</sup> ‘fazer diferença’, participante que pode ser substituído por um verbo tal como (trans)formar/mudar, refere-se ao processo mental de cognição ‘**aprender**’ e, conseqüentemente, ao fenômeno ‘**inglês**’. Na segunda ocorrência da proposição *polar negativa* sob análise, a representação de alunos(as) por meio da *negação*

<sup>84</sup> Baseio-me em Fairclough ao fazer uso do termo ‘modalidade categórica’, já que, diferentemente desse autor, Halliday e Matthiessen consideram ‘modalidade’ os graus que se encontram entre os extremos positivo e negativo, como esclarecem: “This is the area of “modality”, where the interactants present different aspects of their own judgements and opinions, exploring the validity of what is being said and typically locating it somewhere *between the positive and negative poles*” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999, p. 525-526, grifo nosso).

<sup>85</sup> Ressalto que o participante ‘escopo-processo’ “construes the process itself, either in general or specific terms” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 192).

também se faz presente nas sentenças que a antecedem: (T13) “os alunos **não** (‘partícula negativa’) **estão** (‘processo relacional atributivo’) lá **para aprender a falar** inglês (‘entidade portadora’) e **nem** (‘partícula negativa’) **vão** (‘modalidade epistêmica alta’)”.

No ‘processo relacional atributivo’ acima indicado, uma ‘ação proposital’/‘ação instrumental’ é representada e configura-se como ‘portadora’. Sendo assim, neste caso, como discute van Leeuwen (2008, p. 129), materializa-se o fenômeno sócio-discursivo denominado ‘desagencialização’, ou seja, “a agência humana desaparece de vista e a própria ação proposital, o “método”, o “procedimento”, é construída(o) como se alcançando o propósito”<sup>86</sup>. Da mesma forma acontece no enunciado seguinte: (T15) “**mas** (conjunção) **estão** (processo relacional atributivo) lá **para aprender a ler... entender** o que eles estão lendo e **dar conta** daquilo... (‘entidade portadora’).

Como se pode notar, a introdução do segmento anterior ocorre por meio da conjunção adversativa ‘**mas**’, o que denota uma orientação para um enunciado *contrário*, em relação ao fragmento de texto que o antecede, e de *maior peso*, já que corresponde ao ponto de vista de Karina. Seu forte comprometimento com a verdade é, igualmente, expresso em (T13) ‘e **nem vão**’ (‘*irrealis* statement’), ao assumir ‘poder de previsão’<sup>87</sup>. Está claro que a previsão, elucidada por Karina, fundamenta-se na relação entre dois pontos principais: o *não* desejo/a *não* vontade e a *não* intenção/o *não* propósito dos(as) alunos(as). Assim sendo, Karina, no enunciado *conclusivo* subsequente, estabelece seu objetivo/propósito, que parece decorrer do objetivo/propósito de ‘**seus**’ alunos(as) e, portanto, justifica sua escolha pela abordagem de ensino ‘**instrumental**’: (T15) “**então...** (conjunção) **basicamente...** (‘adjunto modal de validade’) eu trabalho com o **instrumental...** a parte oral... não consegui... (...) **o meu intuito é que** eles encontrem um texto na língua que leram... no caso o inglês... e me digam o que eles entendem daquele texto”.<sup>88</sup> O emprego do ‘adjunto (modal)’, por meio do advérbio ‘**basicamente**’,

<sup>86</sup> “[...] human agency disappears from view and the purposeful action itself, the “method”, the “procedure”, is constructed as achieving the purpose”.

<sup>87</sup> Em relação a essa questão, Fairclough (2003, p. 167) menciona: “The power of futurological prediction is a significant one, because injunctions about what people must do or must not do now can be legitimized in terms of such predictions about the future, and extensively are.”

<sup>88</sup> Relaciono tal proposição ao seguinte enunciado de Karina, o qual fortalece aquela, pronunciado no GE 04 [08 de junho de 2010], quando da “construção coletiva dos parâmetros de práticas bem-sucedidas para o ensino de língua inglesa” (cf. Quadro 1, p. ?), que o grupo desenvolveria na escola Heráclito de Éfeso: (T236) “se eles conseguirem entender isso... chegar... por exemplo...

auxilia na constituição de sentidos (inter)pessoais de posicionamento ao ser delimitado o ‘campo de validade’ da proposição. Trata-se, pois, da expressão do(a) julgamento/avaliação de Karina em relação ao conteúdo e às condições de verdade da mensagem.

Em termos de representação de alunos(as) por meio da *negação*, há, conjuntamente, o seguinte discurso direto/citado: [alunos(as): “ah... não estou achando o ‘are’ aqui no dicionário”...] [Karina: “nem vai achar... é o verbo to be... vocês não sabem o que é o verbo to be?”...] [alunos(as): “não”... “ah... o que que é isso?”... “ah... é o tobe [‘o’ pronunciado com som aberto] né?”]... eles **não** (partícula negativa) **conseguem** (auxiliar modal) **gravar** (processo mental de cognição) essas coisas (fenômeno)”. O auxiliar modal ‘conseguir’, associado ao processo mental ‘**gravar**’, tem função semântica importante por referir-se à ideia de ‘capacidade’ para a realização de algo. Esse discurso orienta para uma compreensão de alunos(as) em um sentido *fixo/estável*, integrado a aspectos da atividade mental, que se mostra, linguisticamente, pelo presente do indicativo, o qual realiza uma ‘modalidade categórica’.

Ao encerrar sua fala e dirigi-la, indiretamente, aos/às alunos(as)-professores(as) em: (T19) “**talvez** (‘adjunto modal de probabilidade’) eles (‘comportante’) [alunos(as)-professores(as)] me (fenômeno) **escutem** (processo comportamental<sup>89</sup>)... né? [risos]”, Karina sugere uma *possibilidade* (grau de *probabilidade*, que denota incerteza) desses (inter)locutores, a quem seu pronunciamento é, principalmente, dirigido, serem *orientados/guidados* por seu discurso. Devo mencionar que o tempo ‘presente do indicativo’, que caracteriza o ‘processo comportamental’ ‘escutar’, “sugere uma afiliação ao processo mental”<sup>90</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 171) e não a um ‘sentido habitual’. Além disso, é sabido que o processo comportamental configura-se em um ‘contínuo’ de tipo *material* e *mental*, “em que eventos internos são externalizados como comportamento físico”<sup>91</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999, p. 514).

---

vestibular... por exemplo... é isso que cobra... **não é o falar ou ouvir... é saber ler e interpretar... então...** se eles chegarem a isso... conseguirem fazer isso... **meu objetivo já foi alcançado**”.

<sup>89</sup> É de suma importância fazer menção à definição de ‘processo comportamental’: “On the borderline between ‘material’ and ‘mental’ are the behavioural processes: those that represent the outer manifestations of inner workings, the acting out of processes of consciousness and physiological states” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 171).

<sup>90</sup> “[...] suggests an affiliation with a mental”.

<sup>91</sup> “[...] inner events are externalised as bodily behaviour [...]”.

É, aparentemente, com base no passado conhecido/experenciado, que Karina projeta um sentimento de carga semântica negativa nos(as) alunos(as)-professores(as): (T19) “vocês [alunos(as)-professores(as)] **vão ficar** (‘processo mental de afeição’) **até meio** (‘indeterminação’) **decepcionados...** (‘fenômeno’). É possível notar uma tentativa de mitigação da carga semântica atribuída ao termo ‘decepção’ devido ao uso da modalidade epistêmica baixa, realizada pela ‘indeterminação’ **‘até meio**’. Esse processo projetivo, de deslocamento ‘emotivo-volitivo’, parece conectar-se aos sentidos de ‘impossibilidade’ e ‘impedimento’, discutidos em momentos anteriores, quanto à (não) realização de ideais/aspirações/expectativas relativos(as) ao ensino. Essa ideia é reforçada pela materialização dos verbos, que compõem a história/experiência *passada* de Karina: (T13) eu **desisti**; (T15) **não** (‘partícula negativa’) **consegui**. Em seguida, Karina apresenta seu argumento mais forte, introduzido por um ‘conector’ de sentido adversativo: **mas** (conjunção) é o que a *minha experiência* como professora de inglês...”. Nesse recorte, o que fica evidente é o sentido veiculado, pela menção à experiência prática, de ‘realidade concreta’ ao que é dito. Essa significação parece contrapor-se a um sentido de ‘ideal’ e, dessa forma, auxilia na construção da validade das práticas *atuais* desenvolvidas no contexto de ensino do qual se fala.

Apresento, a seguir, movimentos de sentidos envolvidos em uma teia de relações (inter)locutivas, ainda referentes à representação de alunos(as), que, de alguma forma, se contrastam às significações, que, até o momento, foram construídas, nesta seção do texto analítico. Sendo assim, trato, inicialmente da contextualização do GE 13, momento/espço em que discursos significativos *sobre* alunos(as) são materializados. Busco, em seguida, relacionar esse contexto a outras circunstâncias de fala, sejam antecedentes ou subsequentes, principalmente, em referência aos agentes sociais alunos(as), para o desenvolvimento do(s) processo(s) interpretativo(s).

O GE 13, realizado no dia 21 de setembro de 2010, cerca de 4 meses após o GE 01, tem como tema principal das discussões a ‘Inovação’. Esse grupo, em específico, constitui-se, além de um dos espaços de interlocução e (re)produção de conhecimento(s) do *PIBID/LEM (Inglês)*, um recurso/técnica/método de pesquisa para a coleta de dados, que foi denominado(a) Grupo Focal. Essa técnica foi proposta e conduzida pelo aluno-professor Edgar, cujo artigo científico (paper) versa sobre o tema em discussão.

Saliento que a ‘Inovação’ é um tema recorrente nos GE do *PIBID/LEM (Inglês)*. Esse tema está presente tanto no título do subprojeto de Letras Estrangeiras Modernas/Inglês, a saber, “Formação colaborativa de professores e **inovação** curricular no ensino da língua inglesa”, e mantém a expectativa ao ser definida, no corpo do texto do subprojeto, como um dos eixos de ação do PIBID; quanto no Edital N° 02/2009 Capes/DEB, sob a égide da política de inovação (Lei de Inovação n° 10.973), em referência a um dos objetivos que os ‘projetos institucionais’ *devem* considerar, como elucida o trecho literal: “proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter **inovador**” (BRASIL, 2009). Explico que não é meu objetivo tratar das conceitualizações do grupo frente ao termo ‘inovação’, mas apontar para o que é dito *sobre* alunos(as) no momento em que o grupo problematiza noções de ‘Inovação’. Para tanto, consideremos o próximo excerto:

#### Excerto 4 – GE 13 – [21 de setembro de 2010]

T21 - Karina: (...) o Edgar mandou [por e-mail] a pergunta da **inovação**... então:: vamos falar **de novo** da **inovação** né? o que é tão velho assim que não dá para continuar? daí hoje... (...) coloquei no quadro assim... aula **inovadora**... e eu **queria saber** deles... o que eles então... porque a gente **pensa** tanto em **inovação**? mas **só a gente que pensa**... a gente **não vê** com eles... o que eles **acham** que **seria inovador** para eles... né? [...] daí eu fiz... **toda hora** a gente está... o que é **inovação**? vamos **innovar**... vamos fazer uma coisa diferente... **inovação**... mas o que será a palavra **inovação**? **será que a gente não tinha que ouvi-los para o que é mesmo inovar né?** (...) “então vamos lá... o que vocês entendem... o que vocês acham que é uma aula **inovadora**?” **tem até anotado**... que eu pedi para uma secretaria trazer para mim... a primeira coisa que eles falaram foi um **passeio**... “ah... uma aula **inovadora** é um passeio... passear...” (...) “o que mais seria de **inovador**... de diferente... alguma coisa que **faria a diferença** para vocês?” aí... eles começaram com **interação**... **interagir**... os professores **interagirem com os alunos**... “mas o que será essa interação? o que vem a ser intera... interagir como?” “**debates**... **debates com coisas da atualidade**... ah... vê o professor de história lá (...) porque ele lá não tenta fazer lá uma associação com o que acontece agora com o que aconteceu no passado? **trazer a atualidade**... **a gente fazer debate**...” (...) os professores para **interagirem com eles de forma descontraída**... mas acho que **os professores** chegam lá e **se impõe** e:: não estou falando dos professores em formação... estou falando do professor em geral... tá? (...) e daí... eles colocaram a questão da reciprocidade... (...) outra coisa que eles colocaram como **inovador** que era **sentar em roda**... **em círculo**... só que daí... assim... numa sala de trinta e cinco... trinta e oito... eles usam aquelas carteiras quadradas... é **uma coisa de louco**... né?

T22 - Anastácia: a gente tentou... **não tinha lugar para a gente no círculo**... ou ficava fora ou ficava no meio... daí ficamos de costa para uns...

T23 - Pricila: o que **demora para organizar tudo**... depois tem que deixar organizado para outra pessoa...

T24 - Felipe: **eu tinha planejado isso**... **mas você viu?** chegando lá... resolveu só virar cada um [...]

Como mencionei, o tema ‘Inovação’ aparece e torna a aparecer, repetidas vezes, em momentos de argumentação(s) no/do grupo. Textualmente, ele aparece sob as formas: ‘inovar’, ‘inovadora’, ‘inovação’. A fala inicial de Karina, no excerto 4, por exemplo, sinaliza essa questão: (T21) “o Edgar mandou a pergunta da **inovação... então:::** (‘conjunção’) vamos **falar** (‘processo verbal’) **de novo** (‘adjunto modal de frequência’) da **inovação** né?”. Pelo seu discurso é possível dizer que a volta às discussões do tema ‘Inovação’ liga-se à proposta de Edgar em trazê-lo à tona. A atitude desse participante, suponho eu, está relacionada a uma (de suas) inquietação(s) em relação à rede de práticas em questão, já que o tema sob discussão trata-se de seu próprio objeto de investigação no/do grupo.

É possível dizer que a ação de Edgar, assim como os processos de reflexão sobre ‘Inovação’, materializados no grupo, parece contribuir para o desencadeamento do seguinte procedimento de Karina: (T21) “**coloquei** no quadro assim... aula **inovadora**... e eu **queria** (verbo ‘volitivo’) **saber** (processo mental de cognição) deles...”. O modo de proceder de Karina é motivado por um desejo/vontade, como elucida o verbo ‘querer’, relacionado aos processos reflexivos acerca do tema ‘Inovação’, que a fez levar para a escola uma discussão do grupo. Parece que Karina compreende ser, fundamentalmente, importante estender as discussões/reflexões aos/às alunos(as), quando diz: (T21) “porque **a gente pensa** (processo mental de cognição) **tanto** (advérbio de intensidade) em **inovação?** mas (conjunção) **só a gente que pensa** (processo mental de cognição)... **a gente** não (partícula negativa) **vê** (processo mental de cognição) **com** eles... o que **eles** (‘experenciador’) **acham** (processo mental de cognição) que **seria** (‘processo relacional atributivo’) **inovador** (atributo) **para eles** (participante/‘beneficiário’)... né?”. Enfatizo o emprego do processo relacional ‘ser’ em um ‘tempo hipotético’ ‘**seria**’, pois entendo que ele chama atenção para as possibilidades de sentido que podem ser atribuídas ao tema ‘Inovação’, significações que poderiam ser exploradas/examinadas no contexto da escola. Dessa forma, o agir de Karina parece questionar a restrição, sinalizada pela conjunção ‘**só**’, do pensar/refletir sobre práticas de ensino aos/às professoras, em detrimento do que *pensam* alunos(as) sobre o tema. Além disso, ao representar professores(as) pela *negação* – “**a gente não**” e, sobretudo, por incluir-se nesse grupo social, Karina parece (re)ver tanto suas ações, quanto às dos demais integrantes do grupo, em referência ao papel que desempenha(m). Nesse sentido, o papel social/discursivo de alunos(as) explicitado

os/as coloca como participantes do(s) processo(s) de ensino(s)-aprendizagem(s)<sup>92</sup>, essencialmente, em termos da produção local do currículo, já que são os/as participantes ‘beneficiários(as)’, para quem as práticas são desenvolvidas.

O discurso anterior é, em seguida, desenvolvido em: (T21) “**toda hora** (‘adjunto adverbial de frequência’) a gente está... o que é **inovação? vamos inovar... vamos fazer uma coisa diferente... inovação... mas** (conjunção) o que será a palavra **inovação?** será que **a gente** (‘comportante’) não tinha que **ouvi-los** (‘processo comportamental’/ ‘fenômeno’) para o que é **mesmo inovar né?**”. Após enfatizar a recorrência do tema em questão, pelo uso da ‘repetição’ e do adjunto adverbial de frequência ‘**toda hora**’, Karina traça uma relação adversativa, que se apresenta por meio de uma pergunta introduzida por ‘**mas**’, para destacar o aspecto pessoal/situado, relacionado a alunos(as), de atribuição de sentido ao termo ‘Inovação’.<sup>93</sup> A locutora expressa sua alta afinidade com o que diz pelo uso de ‘**mesmo**’ em sua pergunta retórica final, a qual ilustra um direcionamento dos(as) (inter)locutores(as) à adesão do pressuposto de que aos(às) alunos(as) cabem definir ‘**inovação**’, que aponta para o sentido de que “é indispensável ouvir” os(as) alunos(as) “para a organização do conteúdo programático da ação educativa”.(FREIRE, 1987, p. 80) e, que os(as) professores(as) têm o papel de ‘**ouvi-los**’<sup>94</sup>. Esse processo, ‘ouvir’, é aqui entendido como envolvendo um agir mental (psicológico) e material (físico), por isso, caracteriza-se como um ‘processo comportamental’. Aliás, o participante ‘fenômeno’ em questão, referente a alunos(as), indica um ‘processo mental análogo’. Em resumo, parece haver aderência à noção de que processo de ensino-aprendizagem significativos estão

<sup>92</sup> Faz-se importante ressaltar que os termos ensino e aprendizagem(s) são aqui entendidos como constituintes de um mesmo processo dialético implicado. Tal como afirma Freire (1996, p.12): “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. Em russo, o caráter indissociável desses termos é intrínseco à própria língua, a qual apresenta a palavra *obuchenie* em referência aos sentidos tanto de ensino(s) como de aprendizagem(s) (MATEUS, 2005)

<sup>93</sup> Cabe acrescentar o momento discursivo, que corrobora com a análise apresentada, em que Karina, nesse mesmo GE, expõe sua opinião acerca da definição para ‘Inovação’: (T14) “(...) depende do::: do::: de quem vê essa **inovação**... (...) **acho que depende da perspectiva de quem olha a inovação**”.

<sup>94</sup> Em momento posterior, especificamente no T25 deste GE, Karina faz a seguinte asserção, a qual exprime consonância com seu argumento sob análise: (...) o que eles [alunos(as)] **precisam** é assim... não de uma pessoa que chegue na frente deles... e que **transmita** o conhecimento... “ah então hoje... nós vamos aprender o grau de adjetivo...” vai fazer **blablá e acabou... enfia de baixo do braço e vai embora... eles querem que a gente converse... que a gente ouça** (...) que **escute eles** (...)”. Sua fala expressa o(a) desejo/vontade de alunos(as) para o estabelecimento de um relacionamento mútuo entre professores(as)-alunos(as).

situados no *pensar* de alunos(as), os quais são vistos, por conseguinte, como ‘experenciadores’ do ato de pensar/refletir.

Os enunciados seguintes consistem em discursos citados/diretos, recurso utilizado por Karina para ilustrar o momento sócio-discursivo em que colocou o tema ‘**aula inovadora**’, aos/às alunos(as), para ser discutido/definido. Os apontamentos de alunos(as), (re)produzidos por Karina, evidenciam características das práticas vivenciadas na escola, que poderiam ser mudadas/(trans)formadas e/ou incorporadas a ‘novas’ práticas de ensino. Como menciona Karina em (T21), “tem até **anotado**... que eu pedi para uma secretária trazer para mim”, o discurso verbal dos(as) alunos(as) foram (re)textualizados como discurso escrito. Sabendo disso, entendo que, embora seja ‘impossível’ “uma transposição mecânica do discurso direto para o indireto” (BAKHTIN, 2006, p. 163), a ação de tomar nota das falas dos(as) alunos(as) pode ter contribuído, concretamente, para a conservação de aspectos do discurso original no discurso indireto/citado de Karina.

É notável que os aspectos levantados no discurso indireto/citado de Karina apresentam elementos que se aproximam do conceito de ‘dialogicidade’ da ‘educação libertadora’ (FREIRE, 1987). Em primeira instância, a ‘uma aula inovadora’ é atribuída a característica ‘**passeio**’: (T21) “ah... uma **aula inovadora** (‘portador’) é (‘processo relacional atributivo’) **um passeio** (‘atributo’)”. Interpreto tal afirmação em um sentido metafórico que se relaciona, em termos lexicais, ao sentido do ‘grupo adverbial’, ‘**de forma descontraída**’, presente na ‘afirmação: (T21) “os professores (para) **(inter)agirem** (‘processo material transformativo’) **com eles de forma descontraída** (‘circunstância de modo/ ‘subtipo: qualidade’).” Estabeleço relação entre o sentido de ‘passear’, como algo ‘prazeroso’, que gera um ‘bem-estar’, e o termo ‘(des)contração’, que remete a ‘relaxamento’. Além de se relacionarem entre si, o sentido de ‘**passeio**’ pode exprimir um sentido ‘orientacional espacial metafórico’ ‘dentro/fora’, que traz conotação positiva para o ir além dos limites postos pela sala de aula (‘objeto contêiner’/ ‘metáfora ontológica’). Por outro lado, ‘**de forma descontraída**’, associada à ‘**(inter)ação**’, que, por sua vez, relaciona-se à ‘**reciprocidade**’, parece remeter a uma prática *mútua* (‘relacionamento professor(a)-aluno(a)’), e ‘sem formalidades’, em que professores(as) consideram e aprendem com a ‘linguagem-pensamento’ dos(as) alunos(as).

Há também referência ao sentido de (re)criação de espaço(s) para discussão por meio de uma sugestão de atividade, de prática(s) de linguagem(s), nomeada '**debate(s)**', a qual aparece, conjuntamente, ao aspecto de conteúdo '**atualidade**', como se materializa em: (T21) "**debates... debates** com coisas da **atualidade**... ah... vê o professor de história lá (...) porque ele lá não tenta fazer lá uma **associação** com o que acontece **agora** com o que aconteceu no **passado**? trazer a **atualidade**... **a gente** ('agente/atriz social') **fazer** ('processo verbal') **debate** ('verbiagem')". Parece-me que esse discurso sinaliza uma expectativa de ensino - que '**faria diferença**' para os(as) alunos(as) - em que conhecimento(s) é/são visto(s) de maneira contextualizada e *não* fragmentada, pois está/estão entrelaçado(s) ao '*mundo da vida*' (BAKHTIN, 1997). É importante salientar que na (re)produção dos discursos de alunos(as), esses últimos são representados(as) como 'dizentes' de um 'processo verbal', o qual é realizado pelo verbo '**fazer**' [debate], sendo que, esse verbo pode ser substituído, simplesmente, por '**debater**', elemento que completa o sentido do processo. Neste caso, diz-se que "o verbo está lexicalmente 'vazio'; o processo da oração é expresso somente pelo substantivo, que funciona como Escopo"<sup>95</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 193). Ressalto que tal 'processo verbal' sugere um sentido de constituição de espaços dialógicos para trocas simbólicas de significados/sentidos, tendo em mente que "um ato de dizer não é, simplesmente, externalizar eventos internos; ele, ativamente, os transforma em um evento de natureza diferente"<sup>96</sup>.

Sobre o enunciado acima descrito, é relevante dizer que, implicitamente, faz-se alusão à importância de proporcionar atividades que envolvam o desenvolvimento de questões relativas à/ao relação/relacionamento social 'alunos(as)-alunos(as)', como demonstra o pronome '**a gente**' [alunos(as) entre si/alunos(as) e professores(as)]. Essa questão é também colocada em destaque no seguinte enunciado: (T21) "outra coisa que eles colocaram como **inovador** que era **sentar em roda... em círculo**". Os elementos destacados parecem fazer menção a uma questão estrutural, de organização do ambiente escolar *sala de aula*, que se associa aos sentidos, anteriormente, delineados, os quais parecem orientar-se para a ênfase no desenvolvimento de prática(s) dialógica(s) na escola. Esses processos

<sup>95</sup> "[...] the verb is lexically 'empty'; the process of the clause is expressed only by the noun functioning as Scope".

<sup>96</sup> An act of saying is not simply externalising inner events; it is actively transforming them, into an event of a different kind" (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999, p. 514).

interpretativos apoiam-se, sobretudo, no seguinte dizer de Ernani Maria Fiori (1987, p. 13, grifo nosso): “Em *diálogo* circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua *subjetividade criadora*. Todos *juntos*, em *círculo*, e em *colaboração*, re-elaboram o mundo”. Nesse recorte de texto, Fiori enuncia, essencialmente, a respeito da ‘consciência’. Embora ao mencionar ‘círculo’, não esteja referindo-se, propriamente, à disposição física de um grupo, mas ao ‘círculo de cultura’<sup>97</sup>, os sentidos desse último podem associar-se, metaforicamente, à ‘colocação’ anterior dos(as) alunos(as).

O enunciado do parágrafo anterior, em que ‘alunos(as)’ – na voz de Karina – fazem menção ao (T21) ‘**sentar em roda... em círculo**’, é imediatamente prosseguido por uma advertência da locutora, que traz um fator estrutural de impedimento para a realização desse procedimento: (T21) “**só que** (‘perífrase emergente’) **daí** (‘contração de preposição’)... **assim** (modalidade epistêmica baixa)... numa sala de trinta e cinco... trinta e oito... eles usam aquelas carteiras quadradinhas... é (‘processo relacional atributivo’) **uma coisa de louco... né?**”. Karina introduz sua fala por meio da ‘perífrase emergente’ ‘**só que**’, isto é, uma expressão da língua falada, que substitui uma conjunção de valor adversativo, tal como ‘mas’. Dessa forma, é estabelecido um sentido de *oposição* entre os enunciados coordenados por ‘**que**’. Acrescenta-se a contração ‘**daí**’, que pode equivaler-se a ‘neste caso’. E, sua fala é, em seguida, modalizada pelo uso de ‘**assim**’. Esses recursos linguísticos parecem sugerir certa hesitação na formulação inicial da fala de Karina, a qual é encerrada de forma a caracterizar o ato de ‘**sentar em roda... em círculo**’ como ‘**uma coisa de louco**’. Esse atributo, caracterizado como um ato de quem perdeu a razão, parece, de certa forma, receber apoio das professoras Anastácia e Pricila e do professor Felipe, como elucida os turnos seguintes: (T22) Anastácia: “a gente tentou... **não tinha lugar para a gente no círculo**... ou ficava fora ou ficava no meio... daí ficamos de costa para uns”; (T23) Pricila: “o que **demora para organizar tudo**... depois tem que deixar organizado para outra pessoa”; (T24) Felipe: “**eu tinha planejado isso... mas** você viu? chegando lá... resolveu só virar cada um [...]”. Essas falas apresentam dificuldades/obstáculos encontrados para a organização dos(as) alunos(as) no

<sup>97</sup> Esse termo alude ao sentido de constituir-se ‘(um) espaço(s)’ simbólico, em que “encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos re-criam criticamente o seu mundo” (FIORI, 1987, p. 13).

formato circular, embora não denotem um sentido de total impossibilidade para que tal ação se efetive.

Em meio à (re)produção de discursos indiretos/citados, Karina faz uma observação, aparentemente, em ‘defesa’ do(s) argumento(s) de alunos(as), que traz uma representação de professores(as), moldada contrariamente às expectativas de alunos(as): (T21) “mas **acho** (‘modalidade epistêmica baixa’) que **os professores** (‘comportante’) [chegam lá e] **se impõem** (processo comportamental) e::: não estou falando dos professores em formação... estou falando do professor em geral.... tá?”. A atitude de Karina com relação ao conteúdo de sua proposição, no processo de identificação exposto, denota um aspecto de ‘mitigação’, como evidencia o uso da ‘modalidade epistêmica baixa’. Há que ressaltar a forma genérica de categorização dos atores/agentes/atrizes sociais professores(as), representados(as), especificamente, por sua ‘função’/‘papel’ que desempenham na profissão/atividade de lecionar. Logo, constitui-se uma ‘inclusão’ de professores(as), por meio do que van Leeuwen (2008) denomina - ‘categorização por funcionalização’ – o que implica em um processo de apagamento das particularidades desses atores/agentes/atrizes sociais.

No que tange ao aspecto genérico acima explicitado, Fairclough (2003, p. 201) argumenta que: “representações genéricas contribuem para a universalização hegemônica de uma representação em particular”<sup>98</sup>. Um aspecto que chama atenção é a não inclusão de Karina no grupo dos atores/agentes/atrizes sociais ‘professores(as)’ que ‘**se impõem**’, de forma que esse grupo parece constituir-se um ‘exogrupo’ ou ‘grupo de fora’ (van DIJK, 2010), o que manifesta uma relação polar: *eu* (Karina) – *eles* (professores(as)).<sup>99</sup>

Partiremos, nesse momento, para os processos enunciativos seguintes, deste mesmo GE, que falam *sobre* os(as) atores/agentes/atrizes sociais alunos(as), para, então, estabelecer relações com a primeira parte dessa análise. Deste modo, consideremos o excerto 5, a seguir, em que estão materializadas as vozes de Daniela e Karina:

<sup>98</sup> “Generic representations contribute to the hegemonic universalization of a particular representation”.

<sup>99</sup> Saliento a importância de pronunciar que não pretendo estender as interpretações acerca da(s) representação(s) de professores(as), aliada(s) a possíveis mudanças sócio-discursivas nesse âmbito. Embora reconheça sua relevância, esse não é o objetivo delimitado para este estudo.

**Excerto 5 – GE 13 – [21 de setembro de 2010]**

T29 - Karina: (...) **eles querem assim...** é::: a gente fala em dar **sentido...** né? conhecimento que tenha algum **sentido...** é o que consiga **relacionar** com o **ideal...** aí eles colocaram a questão dos trabalhos... trabalhos que tenham **significado...** então... o que é **significado** para vocês? para mim tem um **significado...** e para vocês? “ah professora... então... que nem **o trabalho de música** que você fez **a gente gostou...**” [...] eu propus uma atividade assim... (...) o que **eles tinham que fazer? eles tinham que fotografar** cenas do cotidiano... (...) mas sobre um outro olhar... outra perspectiva... enxergar aquilo... tá... então tá... o cara fumando lá... e como **eles fotografariam** isso com outra perspectiva? e aí **eles fotografariam** três coisas **montariam... um texto** em prosa ou verso... apresentar na quinta-feira... **aí eles citaram que era uma coisa que estavam gostando de fazer...** daí::: **eles poderiam manipular** essas fotos também... eles **poderiam** deixar preto e branco... eles podem mudar... **eles podem mexer nesses programinhas mais que a gente... entendeu?**

T30 - Daniela: veja bem... em termos metodológicos... não sei se você está mostrando isso... tirar o foco **só** do conteúdo também e **entrar na esfera da ação...** por que que eu gosto disto? porque **eu vou fazer alguma coisa...** porque eu vou lá... **eu vou fotografar...** eu... né? é diferente de eu ficar **só** memorizando o conteúdo...

T31 - Karina: então... é assim... **mas** também nessa turma... tem um outro fator... que é a turma que eu **mais me identifico...** (...) **e eles me contam lá coisas assim... que... às vezes... eles não contariam nem para o melhor amigo... e eles querem saber a opinião... né? (...)**

Inicialmente, Karina menciona, repetidas vezes, os vocábulos ‘**sentido**’ e ‘**significado**’ para elucidar o/a desejo/vontade de alunos(as) em relação a ‘**conhecimento**’: (T29) “eles **querem** (‘modalidade volitiva’) **assim** (‘modalidade epistêmica baixa’)... é::: a gente fala em **dar sentido...** né? **conhecimento** que tenha algum **sentido...** é o que **consiga** (auxiliar modal) **relacionar** (‘processo mental de cognição’) com o **ideal** (‘fenômeno’)”. Assim como, em momentos anteriores estabeleço diálogo entre o discurso direto/citado de Karina e o conceito de ‘educação libertadora’, acredito ser também este o caso quando reitera os vocábulos ‘**sentido**’ e ‘**significado**’. Nessa fala, a ‘modalidade epistêmica baixa’ subsequente à ‘modalidade categórica’, realizada pelo verbo de volição ‘querer’, torna claro que o dizer de Karina trata-se da representação do seu ponto de vista. Entendo que a presença do verbo ‘**relacionar**’ pode estabelecer relação com o substantivo ‘**associação**’, o qual tem função de ‘âmbito’, no fragmento de texto a seguir, dado o fenômeno da ‘deslexicalização verbal’: (T21) “porque ele [professor] lá não **tenta** (‘auxiliar modal’) **fazer** (‘processo’) lá **uma associação** (‘fenômeno’) com o que acontece agora com o que aconteceu no passado...” (excerto 4). Dessa forma,

os processos mentais ‘relacionar’ e ‘associar’ orientam para um sentido de *não* fragmentação do conhecimento e, portanto, a conjugação entre os sentidos de ‘conhecimento(s)’ e ‘sujeito(s) em situação’. Assim, pode-se dizer que o sujeito dos processos ‘consiga **relacionar**’ e ‘tenta **fazer uma associação**’ remete a professores(as), indicando, assim, o papel esperado deles/delas. Acrescento que o auxiliar modal ‘conseguir’, associado ao processo mental ‘**relacionar**’, implica um sentido de esforço direcionado para alcançar o que se deseja e o auxiliar modal ‘tentar’ encontra-se no âmbito do *irrealis*, pois indica uma possibilidade de realização do processo em questão.<sup>100</sup>

Em seguida, Karina (re)produz por meio do discurso direto/citado a voz de alunos(as): (T29) “ah professora... então... que nem **o trabalho de música** (‘fenômeno’) que você fez **a gente** (‘experenciador’) **gostou** (‘processo mental de afeição’)”. Observo que há menção a uma experiência de atividade, proposta por Karina, aparentemente, caracterizada como bem-sucedida, pois remete à noção de envolvimento afetivo por parte dos(as) alunos(as), como evidencia o verbo ‘gostar’. Da mesma forma acontece no seguinte discurso indireto: (T29) “aí **eles** (‘dizente’) **citaram que** (‘processo verbal’) era uma coisa [atividade de fotografia] que **estavam gostando de** (‘verbo auxiliar’) **fazer** (‘processo material transformativo’)”. Nesse último caso, o ‘gerúndio’ do verbo ‘gostar’, aqui entendido como auxiliar, remete ao processo de enunciação dos(as) alunos(as), na materialização desse discurso, momento em que a ação material estava em curso, o que denota um foco no processo de desenvolvimento da atividade.

Considero importante dizer que, ao relatar sobre os procedimentos em relação à ‘atividade de fotografia’, Karina faz uso, em primeiro lugar, da ‘modalidade deôntica de obrigatoriedade’ - ‘eles **tinham que**’, logo após, discute as possibilidades de ações atreladas a alunos(as), como elucidam os verbos no ‘tempo verbal hipotético’ – (T29) ‘**fotografariam**’, ‘**montariam**’, ‘**poderiam**’ (‘modo *irrealis*’). Esse caráter de amplitude de ações, que caracteriza a atividade em si, coloca

<sup>100</sup> Para realçar o dizer de que há diálogo entre os sentidos desse parágrafo ao conceito de ‘educação libertadora’, apresento a fala de Daniela, a qual avalia o discurso direto/citado de Karina, nesse mesmo GE: (T89) “eu acho que... por coincidência... isso que eles estão falando ou por coincidência ou porque **Paulo Freire** sabe do que ele está falando... né? essa questão que eles... que eles colocaram de::: da aula falar de coisas de verdade mesmo... da vida... né? isso é uma coisa que **a gente já andou discutindo** um pouquinho... né? da **contextualização**... então... acho que **pelo menos nisso**... a gente estaria indo numa **direção acertada**... né? de você promover um ensino que levasse em conta a::: **a problematização da vida desses alunos**... né? o que::: o que para eles seria **pronunciar o mundo**... o que eles **querem pronunciar**... (...)”.

alunos(as) como possíveis atores/agentes/atrizes sociais de seus processos de ensino(s)-aprendizagem(ns), como analisa Daniela: (T30) “tirar o foco **só** (‘conjunção’) do conteúdo também e **entrar na esfera da ação... por que** (circunstância de causa/ ‘subtipo: razão’) **que eu gosto** (processo mental de afeição) **disto? porque** (circunstância de causa/ ‘subtipo: razão’) **eu vou fazer** (‘processo material transformativo’) **alguma coisa...** porque **eu vou lá... eu vou fotografar... eu...** né? é diferente de eu ficar **só** (‘conjunção’) memorizando o conteúdo”. Por meio de uma pergunta retórica, Daniela constrói certa autoridade em sua fala ao interpretar o discurso de Karina por meio da associação entre o ‘processo mental de afeição’ ‘gostar’ e a possibilidade do agir, em referência a alunos(as). A conjunção ‘**só**’, repetida em dois momentos, indica que a atividade proposta, na opinião de Karina, não limita/restringe as possibilidades de desenvolvimento dos(as) alunos(as) no campo de ações (trans)formadoras. Ademais, alunos(as) são também projetados como capazes em: (T29) “**eles** (‘agentes/atrizes’) **podem** (‘auxiliar modal’) **mexer** (‘processo material transformativo’) **nesses programinhas** (‘meta/objetivo’) **mais que a gente** (‘referência comparativa’)... entendeu?”. O verbo ‘poder’, neste caso, equivalente a ‘conseguir’, junto ao processo mental ‘**gravar**’, tem função significativa por estar atrelado à noção de ‘capacidade’ para a realização do ‘processo material’ em destaque. Além disso, o emprego do elemento coesivo de comparação ‘**mais que**’ demonstra que Karina coloca em evidência e expressa o valor da habilidade de alunos(as) na área ‘tecnológica’, de modo a atribuir-lhes, nesse aspecto, o papel de par experiente em relação aos/às professores(as), incluindo a si própria.

No T30, Karina faz uma ressalva, por meio da qual enfatiza o aspecto que caracteriza o tipo de relacionamento interpessoal professor(a)-aluno(a) entre **eu** (Karina (*professora*)) e **eles** (*alunos(as)*): “**mas** (‘conjunção’) também nessa turma... tem um outro fator... que **é a turma que eu mais** (‘circunstância de modo/ ‘subtipo: grau’) **me identifico** (‘processo mental’)”. Tendo como base a noção de que processos de identificação relacionam-se a processos de relações sociais e a modos de (inter)ação social, entendo que os papéis desempenhados pelos atores/agentes/atrizes sociais professores(as) e alunos(as), neste caso, fundamentam-se numa ‘afetividade recíproca’, como acrescenta o fragmento: “e eles (‘dizente’) me (‘receptor’) **contam** (‘processo verbal’) lá coisas assim... que... **às vezes** (‘adjunto modal de usualidade/habitualidade’)... eles **não** (‘partícula negativa’)

contariam ('processo verbal') **nem** ('partícula negativa') **para o melhor amigo** ('receptor')... e eles **querem** ('modalidade volitiva') **saber** ('processo mental cognitivo') **a opinião** ('fenômeno')... né?". É possível notar um sentido de valorização da manifestação do pensamento/ponto de vista de Karina por parte dos(as) alunos(as), o que envolve não somente o compartilhar mútuo do sentir como também o do pensar.

Nesse momento, cabe relacionar o trecho acima analisado com o seguinte enunciado do GE 04, proferido por Karina: (T204) "(...) eles [alunos(as)] **gostam de** ('verbo auxiliar') **conversar** ('processo verbal') **comigo**... tem alunos que **falam** ('processo verbal')... ex-alunos... "ai... teacher"... eles me chamam de teacher... "não consigo arrumar emprego"... sabe? **eles** ('possuidor') **têm** ('processo relacional possessivo identificativo) **aquele vínculo** ('possuído')... (...) eles **gostam** ('processo mental de afeição')... eles **precisam** ('modalidade deôntica de necessidade') **conversar com** o professor (...)". É perceptível a semelhança desse momento discursivo com o anterior, principalmente, no que tange ao sentido de trocas, que parece ser cultivado na (inter)relação professora-alunos(as). Além disso, é reforçada a instituição do sentido de 'falar **com**', como se evidencia em '**conversar com**', tanto no âmbito da 'afeição' quanto da 'necessidade' de expressão. Cabe estabelecer um diálogo com o seguinte enunciado de Marx (1849), que expressa a noção de que os sujeitos humanos "*produzem apenas actuando conjuntamente dum modo determinado e trocando as suas actividades umas pelas outras*". E, acrescenta: "para produzirem entram em determinadas *ligações e relações* uns com os outros, e só no seio destas ligações e relações sociais se efectua a sua acção sobre a natureza, se efectua a *produção*".

Em prosseguimento à discussão sobre 'Inovação', a última questão levantada por alunos(as), presente no discurso de Karina, envolve o aspecto do ensino da habilidade oral. Trago esse recorte por considerá-lo relevante, já que conduz a aspectos divergentes da primeira parte desta seção analítica, sobretudo, em termos de representação dos atores/agentes/atrizes sociais alunos(as). Para tanto, voltemos a atenção para o excerto subsequente:

**Excerto 6 – GE 13 – [21 de setembro de 2010]**

T43 - Karina: um ponto que eles levantaram foi assim... a questão da **prática da linguagem oral**... foi assim “oh beleza...” “levante a mão... quem aqui toparia fazer atividade que envolvesse aspecto oral?” **aí de trinta e oito... trinta levantaram a mão... né?** “ah... beleza... **então... eu vou trazer** atividades para vocês... **nós vamos fazer** a prática da comunicação oral...” daí... eu acabei perguntando mais uma outra coisa lá... e daí tinha a ver com a prática oral... daí não me recordo... **daí já diminuiu um pouco** eu ter afunilado a pergunta... **daí diminuiu...** daí o Klaudio [aluno] levantou e falou assim... “**por que a gente não faz um teatro?**” aí... eu falei assim... quem daqui gostaria de fazer o tal do teatro? né? **aí levanta a mão ali uns dez já...** né? **mas aí...** entra aquela questão... **tem gente que não gosta de falar... e (...)** **quem não gosta de falar não fala... mas ele também não tem que falar... né?**

T44 - Daniela: **mas** veja bem... **mas** um teatro... para montar um teatro... uma encenação de alguma coisa... {

T45 - Karina: **não precisa...**

T46 - Daniela: **não precisa** todo mundo falando (...)

T47 - Karina: eu tinha um projeto [...] conhece? lá é um projeto do governo e é **no contraturno... eu tinha quatro aulas...** (...) o ensino das quatro habilidades... né? (...) **nós terminamos fazendo** uma revista eletrônica... eles montaram uma revista assim... tinha uma metodologia... tinha uma receita... **fizemos** um bolo.. na cozinha do colégio e eu filmando... eu filmava eles... então nós lá para a tia Nayara... na cozinha... e **a menininha falando em inglês...** lalalá... e “colocando e agora bate...” e no final **montamos** né? tem até o vídeo lá que **nós fizemos... e foi bem legal porque eles botaram o espírito para aprender... mas** era assim... **tinha quatro aulas para eles... só para isso... era no contraturno...** então... **nós sentávamos** à tarde lá no colégio e ficava à tarde inteira fazendo isso... (...) **então...** é assim... **a gente inova o tempo todo...** a gente busca trazer coisas que têm **significado** para eles... (...)

Em primeiro lugar, Karina relata sua iniciativa, na discussão sobre o(s) sentido(s) de ‘Inovação’, de mencionar a possibilidade do trabalho com a ‘**prática da linguagem oral**’, e, a partir das respostas positivas da maioria dos(as) alunos(as), conclui: (T43) “ah... beleza... **então** (conjunção)... eu **vou** (‘modalidade epistêmica alta’) **trazer** (‘processo material transformativo’) atividades para vocês... nós **vamos** (‘modalidade epistêmica alta’) **fazer** (‘processo material transformativo’) a prática da comunicação oral”. As asserções ‘eu **vou trazer**’ e ‘nós **vamos fazer**’ exprimem o forte comprometimento de Karina com a(s) verdade(s) expressa(s) em relação à concretização futura de tais ações materiais. Contudo, logo após, tanto a pergunta seguinte de Karina quanto a sugestão do aluno Klaudio - ‘**por que a gente não faz** um teatro?’ - parecem conduzir a um argumento orientado para uma conclusão contrária, que se fundamenta em termos quantitativos: (T43) ‘**daí já**

**diminuiu** um pouco'; '**daí diminuiu**'; '**aí levanta a mão ali uns dez já**'. Por fim, Karina acrescenta outro argumento contrário: '**mas aí...** entra aquela questão... tem gente que **não gosta de falar...** e (...) quem **não gosta de falar não fala... mas** ele também **não tem que falar...** né?'. Daniela contesta esse discurso em: (T44) '**mas** (conjunção) **veja bem...** **mas** (conjunção) um teatro... para montar um teatro... uma encenação de alguma coisa'. O uso do marcador '**veja bem**' expressa uma ênfase na relevância do sentido de oposição designado. Nesse momento, por meio de uma interrupção à fala de Daniela, Karina completa seu enunciado - (T45) '**não** ('partícula de negação') **precisa**' ('modalidade deôntica de necessidade'), e antecipa, portanto, o ponto de vista dessa (inter)locutora, a qual encerra seu discurso, incorporando parte da fala de Karina: (T46) '**não** ('partícula de negação') **precisa** ('modalidade deôntica de necessidade') todo mundo falando'. Devo destacar o momento em que Karina representa o agente/ator social 'Klaudio' (nome próprio) pela sua identidade individual, única ('Determinação/Nomeação').

Embora, no discurso anterior, Karina tenha, implicitamente, feito menção a uma questão em específico que, supostamente, dificultaria o trabalho com a 'oralidade' nas aulas de língua inglesa, em seguida, confere destaque a uma experiência bem-sucedida de prática da habilidade oral, em que se faz possível perceber uma representação de alunos(as) como quem consegue aprender a falar inglês – (T47) "a **menininha** ('dizente') **falando** (processo verbal) **em inglês** lalalá... e "colocando e agora bate" – e, metaforicamente, como alunos(as) que demonstram envolvimento e vontade – (T47) "**eles botaram o espírito para aprender**". A partir desse último enunciado, Karina estabelece um sentido avaliativo, que justifica a apreciação da referida prática de ensino como '**bem legal**'. Dessa forma, esse sentido positivo, intensificado pelo uso do advérbio de intensidade '**bem**', o qual, portanto, apresenta-se como um recurso com valor semântico de intensidade, liga-se à representação de alunos(as). Em '**menininha**', parece-me que o diminutivo tem valor semântico de intensificação da qualidade identificativa de 'ser menina', que converge para um sentido afetivo ('identificação relacional'). Ademais, um sentido de nós, em referência à professora e seus alunos(as), é materializado em processos materiais - '**nós terminamos fazendo**', '**fizemos**', '**montamos**', '**nós fizemos**', '**nós sentávamos**' – o que denota um sentido de agir *com o outro* em processo(s) de ensino(s)-aprendizagem(s).

O discurso de Karina, acima descrito, é apresentado por meio da referência a um fator estrutural de caracterização das atividades desenvolvidas: (T47) “**é** (‘processo existencial’) **no contraturno** (‘circunstancial locativo temporal’)... eu (‘possuidor’) **tinha** (‘processo relacional possessivo atributivo’) **quatro aulas** (‘possuído’)”. Essa questão é reiterada, por meio de uma ressalva, realizada pelo marcador conjuntivo ‘**mas**’, no segmento de texto: (T47) “**mas** (conjunção) era assim... **tinha** (‘processo relacional possessivo atributivo’) **quatro aulas** (‘possuído’) **para eles** (‘beneficiário’)... **só** (conjunção) para isso... era (‘processo existencial’) **no contraturno** (‘circunstancial locativo temporal’)... então... nós **sentávamos** (‘processo material transformativo’) **à tarde** (‘circunstancial locativo temporal’) **lá no colégio** (‘circunstância locativa de lugar’) e **ficava** (‘verbo auxiliar’) **à tarde inteira** (‘extensão temporal indefinida/ ‘duração’) **fazendo** (‘processo material transformativo’) isso (‘meta/objetivo’)”. Como se pode observar, há ênfase com relação ao fator estrutural ‘carga horária’ tanto pela repetição do ‘circunstancial locativo temporal’ ‘**no contraturno**’ e do ‘fenômeno’ ‘quatro aulas’, quanto ‘por meio do recurso linguístico ‘elemento circunstancial’ **à tarde inteira**, o qual salienta o aspecto *durativo* do *estar com o outro* para o desenvolvimento da(s) atividade(s) de prática da habilidade oral.

O enunciado final do excerto 6 apresenta substancial relevância à medida que estabelece relação com outros momentos enunciativos e sinaliza a incorporação de discursos outros. Deste modo, consideremos tal enunciado conclusivo: (T47) “**então** (conjunção)... **é assim** (‘modalidade epistêmica baixa’)... **a gente inova o tempo todo**... a gente busca trazer coisas que têm **significado** para eles [alunos(as)]”. Retomemos o fragmento enunciativo do excerto 4 que segue: (T21) “o que é **tão velho** assim que **não dá para continuar?**”. A afirmação do T21, que foi, propositalmente, deixada para ser analisada nesta circunstância, serviu como introdução para os processos de representação de alunos(as) sobre o tema ‘Inovação’, que examinei até o momento, e aquela do T47 estabeleceu a conclusão/encerramento deles.

Para que se possa compreender de maneira consistente o estabelecimento de relações dialógicas entre os enunciados sob análise, é necessário percorrer outras situações comunicativas do grupo PIBID-LEM (Inglês). Para tanto, o contexto em foco, nessa ocasião, é o GE 10, realizado em 24 de agosto de 2010. Nesse GE, o tema em discussão é o próprio grupo e suas

ações/práticas. Por meio de um questionário, trazido/conduzido por Daniela, os(as) participantes apresentam avaliações acerca do andamento da iniciativa em questão. Dessa forma, após o período de discussões, em pares/trios, sobre as perguntas do questionário, a atividade proposta teve prosseguimento com a abertura das discussões para o grupo como um todo.

Como componentes da cadeia de materializações discursivas do GE 10 estão os seguintes enunciados de Felipe: (T103) “(...) uma coisa que **eu acho** (‘modalidade epistêmica baixa’) que **limita** (‘processo material transformativo’) **bastante** (‘advérbio de intensidade’) é essa **cobrança** (‘possuído’) que... querendo ou não... **a gente** (‘possuidor’) **tem** (‘processo relacional possessivo identificativo’) **sobre nós...** de **mudança...** de **inovação**”; (T105) “(...) e uma **cobrança** (‘fenômeno’) que **eu até acho** (‘modalidade epistêmica baixa’) que **atrapalha** (‘processo mental’) **um pouco** (‘indeterminação’)... que **a gente** (‘possuidor’) **tem** (‘processo relacional possessivo identificativo’) **os nossos ideais** (‘possuído’)... daí chega numa sala e **inoVAR.. inovar** em quê? sabe? há **sempre** (‘adjunto modal de usualidade/habitualidade’) uma **cobrança...** da UEL... da **instituição**”; (T107) “(...) **vamos inovar... inovar e inovar (...)**”; (T111) “a proposta da universidade é **sempre** (‘adjunto modal de usualidade/habitualidade’) essa... **innovar... inovar... não importa** (‘partícula negativa’) **o que esteja** (‘verbo auxiliar’) **acontecendo** (‘processo material transformativo’) **na escola** (‘circunstância locativa de lugar’)”.

É sobressalente o uso do recurso da repetição do processo material ‘**innovar**’, também enfatizado no discurso analisado de Karina, e do grupo nominal ‘**cobrança**’. Esse fenômeno linguístico aponta para a noção de que os sentidos desses vocábulos repetidos, os quais estão, neste caso, intimamente, (inter)relacionados, são a base para a constituição do discurso de Felipe. Noto que o processo material ‘limitar’, intensificado por ‘**bastante**’, liga-se ao grupo nominal ‘**cobrança**’, o qual é também elemento do processo relacional ‘ter’, para, aparentemente, afirmar o papel do controle institucional que se reflete nas instâncias materiais e psíquicas do(s) sujeito(s). A ação material de ‘limitar’, no discurso de Felipe, o coloca a si e aos demais participantes do grupo como sujeitos apassivados, cujas ações, que não são mencionadas no enunciado de Felipe, são circunscritas aos limites do universo simbólico em questão.

Como se pode notar, pelo uso da ‘modalidade subjetiva’ em ‘**eu acho**’, o falante assume a responsabilidade e o caráter subjetivo pelo que diz, e,

pela ‘indeterminação’, faz uso de uma estratégia de mitigação. Além disso, em uma das ocorrências de ‘**eu acho**’, esse último recurso está conjunto à preposição ‘até’, a qual, neste caso, equivale a ‘inclusive’ e funciona como um mecanismo de intensificação discursiva. Esse recurso exprime uma atitude de concessão diante da carga semântica do processo mental ‘atrapalhar’. Assim, materializa-se o sentido de que Felipe expressa seu ponto de vista acerca do tema, apesar das ‘opiniões contrárias’, que, eventualmente, existam.

Não se pode deixar de observar a construção do(s) processo(s) de consciência do próprio falante, que também inclui os demais envolvidos, como evidencia o pronome ‘**a gente**’, pelo processo mental, já mencionado, ‘atrapalhar’, o qual, simultaneamente, apresenta tom ‘emocional’ e ‘mental’. Pode-se dizer que o participante ‘**a gente**’ sofre a ‘ação’ que acontece no fluxo do pensamento, o que denota um processo de apassivação de ‘**a gente**’. Esse ‘processo mental’ parece relacionar-se à tensão estabelecida entre as entidades ‘propriedades’, isto é, ‘**nossos ideais**’, a qual se encontra no campo dos(as) desejos/aspirações, ou seja, o que motiva a(s) atividade(s) (‘movimento interno’), e a ‘**cobrança**’, que vincula-se, propriamente, ao sistema institucional atrelado a um papel (centralizador) de prescrição (‘movimento externo’).

Ademais, o aspecto final mencionado por Felipe parece avaliar, negativamente, a postura da universidade em termos de sua (des)valorização em referência aos conhecimento(s) provenientes da escola: (T111) “a proposta da universidade é **sempre** (‘adjunto modal de usualidade/habitualidade’) essa... **innovar... inovar... não** (‘partícula negativa’) **importa** (‘processo mental de afeição’) o que **esteja** (‘verbo auxiliar’) **acontecendo** (‘processo material transformativo’) **na escola** (‘circunstância locativa de lugar’)”. De certa forma, o adjunto modal ‘**sempre**’ identifica ‘universidade’ nos âmbitos do tempo passado e presente ao indicar a frequência ou regularidade com que o conteúdo de sua proposição é verdadeiro. É relevante apontar que o ‘experenciador’ do processo mental ‘importar-se’ não está explícito linguisticamente, contudo, o co(texto) desse enunciado permite-me dizer que se trata da entidade ‘univerdade’. Ao mesmo tempo, com base em Halliday e Matthiessen (2004, p. 201), que postulam: “o aspecto significante do Experenciador

é o ser ‘dotado de consciência’<sup>101</sup> estendo tal papel aos membros/integrantes/representantes das instituições ‘universidade’ e ‘PIBID’.

Com relação a isso, Daniela, em um ato responsivo de (trans)formação das palavras de Felipe em suas próprias palavras, assume responsabilidade sobre o ato de (re)produção do ‘discurso da inovação’. Devo mencionar que Daniela havia respondido, em registro escrito, a uma das questões do questionário já mencionado. Posteriormente ao apontamento de Felipe, julga importante fazer a leitura para o grupo de sua resposta a uma das perguntas, a qual trata das preocupações de Daniela em relação aos alunos(as)-professores(as): (T124) “(...) e a minha resposta foi assim... I was afraid they wouldn’t find the conditions necessary to develop... **to innovate** (‘processo material transformativo’)... **change** (‘processo material transformativo’)... então é:: **realmente** (‘adjunto modal de intensidade’)... **veja como isso que você está falando** (‘portador’) é (‘processo relacional atributivo’) **verdadeiro** (‘atributo’)... porque **o meu desejo é isso**... (...) então... **eu só não imaginava** que isso chegava para vocês como uma **pressão negativa**... né? (...) **isso que você está colocando é** (‘processo relacional intensivo atributivo’) **como abrir os olhos** (‘circunstância de modo/ ‘subtipo: comparação’) **para mim** (‘beneficiário’).

Nesse trecho, o uso do verbo no imperativo ‘**veja**’ tem função de chamar a atenção dos(as) interlocutores(as) para a caracterização do discurso de Felipe como algo ‘**verdadeiro**’, sentido intensificado pelo ‘adjunto modal’ ‘**realmente**’. É relevante apontar que, para Daniela, ‘**inovar**’ está no campo do desejo/vontade, já que se posiciona: ‘**o meu desejo é isso**’. Pela expressão metafórica ‘**abrir os olhos**’, Daniela avalia a atitude sócio-discursiva de Felipe como um meio que a fez observar com cuidado/ ter consciência dos efeitos semânticos do ‘discurso da inovação’. Por conseguinte, na constituição de seu papel de ‘beneficiária’, Daniela parece dizer que se beneficiou, positivamente, do questionamento de Felipe. Entendo, pois, que essa atitude é indicativa da intenção de Daniela em desenvolver conhecimento(s) compartilhado(s).

Ainda nesse mesmo enunciado, noto a constituição de um processo de reconhecimento (de si e do outro) e legitimação, pois Daniela enfatiza o sentido de que o discurso de Felipe é solidamente construído, já que pode ser validado pelo

---

<sup>101</sup> “[...] the significant feature of the Senser is that of being ‘endowed with consciousness’”.

seu próprio discurso escrito, tendo em vista que o “discurso escrito é, em sua maior parte, programado ou planejado explicitamente e, portanto, mais bem controlado” (van DIJK, 2010, p. 73).

Em 14 de setembro de 2010, no GE 12, Daniela retoma a questão acima relatada e acentua o aspecto de agência, para com o ‘discurso da inovação’, pelo pronome ‘**a gente**’, o qual integra um sentido de nós em referência às professoras que compuseram o texto do subprojeto de Letras Estrangeiras Modernas/Inglês: (T96) “(...) **a pressão de ter que** (‘modalidade deôntica de obrigatoriedade’) **inovar** (‘processo material transformativo’)... (...) é uma **pressão** que **a gente** [professoras] **coloca**... estava lá como um dos **objetivos do projeto**... do **PIBID**”. O processo ‘colocar uma pressão’ pode equivaler-se ao verbo ‘pressionar’, assim o caracterizo como um ‘processo mental de cognição’. Dessa forma, Daniela, ao reiterar um processo de identificação de si, envolvendo o ‘discurso da inovação’, demonstra que esse tema torna-se expressivo nas discussões do grupo, tanto que, o GE 13, como já comentado, trata, especificamente, da negociação do(s) sentido(s) de ‘Inovação’ em relação ao delineamento das práticas de ensino do PIBID-LEM (Inglês) na escola. Nesse GE, Daniela expressa uma (re)estruturação em sua ação sócio-discursiva ao posicionar-se: (T13) “(...) é **sempre** (‘adjunto modal de usualidade/habitualidade’) essa história de **você** ter as coisas **de cima para baixo**... **você** tem **uma proposta de inovação de cima para baixo**... que fica com o **documento**... que fica com o **projeto de formação de professores** concebido pelo **MEC**... né? (...)”. A escolha pelo pronome ‘**você**’ parece relacionar-se à ação de levar os(as) interlocutores(as), os(as) demais participantes do grupo, a um processo de identificação intelectual e afetiva com relação à ideia do estabelecimento de valores/conduitas pela **verticalidade** da representação – ‘**de cima para baixo**’ - em que a instância produtora/criadora da ‘**proposta de inovação**’ consiste no representante do governo federal - o ‘**MEC**’ (Ministério da Educação). Além disso, a utilização deste ‘**você**’ indefinido instaura um sentido de generalização a outras experiências no âmbito da ‘**formação de professores**’.

Vale ressaltar que, em resposta à **postura** de Felipe de desafiar/questionar o ‘discurso rotinizado da mudança/inovação’, por meio de manifestações apreciativas explícitas de contestamento, que caracterizam esse discurso como um meio de controle/restrição e imposição, Karina reage,

afirmativamente, a sua fala pelo enunciado: (T109) “(...) **se você quer inovar** é porque **quer dizer que** (‘expressão explicativa’) o que **eu esteja fazendo é velho... não é?**”. Como se sabe, esse ato de fala é pronunciado por quem, em seu papel de professora de inglês, representa a escola e, portanto, acontecimentos nesse ambiente educacional, de alguma forma, ligam-se à Karina. Isso pode ser esclarecido pela relação de condicionalidade que ela constrói entre o propósito de ‘**innovar**’ e a caracterização de suas práticas da/na escola como opostas a esse sentido, como denota o adjetivo ‘**velho**’. O uso do pronome ‘**você**’ – outro que não eu mesmo – expressa, neste caso, um distanciamento da enunciativa quanto ao ‘desejo de inovação’, o qual, como disse há pouco, demonstra ser, até certo momento, o desejo/vontade de Daniela.

Em resumo, pelo discurso de Felipe, Karina expressa uma representação de si, além de, no GE 13, apresentar, seguramente, seu posicionamento acerca disso, como segue: (T47) “**a gente inova** (‘processo material transformativo’) **o tempo todo** (‘circunstancial de frequência’)... **a gente** (‘ator/atriz social’) **busca** (‘verbo auxiliar’) **trazer** (‘processo material transformativo’) **coisas** (‘possuidor’) que **têm** (‘processo relacional possessivo atributivo’) **significado** (‘possuído’) **para eles** [alunos(as)] (‘beneficiário)”. Há uma tentativa, pelo uso do pronome ‘**a gente**’, de implicar ‘o outro’ [professores(as)] em seu discurso, embora valide seu discurso por meio do relato de experiências bem-sucedidas *particulares*; numa atitude, aparentemente, em defesa da escola. Fica claro, portanto, que, no ponto de vista de Karina, ‘práticas de inovação’ são promovidas pela/na escola, cuja representante é a própria Karina, pois essa última focaliza os próprios alunos(as) - os ‘beneficiários’ – que parecem ser vistos como seres humanos em (trans)formação contínua, já que deles/delas provém o sentido de inov(ação).

Por meio de uma análise comparativa dos momentos sócio-discursivos analisados na primeira e segunda parte desta seção, percebo que existem materializações de significativas mudanças sócio-discursivas, as quais caracterizam diferenças em processos representativos e identificativos de alunos(as). Retomemos, então, os sentidos interpretativos proferidos nesse texto analítico para elucidar a (re)criação das significações no/pelo grupo PIBID-LEM (Inglês), tendo em mente a noção de que por processos de (re)criar-se com ‘o outro’, simbolizados por processos de sentidos, entendo possibilidades de aprendizagem(ns):

Na primeira parte, alunos(as) são, particularmente, caracterizados em termos semânticos negativos, por meio de uma relação entre duas entidades – ‘X é igual Y’ (Representação), que acontece de forma a se expressar um alto grau de comprometimento com o que se diz (Identificação) (FAIRCLOUGH, 2003, p. 27). Define-se uma relação de ‘separação’ entre eu (professora)-eles (alunos(as)), em que ambos os agentes sociais são postos em lados antagônicos, por meio de significações que orientam para o que denomino ‘metáfora de guerra’. Outros sentidos metafóricos elucidados estão aliados a processos de ‘coisificação’, que constituem as denominadas: ‘metáfora da carne’ e ‘metáfora de recipientes’ (containers). Nessas circunstâncias, alunos(as) são apassivados e impessoalizados. Há momentos discursivos substanciais de representação de alunos(as) pela ‘negação’, os quais se concretizam explícita e implicitamente. Em muitos desses casos, a negação está aliada à modalidade categórica, o que expressa um alto grau de comprometimento de Karina com os conteúdos proposicionais explicitados. E, devo acrescentar, a não manifestação dos demais participantes pode estar associada a um sentido de aquiescência em relação às representações construídas.

Na segunda parte, em outros eventos sociais, alunos(as) são caracterizados de forma a ocupar uma posição social que os(as) colocam como participantes protagonistas de processo(s) de ensino(s)-aprendizagem(ns); exercem, pois, um papel ativo. Como atores/atrizes sociais, alunos(as) são apresentados por meio da valorização de seus/suas conhecimento(s)/habilidades/capacidades. Além de serem identificados como atores/atrizes sociais, alunos(as) são representados como ‘experenciadores (‘pessoalização’), ou seja, também realizam ‘ações’ no mundo da consciência, tais como, pensar/refletir. É evidente um sentido de (re)conceitualização da (inter)relação social eu(professora)-eles(alunos(as)), a qual passa a compreender questões de proximidade (afetividade) e reciprocidade no/do agir – uma relação de ‘união’. O desejo/vontade de alunos(as), antes representado(a) pela negação, aparece envolvido por sentidos positivos, que convergem para a possibilidade de consolidação de práticas dialógicas, nas quais compreende-se ser, também, “essencial educar o próprio educador”<sup>102</sup> (MARX; ENGELS, 2004, p. 121).

---

<sup>102</sup> “[...] it is essential to educate the educator himself”.

## REFLEXÕES FINAIS

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas) (BAKHTIN, 1997, p. 414-415).

Este estudo buscou investigar um grupo de Formação Inicial e Contínua de Professores(as) de Língua Inglesa, desenvolvido por meio do Programa de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID). Meu propósito foi analisar as relações entre o PIBID-LEM (Inglês) como prática social projetada com potencial transformador e as práticas sócio-discursivas vivenciadas pelos(as) participantes nas ações teórico-práticas denominadas Grupos de Estudos (GE).

Por meio da análise desenvolvida, faz-se possível dizer que os modos de ação e (inter)ação entre os(as) participantes do PIBID-LEM (Inglês) abriram possibilidades de aprendizagem(ns) *com* o outro, tanto *explicitamente*, pelo questionamento/contestamento, da voz autoritária/hegemônica, expresso no grupo, quanto de forma *tácita*, pelas materializações de mudanças sócio-discursivas, engendradas pela incorporação do enunciar do outro, nos processos representativos e identificativos, nos momentos em que se falava sobre os atores/atrizes sociais ‘alunos(as)’.

Entendo que isso se deve, fundamentalmente, à disposição dos(as) participantes do grupo em aprender, transformar-se e desenvolver-se, qualitativamente, com o outro; em colocar seu excedente de visão a serviço/em benefício do outro. Como se evidencia, por exemplo, na colocação feita por Felipe, ao expressar seu ponto de vista frente ao discurso condutor das ações teórico-práticas do grupo até aquele momento da enunciação. Assim, o acabamento que cada participante fez do outro, realizado por processos de identificação do outro e de nós mesmos, foi imprescindível para o crescimento qualitativo do grupo, crescimento que pode estender-se a outros grupos/propostas de formação de professores(as), contribuindo, assim, para a formação de cultura(s), que favoreçam o diálogo, no sentido do desenvolvimento de práticas que valorizem a negociação dialógica para a (re)criação tanto de conhecimento(s) quanto dos modos de aprender com o outro.

Compreendo que o espaço (re)criado no/pelo PIBID-LEM favoreceu a argumentação, como se fez notável, na mesma circunstância, acima descrita, em

que Felipe, após um período de participação e envolvimento no grupo, apresenta um enunciado desafiador, por meio do qual nosso grupo (re)pensou suas futuras ações teórico-práticas. Se houve a materialização desse enunciado espontâneo, faz-se possível dizer que houve espaço/abertura para que ele se realizasse no grupo e que possibilitasse (re)estruturação/ressignificação desse último. Além de, vale dizer, ter se desenvolvido um espaço permeado por relações sociais de confiança mútua entre os(as) participantes. Como evidencia, por exemplo, a reação de Daniela, que vê no discurso do Felipe um instrumento para seu próprio desenvolvimento sociocognitivo, compartilhando, assim, da noção de Marx (1843) de que a (trans)formação da consciência implica em fazer o outro consciente de sua (dele/dela) própria consciência.

Esta investigação visa possibilitar que contribuições sejam levadas a outras propostas de Formação *Colaborativa* Inicial e Contínua de Professores(as), não para prescrever modos de ser, pensar e/ou agir no mundo social, mas para (re)pensar a (re)criação de possibilidades de produção conjunta/colaborativa de conhecimento(s) e de aprendizagem(ns)/desenvolvimento(s)/transformação(s) *com o outro*, com vistas à construção de espaços que visem à (re)criação (inter)subjéctiva e à internalização de atividades humanas potencialmente transformadoras de totalidade(s) e promotoras de desenvolvimento humano/profissional.

Compreendo que este estudo seja um todo/unidade dialéctico(a) imerso(a) em infinitas totalidade(s), as quais realizam uma/nossa história e, de forma alguma, encontra-se acabado, mas aberto a imensuráveis possibilidades de processo(s) de sentido(s), por meio dos quais nos fazemos seres humanos. Portanto, minhas reflexões finais não consistem em palavras finais. Elas trazem em si o sentido do *por-vir*, assim como, *eu/nós sempre estamos por constituirmos* – com o outro.

## REFERÊNCIAS

BAILEY, F. The role of collaborative dialogue in teacher education. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (Ed.). **Teacher learning in language teaching**. Cambridge: CUP, 1996. p. 260-280.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência**. Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID. 2009. Disponível em: <[http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02\\_PIBID2009.pdf](http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência**. Disponível em: <<http://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

BURMEISTER, A. T. **O trabalho em grupo colaborativo na aula de língua estrangeira numa escola pública de ensino médio**. 2005. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CAVAN, S. Investigative social research: individual and team field research. A review. **The American Journal of Sociology**. Chicago, v. 83, n. 3, p. 809-811, nov. 1977.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. Validity and reliability. In: \_\_\_\_\_. **Research methods in education**. London: New York: Routledge. 2000, p. 105-133.

\_\_\_\_\_. Ethics of educational and social research. In: COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. London: Routledge, 2000, p. 49-72.

CORRÊA, S. **Ensino de ciências: perspectiva na prática interdisciplinar**. 2011. 76 fls. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis, 2011.

DAMON, W.; PHELPS, E. Critical distinctions among three approaches to peer education. **International Journal of Educational Research**, Amsterdam, v. 13, n. 1, p. 9 -19, 1989.

DAMON, W.; PHELPS, E. Peer collaboration as a context for cognitive growth. In: STRAUSS, S.; LANDS, L. (Ed.). **Culture, cognition and schooling**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. Tradução de: Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: \_\_\_\_\_. **The sage handbook of qualitative research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005.

DORNELES, A. M. **A roda dos bordados da formação: o que bordam as professoras de química nas histórias de sala de aula?** 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde) – Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. 2011.

ENGELS, F. **Introdução à “Dialética da Natureza”**. 1876. Disponível em: <[http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/dialetica/int\\_dialetica.htm](http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/dialetica/int_dialetica.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 1880/1892. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1880/socialismo/index.htm>>. Acesso em: 5 jul. 2012.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social**. Brasília: Ed. da UNB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Critical discourse analysis**. 2005. Disponível em: <<http://www.ling.lancs.ac.uk/profiles/263>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

FAIRCLOUGH, N. Semiotic aspects of social transformation and learning. In: ROGERS, R. (Ed.). **An introduction to critical discourse analysis in education**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 225-235.

FEDERATION INTERNATIONALE DES LUTTES ASSOCIEES. **International regulations governing amateur mixed martial arts**. 2012. Disponível em: <<http://www.confederacao MMA.com.br/media/files/regras/regras-mma-amador-ingles.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2012.

FIDALGO, S. S. **A linguagem da inclusão/exclusão social-escolar na história, nas leis e na prática educacional**. 2006. 313 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2006.

FINE, M. et al. Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 115-140.

FIRME, M. V. F. **Portfólio coletivo: artefato do aprender a ser professor(a) em roda de formação em rede**. 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. 2011.

FONTES, R. S. **A educação inclusiva no município de Niterói (RJ):** das propostas iniciais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FIORI, E. M. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAFFURI, P. **Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas nos grupos de estudo do PIBID**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

GAMA, R. P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupo colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GERGEN, K. J. Prefácio. In: HOLZMAN, L. **Vygotsky at work and play**. New York: Routledge, 2009.

GERGEN, M. M.; GERGEN, K. J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 367-388.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Construing experience through meaning: a language- based approach to cognition**. London: Cassell Academic, 1999.

\_\_\_\_\_. **An Introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Hodder Arnold, 2004.

JOHN-STEINER, V. Thought Communities. In: \_\_\_\_\_. **Creative collaboration**. New York: OUP, 2000, p. 187-204.

JORGE, M. L. S. **O diálogo colaborativo na formação de professores de inglês**. 2005. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2005.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-313.

KÖHLER, R. C. O. **A química da estética capilar como temática no ensino de química e na capacitação dos profissionais da beleza**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphor we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LA ROSA, J. (Org.) **Psicologia e educação: o significado do aprender**. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

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

LEONTIEV, A. **Activity, consciousness, and personality**. 1978. Disponível em: <<http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/leontev>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

LIBERALI, Fernanda. Creative chain in the process of becoming a totality: a cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade. **BAKHTINIANA**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 100-124, jul./ dez. 2009.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. A formação crítico-colaborativa de educadores: a “vida que se vive” – uma complexa escolha metodológica. In: ASSOCIAÇÃO FRANCOFONE INTERNACIONAL DE PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO, 2009. AFIRSE, 2009. **Mesa redonda: Práticas colaborativas e reflexivas na formação de professores**.

MARX, K. **Letter from Marx to Arnold Ruge**. 1843. Disponível em: <[http://www.marxists.org/archive/marx/works/1843/letters/43\\_09-alt.htm](http://www.marxists.org/archive/marx/works/1843/letters/43_09-alt.htm)>. Acesso em: 10 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Para a crítica da economia política**. 1859. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm>>. Acesso em: 23 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Private property and communism**. 1844. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/marx/works/1844/manuscripts/comm.htm>>. Acesso em: 4 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Trabalho assalariado e capital**. 1849. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1849/04/05.htm>>. Acesso em: 2 dez. 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **Feuerbach**. Oposição das concepções materialista e idealista. 1924. Disponível em:  
<<http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm#tn2>>.  
Acesso em: 3 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Manifesto of the communist party**. 1847. Disponível em:  
<<http://www.marxists.org/archive/marx/works/1848/communist-manifesto/index.htm>>.  
Acesso em: 7 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Theses on feuerbach. In: MARX, K; ENGELS, F. **The german ideology**.  
New York: International Publishers, 2004. p. 121-123.

MATEUS, E. **Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores**: resignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola. 2005. 327 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2005.

\_\_\_\_\_. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Pontes, 2011, p. 187-209.

MATEUS, E.; PICONI, L. Aprendizagem colaborativa de professores em formação inicial e contínua: investigando práticas discursivas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 8., 2007. **Anais...** Brasília: ALAB, 2007.

MATEUS, E.; PICONI, L.; EL KADRI, M. S. **A colaboração posta em circulação**: etiqueta vazia em práticas discursivas educacionais?. *Signum. Estudos de Linguagem*, v. 14, p. 1-15-15, 2012.

MATTOS, F. L. C. L. M. **Concepção e desenvolvimento de uma abordagem pedagógica para processos colaborativos a distância utilizando a internet**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2005.

MOLINA, R. **A pesquisa-ação/ investigação-ação no Brasil**: mapeamento da produção: (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NEWMAN, F; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionario. São Paulo: Loyola, 2002.

NININ, M. O. G. **Pesquisa colaborativa**: das práticas de pesquisa à resignificação das práticas dos pesquisandos ou resignificando a direção escolar. 2006. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2006.

ORTENZI, D. et. al. Interação Universidade-escola na formação de professores de inglês: experiências brasileira e norte-americana. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 12., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. v. 1, p. 239-245.

PHELAN, A.; MCEWAN, H.; PATEMAN, N. Collaboration in student teaching: learning to teach in the context of changing curriculum practice. **Teaching and Teacher Education**, Great Britain, v. 12, n. 4, p. 335-353, 1996.

PODOSSETNIK, V.; SPIRKINE, A. **Fundamentos da dialéctica da história**. São Paulo: Argumentos, 1966.

RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**. São Paulo: Pontes, 2009.

ROGOFF, B. Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In: WERTSCH, J.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. (Ed.). **Sociocultural studies of the mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p.139-164.

\_\_\_\_\_. **The cultural nature of human development**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ROTH, W.; TOBIN, K. Learning to teach science as practice. **Teaching and Teacher Education**, Great Britain, v. 17, p. 741-762, 2001.

\_\_\_\_\_. Redesigning an “urban” teacher education program: an activity theory perspective. **Mind, Culture and Activity**, La Jolla, v. 9, n. 2, p. 108-131, 2002.

STÁLIN, J. **Sobre o materialismo dialético e o materialismo histórico**. 1938. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/stalin/1938/09/mat-dia-hist.htm>>. Acesso em: 19 ago. 2012.

STETSENKO, Anna. From relational to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky’s (CHAT) project. **Cultural Studies of Science Education**, Dordrecht, v. 3, p. 471-491, 2008.

TODOROV, T. Prefácio. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis**. New York: Oxford University Press, 2008.

VILLALOBOS, A. P. O. **Aprendizagem colaborativa mediada pela tecnologia no curso de formação de tutores em EAD**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Salvador, Universidade Federal da Bahia. 2007.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA et al. **Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Lisboa : Estampa, 1977. p. 31-50.

\_\_\_\_\_. **Consciousness as a problem in the psychology of behavior**. 1925.

Disponível em:

<<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1925/consciousness.htm>>. Acesso em: 5 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Interaction between learning and development. In: COLE, M. et. al. (Org.). **Mind in society**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html> >. Acesso em: 21 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **The socialist alteration of man**. 1930. Disponível em:

<<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/socialism.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Thought and language**. Cambridge.1962. Parcialmente disponível em <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/words/index.htm>>. Acesso em: jul. 2012.

WHITEHEAD, J. Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. **Educational Journal of Living Theories**, Dublin, v. 1, n. 1, p. 103-126, oct. 2008.

WODAK, R; KRZYŻANOWSKI, M. **Qualitative discourse analysis in the social sciences**. New York: Palgrave Macmillan, 2008.