



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

TAISA PINETTI PASSONI

**PLANEJAMENTO CRÍTICO-COLABORATIVO
DE AULAS DE INGLÊS:
CONTRIBUIÇÕES PARA A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-
CULTURAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

LONDRINA
2010

TAISA PINETTI PASSONI

**PLANEJAMENTO CRÍTICO-COLABORATIVO
DE AULAS DE INGLÊS:
CONTRIBUIÇÕES PARA A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-
CULTURAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

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: Prof^ª Dr^ª Elaine Fernandes Mateus

LONDRINA
2010

TAISA PINETTI PASSONI

**PLANEJAMENTO CRÍTICO-COLABORATIVO DE AULAS DE
INGLÊS:
CONTRIBUIÇÕES PARA A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-
CULTURAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

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
Universidade Estadual de Londrina

Profª Drª Telma Nunes Gimenez
Universidade Estadual de Londrina

Profª Drª Maria Cristina Damianovic
Universidade Federal de Pernambuco

Londrina, 16 de dezembro de 2010.

Às Famílias Pinetti & Passoni.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sempre ter feito Sua obra em minha vida, permitindo que meus caminhos sejam sempre repletos de pessoas especiais como as que eu lembro aqui.

Meus sinceros agradecimentos à Elaine, pela confiança que tem em meu trabalho e pela humildade em compartilhar e construir conhecimento comigo.

Agradeço imensamente às amigas que fiz ao longo do mestrado: Luciana, Juliane, Raquel e Michele. São amigas para a vida, que espero sempre ter por perto.

Eterna gratidão a toda minha família, Pinetti & Passoni, pelas orações e apoio em todos os projetos que desenvolvo.

*Se o homem fosse perfeito, seria Deus; e as
pretensas contrariedades a que vós chamais
contradições são os ingredientes necessários
de que se compõe o homem.*

Voltaire

PASSONI, Taisa Pinetti. **Planejamento Crítico-Colaborativo de Aulas de Inglês: contribuições para a Perspectiva Sócio-Histórico-Cultural de Formação de Professores.** 2010. 113f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2010.

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi investigar a realização de uma intervenção em um programa de formação de professores de língua inglesa, por meio da experiência do planejamento crítico-colaborativo de aulas. Pautados pela aprendizagem colaborativa de professores, tanto a intervenção quanto a pesquisa que dela deriva inserem-se na perspectiva Sócio-Histórico-Cultural (SHC) de formação de professores. Concebendo a formação inicial e contínua como dois polos de um mesmo *continuum*, o planejamento crítico-colaborativo é definido como um tipo de intervenção que possibilitou o encontro de quatro professores em momentos profissionais distintos: dois professores novatos, uma professora colaboradora e uma professora de professores. Assim foi criado um Terceiro Espaço, que surge da aproximação dos mundos da escola e da universidade, em que se buscou (re)significar a práxis sócio-pedagógica e as identidades profissionais. A coleta dos dados foi realizada em nove reuniões semanais ocorridas em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio, localizada na região norte de Londrina. Os encontros foram gravados em áudio e depois transcritos, para que pudessem ser devidamente analisados à luz da Análise Crítica do Discurso. Neste estudo são identificados momentos que evidenciam as contradições manifestadas discursivamente (conflito, conflito-crítico, dilema e situação-limite), as quais revelam ocorrências de contradições estruturais no Sistema de Atividade da intervenção (níveis primário, secundário, terciário e quaternário). As contradições são compreendidas como possibilidades de transformação no processo de formação de professores, que podem permitir a Aprendizagem Expansiva dos participantes, por meio da criação colaborativa de novas formas de lidar com as práticas e os padrões sociais vigentes. As análises indicam as possíveis contribuições desta modalidade de intervenção para a perspectiva SHC de formação de professores no que tange às suas potencialidades e suas limitações. As potencialidades concretizam-se nas oportunidades de criação de capital social entre os participantes, por meio dos princípios da alteridade e do cuidado com o outro, enquanto que as limitações caracterizam-se pelas projeções de imagens essencialmente negativas sobre os alunos da escola pública. Deste modo, evidencia-se a interferência das contradições entre o objeto do Sistema de Atividade da intervenção – o planejamento crítico-colaborativo – e o objeto do Sistema de Atividade da escola – o aluno – de modo a sugerir as práticas do Ensino Colaborativo como um caminho a inserir o estudante neste processo de (re)significação.

Palavras-chave: Formação de Professores de Inglês. Planejamento Crítico-Colaborativo de Aulas. Terceiro Espaço. Análise Crítica do Discurso. Contradições.

PASSONI, Taisa Pinetti. **Critical-Collaborative Planning in EFL teaching: contributions to Socio-Historical-Cultural perspective in teacher education.** 2010. 113f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2010.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the development of an intervention at an English teacher education program, by the experience of critical-collaborative class planning. Based on teachers' collaborative learning, both the intervention and the research which derives from it, are inserted into the Socio-Historical-Cultural (SHC) perspective in teachers' education. Understanding the initial and the continuing education of the teachers as two poles of the same *continuum*, the critical-collaborative planning in EFL teaching is defined as a kind of intervention that enabled the meeting of four teachers in distinct professional moments: two novice teachers, a collaborator teacher and a teacher of teachers. Then a Third Space was created, derived from the approximation of the world of the school and the world of the university, in which there was the search for the (re)signification of the socio-pedagogical praxis and of the professional identities. The data collection happened in nine weekly meetings which took place at a public elementary school and at high school, in the north region of Londrina city. The meetings were audio recorded and then transcribed, so that they could be properly analyzed by the use of Critical Discourse Analysis. This study identifies moments that highlight the contradictions manifested discursively (conflict, critical-conflict, dilemma and double-bind), which shows the happening of structural contradictions in the intervention Activity System (primary, secondary, tertiary and quaternary levels). The contradictions are understood as possibilities of transformation in the process of the education of the teachers which can lead to the Expansive Learning of the participants, by the collaborative creation of new ways of dealing with the practices and the social patterns in vigor. The analysis indicates the possible contributions of this intervention model to the SHC perspective of the education of the teachers in relation to its potentials and limitations. The potential refers to the opportunities of social capital creation among the participants, by the principles of alterity and mutual care, whereas the limitations are characterized by projections of essentially negative images of the public school students. Therefore, it shows the interferences of contradictions between the object of the Activity System of the intervention – the critical-collaborative planning– and the object of the Activity System of the school – the student – in a way to suggest Collaborative Teaching practices as manner to insert the student in this (re)signification process.

Key-words: English Teacher Education. Critical-Collaborative Class Planning. Critical Discourse Analysis. Third Space. Contradictions.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 MODELOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS RESPECTIVAS CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM	17
1.1 A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL: PESQUISAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	22
1.1.1 O Planejamento Crítico-Colaborativo de Aulas de Inglês: Uma Intervenção em um Programa de Formação de Professores	31
2 METODOLOGIA	37
2.1 NATUREZA DA PESQUISA	37
2.2 CONTEXTO.....	39
2.3 SUJEITOS	43
2.4 COLETA DE DADOS.....	45
2.5 ÉTICA.....	46
2.6 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO DE ANÁLISE	47
2.6.1 Análise Crítica do Discurso: Contribuições para Análise da Linguagem na Perspectiva Sócio-Histórico-Cultural.....	48
3 POTENCIALIDADES E LIMITES DO PLANJAMENTO CRÍTICO-COLABORATIVO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESAS	56
3.1 O COTIDIANO DA SALA DE AULA: NEGOCIAÇÕES SOBRE O QUE E COMO ENSINAR	56
3.2 PAPÉIS DOS PROFESSORES: A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO	68
3.3 IMAGEM DOS ALUNOS: A PROJEÇÃO PELO DISCURSO DOS PROFESSORES.....	85
3.3.1 Imagens Negativas: Generalização dos Alunos	85
3.3.2 Imagens Positivas: Particularidades e Exceções.....	91
3.3.3 Imagem dos Alunos: A Sobreposição de Diferentes Sistemas de Atividade.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE	115

INTRODUÇÃO

Compreender a formação de professores no contexto sócio-histórico-cultural que vivenciamos revela-se uma tarefa complexa, tanto para aqueles que ocupam o lugar de quem aprende, quanto para aqueles que ensinam estes futuros profissionais. Seja em uma perspectiva global ou local, considerando estudos internacionais (ELLIS; EDWARDS; SMAGORINSKY, 2010; JORDELL, 2002; JOHNSON, 2009; LANTOLF, 2000; ROTH; TOBIN, 2002) e pesquisas brasileiras (CORACINI; BERTOLDO, 2003; DALBEN et al., 2010; LEFFA, 2006; LIBERALI, 2008; MATEUS; PEZENTE; ROSA, 2003; MATEUS; QUEVEDO-CAMARGO; GIMENEZ, 2009), é possível identificar uma variedade de questões concernentes à dinamicidade deste processo, as quais convergem na busca por corresponder pelas demandas do século XXI.

Considerando a relação dialética entre a sociedade e a escola (ambas forjam uma a outra) as mudanças que têm marcado a civilização ao longo dos tempos também têm afetado a educação. A história recente nos indica que as transformações advindas do mundo do trabalho na transição da era industrial para a era pós-industrial (MAX, 2010) têm interferido de diferentes formas na vida da população. Tratando da evolução da sociedade capitalista, Alves e Antunes (2004) apresentam o conceito da “subsunção”, o qual caracteriza a relação entre o trabalho e o capital ao longo dos tempos. De acordo com os autores, a “subsunção” define a subordinação - conflituosa, repleta de contradições devido à vivacidade da relação – criada quando o trabalhador vende sua força de trabalho para o capital.

Enquanto no modelo fordista/taylorista¹ a subsunção caracterizava a subordinação meramente formal da força do trabalho à lógica do capital, atualmente, sob vigência do modelo toyotista², a subsunção pretende absorver o engajamento do trabalhador, de modo a capturar integralmente sua subjetividade. Assim, no século XXI o trabalho visa apropriar-se

¹ Binômio utilizado para denominar os modelos de produção proletária tradicionais, manuais, especializados e estáveis originários da era industrial verticalizada (ALVES E ANTUNES, 2004). O engenheiro Federich Taylor é responsável por desenvolver as técnicas destes modelos, os quais foram introduzidos na linha de montagem de automóveis por Henry Ford (MATEUS, 2005).

² De acordo com Wood Jr (1992) o Toytismo seria uma evolução dos modelos fordista/taylorista. Após visitar as fábricas da Ford nos anos 50, Eiji Toyoda, fundador da Toyota, pensou em algumas possibilidades para aprimorar o modelo de produção. Assim estabeleceu-se o modelo de produção “flexível” caracterizada principalmente pela multifuncionalidade do trabalhador e a busca por corresponder às demandas locais de produtos.

cada vez mais da dimensão intelectual do sujeito, a fim de envolvê-lo mais fortemente. Por meio dos trabalhos menos hierarquizados, as empresas absorvem as capacidades cognitivas do indivíduo, gerando assim novas formas de alienação/estranhamento (ALVES; ANTUNES, 2004).

Os autores afirmam que, se antes os processos de alienação/estranhamento ocorriam devido à ausência de participação do trabalhador nas etapas de concepção dos produtos que seriam criados por meio de sua força de trabalho, nos dias de hoje esta relação fica ainda mais complexa, devido às novas formas de envolvimento entre o trabalhador e as máquinas informatizadas, que graças à interatividade, podem capturar de maneira mais eficaz a subjetividade humana. Como exemplo da intensificação dos processos estranhamento/alienação dos sujeitos na sociedade capitalista atual, Alves e Antunes (2004) citam a necessidade crescente dos trabalhadores em ocupar o seu “tempo livre” com atividades voltadas para o aprimoramento e qualificação de seu trabalho.

No que tange especificamente à formação de professores, atuando como professora de língua inglesa desde 2003, em contato com diferentes contextos educacionais, tenho percebido que tais características do modelo toyotista têm afetado a docência de modo a demandar a formação de profissionais polivalentes, com capacidade de aliar uma vasta gama de saberes: desde o aprofundamento acerca dos conteúdos relativos ao ensino/aprendizagem do idioma propriamente dito, até o domínio de conhecimentos que venham suprir às necessidades de uma sociedade composta por sujeitos singulares pertencentes a classes sociais que massificam essas singularidades (AUDI et al., 2010).

Como professora formadora de professores de inglês, trabalhando com estágio na Universidade Estadual de Londrina (UEL), chamaram-me a atenção as relações de poder que permeiam estes processos de ensinar e aprender, pois o desenvolvimento da identidade profissional do futuro professor frequentemente decorre das tensões resultantes da “díade mestre-novato” (ENGSTRÖM; ENGSTRÖM; KEROSUO, 2003). Contraditoriamente às demandas de multifuncionalidade do professor, ainda parecem prevalecer os modelos de formação que foram denominados por Matusov e Hayes (2002) como tradicionais, baseados na transmissão do conhecimento, de modo a demarcar o distanciamento entre os professores: estagiários, formadores e professores das escolas. Os modelos tradicionais pressupõem a existência de um *expert* que domina o conhecimento a ser alcançado pelos amadores. Este conhecimento configura-se como a verdade a ser apreendida, um conjunto

de habilidades e atitudes pré-estabelecidas, que devem moldar os sujeitos de acordo com os valores da sociedade. Cabe ao *expert* a tarefa de transferir o saber - sem afetar sua “pureza” - aos amadores, indivíduos que dependem dos *experts* para poder aprender. De acordo com Matusov e Hayes (2002), este processo de transmissão ocorre em um lugar distante: a universidade.

O modelo tradicional de formação parece estar pautado nas concepções cartesiana e positivista de transmissão de conhecimento. De acordo com Engeström (1994), a perspectiva cartesiana norteia a formação de professores de modo que o profissional da educação seja definido como um pensador e um ator individual. Aprender seria um processo exclusivamente interno ao pensamento de cada indivíduo. Ou seja, o professor é caracterizado de maneira isolada, desconsiderando-se o seu contexto de atuação, bem como a comunidade, além das demais peculiaridades inerentes ao sujeito e ao lugar onde vive. Assim, a formação que dissocia a prática do estágio na sala de aula, dos estudos desenvolvidos no âmbito da universidade, corrobora para esta visão de professor solitário e autônomo.

A perspectiva positivista vem reafirmar a aprendizagem como um processo psicológico individual, que ocorre independente do contexto social e físico em que o sujeito está inserido. Johnson (2009) explica que a tradição positivista tem influenciado fortemente a pesquisa, e por consequência, a produção do conhecimento e a formação de professores há muitos anos, com foco na transferência do conhecimento de um lugar para o outro. Porém, desde a década de 80, esta vertente vem sofrendo fortes críticas, principalmente pelo fato de ser simplista, por conceber o conhecimento de forma generalizada e abstrata. É possível identificar a presença da visão positivista na distinção de aspectos teóricos e práticos na formação, quando, por exemplo, esta é organizada pelo modelo “3+1”³, em que os 3 anos iniciais são destinados ao bacharelado e o último ano dedicado à prática da licenciatura.

Além da dicotomia entre a teoria e a prática, vinculadas respectivamente à universidade e à escola, tenho lidado com outras especificidades da licenciatura, a qual é cotidianamente marcada por tensões advindas deste distanciamento. A produção do conhecimento nos modelos tradicionais, originárias das concepções cartesiana e positivista de cognição, tem se revelado insuficiente para auxiliar o sujeito a lidar com as relações

³ Conselho Nacional de Educação no Parecer CNE/CP 009/2001, p. 6, citado em Gimenez e Furtoso (2008)

dialéticas que definem a sociedade em que ele vive. Ser professor e formar professores diante deste cenário têm levado a universidade a implementar ações para lidar com as necessidades da profissão. Assim sendo, recentemente têm ganhado proeminência estudos e iniciativas os quais buscam aproximar os mundos da universidade e da escola, a fim de romper com as contradições no que se refere à dicotomia “teoria e prática” (CRISTOVÃO et al., 2007; FIDALGO; MAGALHÃES, 2010; MAGALHÃES, 2007; MATEUS, 2005; REALI, 2004).

Pensar a formação de professores de língua inglesa por meio da aproximação de elementos – escola e universidade, teoria e prática, professores/estagiários da universidade e professores da escola – os quais são tradicionalmente concebidos de forma fragmentada, exige que todo o processo seja ressignificado. Tal ressignificação visa minimizar as tensões decorrentes das visões cartesiana e positivista que têm marcado a formação de professores, sendo necessário que os modos como o conhecimento pode ser produzido pautem-se a partir de uma concepção de sujeito social, histórica e culturalmente situado, compartilhando da perspectiva de que o indivíduo é concebido indissociavelmente da sociedade e da cultura em que vive, estabelecendo assim uma relação intrínseca entre o desenvolvimento do sujeito e de seu ambiente social. Estes princípios evocam toda uma redefinição das funções da escola e da universidade, dos papéis dos profissionais da educação, dos processos educativos como um todo, discussões que são foco da agenda de pesquisa da perspectiva sócio-histórico-cultural (SHC) de formação de professores, à qual vinculo o presente estudo.

Considerando que a aprendizagem é um processo infinito, a formação inicial e a formação contínua de professores configuram-se como polos de um mesmo *continuum*. Compartilhando desta visão, penso que o envolvimento efetivo dos professores na atividade de estágio pode permitir que, além dos estagiários, o supervisor da universidade e o professor colaborador da escola pública⁴ passem também pelo processo de formação, pois compreendo que a aprendizagem não se esgota após o término do curso superior e com a conquista de titulações da pós-graduação. Sendo assim, acredito que a formação de

⁴ De acordo com Deliberação Câmara de Graduação Nº 04/2007 da Universidade Estadual de Londrina que aprova o Regulamento de Estágios Curriculares Obrigatório e Não Obrigatório do Curso de Letras – Modalidade: Licenciatura – Habilitações: Língua Inglesa e Respectivas Literaturas e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, os estagiários devem atuar “juntamente com professor colaborador e/ou professor supervisor em trabalhos de sala de aula”, além de desenvolver atividades extraclasse “sob a orientação do professor colaborador e/ou professor supervisor”. (meus grifos)

professores tem um grande potencial a ser explorado quando concebida em coerência com a natureza inerentemente infundável da atividade de aprender.

A pesquisa da qual resulta esta dissertação de mestrado tem origens em minha trajetória como professora pesquisadora participante do projeto integrado da UEL “Universidade Sem Fronteiras: Ressignificando a formação inicial e contínua de professores”, do qual faço parte desde 2007. Este projeto busca promover espaços em que professores novatos, professora de professores e professoras colaboradoras⁵ da rede pública da disciplina de Língua Inglesa buscam coletivamente promover um embate produtivo de ideias acerca das contradições decorrentes do distanciamento destes dois mundos – universidade e escola – por meio de princípios de ensino e trabalho colaborativos, repensando a divisão social do trabalho e as relações de poder.

O projeto integrado já tem demonstrado suas contribuições à sociedade em suas ações em escolas da rede estadual e em publicações (MATEUS, 2004, 2005, 2006, 2009; MATEUS, PEZENTE; ROSA, 2003; MATEUS; PICONI, 2007; PASSONI, 2007; EL KADRI; MATEUS; PASSONI, 2009) as quais relatam detalhadamente seus esforços a fim de extrapolar as fronteiras entre a formação inicial e a formação contínua dos professores.

Especificamente para o desenvolvimento de minha dissertação, enfoco a intervenção que realizei em meu contexto de atuação profissional, também na UEL, porém desvinculado formalmente do projeto integrado “Aprendizagem Sem Fronteiras”. Em minha primeira experiência como professora de professores, busquei implementar algumas das práticas vivenciadas como pesquisadora da perspectiva SHC, por meio da realização de reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês, um tipo de intervenção que visa congrega um grupo heterogêneo de professores, em busca de romper com os limites entre a escola e a universidade, a fim de estabelecer uma relação dialógica e dialética entre os professores participantes. A proposta de intervenção é uma tentativa de promover um Terceiro Espaço (GUTIÉRREZ; LÓPEZ; TEJEDA, 1999; GUTIÉRREZ; BAQUEDANO-LÓPEZ; TEJEDA, 2003; DRAKE; NORTON-MEIER, 2010; MAX, 2010) – que não é o da escola, e nem o da universidade - em que a colaboração entre dois professores novatos do 3º ano da licenciatura Letras-Ingês, uma professora colaboradora da escola pública e a uma professora

⁵ A opção pelos termos professor novato, professora colaboradora e professora de professores - ao invés de estagiário, professora formadora e professora da escola pública, respectivamente - se deve ao fato de que tais palavras buscam recriar os sentidos, bem como os papéis dos sujeitos envolvidos no processo de formação de professores orientado pelos princípios da Aprendizagem Colaborativa, assim como apresentarei adiante.

de professores pudesse promover questionamentos, para assim ressignificar aspectos relativos às suas identidades, às relações de poder e aos modos de aprender a ensinar e de ensinar a aprender.

Organizei a presente dissertação de forma a apresentar minha busca por compreender de que maneiras as reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês - concebidas como instrumento mediador do Sistema de Atividade de formação de professores – proporcionam espaço para ocorrência das contradições que permeiam a aprendizagem neste contexto. Destaco que o conceito de contradição apropriado para esta pesquisa pauta-se nos estudos de Engeström (1987, 1994 e 1999) e de Engeström e Sannino (no prelo), em que esta é concebida como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, são manifestações concretizadas por meio do discurso, as quais indicam iniciativas de criar colaborativamente novas formas de lidar com os padrões sociais vigentes, indo na contramão da visão tradicional de transmissão de conhecimento.

Assim, com esta pesquisa pretendo responder as seguintes perguntas a fim de analisar o processo de formação de professores de língua inglesa neste Terceiro Espaço: de modo geral a) Que contradições se manifestam discursivamente na práxis do planejamento crítico-colaborativo de aula de inglês e de que modos elas interagem no processo de aprendizagem dos professores neste contexto?; e de modo específico: b) Como os professores planejam o que ensinar neste contexto? c) Como se dá a divisão social do trabalho neste contexto? d) Que representações os professores fazem dos alunos? e) Que limites/potencialidades estes aspectos trazem para o desenvolvimento profissional?

Para que tais perguntas pudessem ser respondidas, foi necessário que o panorama histórico da formação de professores fosse melhor compreendido. Por isso no Capítulo 1 são apresentados os modelos de formação profissional, a partir de suas respectivas concepções de aprendizagem, para assim situar o presente estudo. A fim de detalhar o modelo vinculado à proposta de formação de professores desta pesquisa e suas principais características, aprofundo os princípios da Aprendizagem Colaborativa de Professores, embasada nos pressupostos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural. Finalizando esta seção, detalho os aspectos relativos à intervenção realizada por meio do planejamento crítico-colaborativo de aulas.

Em seguida, no Capítulo 2, abordo a natureza desta pesquisa, bem como a constituição do corpus. Além disso, discorro acerca do referencial teórico metodológico da

análise, que é da Análise Crítica do Discurso e suas possíveis contribuições para análise da linguagem de estudos na perspectiva SHC.

No capítulo 3, apresento as análises de três categorias em que descrevo e interpreto excertos das reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês, de forma a relacionar as contradições identificadas no discurso dos professores participantes com as buscas por respostas das perguntas de pesquisa. Na primeira categoria, “O Cotidiano da Sala de Aula: negociações sobre o que e como ensinar”, apresento momentos em que o grupo heterogêneo de professores enfocava a dimensão prática (LIBERALI, 2006a, 2006b; LIBERALI; SHIMOURA, 2007) das reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês, tratando de questões relativas ao dia-a-dia da sala de aula, sobre a seleção de conteúdos e os modos de como ensiná-lo, estabelecendo assim os direcionamentos a serem seguidos durante as aulas (SCHNEIDER, 2003). Por meio das análises, identifiquei a manifestação discursiva das contradições do tipo dilema e conflito, as quais deram vazão às contradições de nível primário nas regras de participação, e secundário entre os sujeitos e o objetivo da Atividade. Tais características demonstram as possibilidades de ressignificar aspectos da formação por meio da colaboração entre professores em que as relações de alteridade (AMORIM, 2001; MATEUS, 2007) podem favorecer a criação de capital social (BOURDIEU, 1986; DIMITRIADOU, 2004; GALLO-FOX et al., 2006; GIMENEZ; MATEUS, 2009; MATEUS, 2009, 2010 no prelo; MOLL; ARNOT-HOPFFER, 2005).

Na segunda categoria, “Papéis dos professores: a divisão social do trabalho”, abordo os papéis desempenhados pelos professores no trabalho desenvolvido no interior do Terceiro Espaço. As contradições internas no elemento divisão do trabalho, manifestadas discursivamente pelas contradições dos tipos conflito, conflito-crítico, dilema e situações-limite demonstram as resistências dos professores diante das possibilidades de mudança. Criam-se oportunidades para a superação destes limites na busca por estabelecer um espaço seguro (EL KADRI; MATEUS; PASSONI, 2009; MATEUS, 2009) em que os professores possam sugerir alternativas para o trabalho em colaboração, devido a adoção do princípio ético do cuidado com o outro (MOLL; ARNOT-HOPFFER, 2005).

Na terceira categoria, “Imagem dos alunos: a projeção pelo discurso dos professores”, abordo a projeção que os professores fazem da imagem dos alunos da escola pública. Devido à ocorrência da contradição em nível quaternário, que indica a interferência entre os objetos dos Sistemas de Atividades da intervenção e da escola, que são

considerados “vizinhos”, destaco as necessidades de ressignificação destes elementos. As manifestações discursivas de contradição dos tipos conflito, conflito-crítico, dilema e situação-limite revelam a primazia de aspectos negativos relacionados à projeção das imagens do aluno, que é objeto do Sistema de Atividade da escola, o qual afeta o objeto da intervenção, que é o planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês. Assim, revela-se a urgência de redefinição destes objetos no que se refere à dimensão social-espacial (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) da Aprendizagem Expansiva, para que seja possível alcançar transformações qualitativas na reconfiguração do processo de formação de professores. Isto é, devem-se considerar modos de incluir outros sujeitos - neste caso os alunos - no Sistema de Atividade da intervenção, a fim de que seja possível conceber a criação de novas formas de lidar com os padrões sociais vigentes, já que o objeto geral do trabalho dos professores sempre será o aluno (ENGESTRÖM; ENGESTRÖM; SUNTIO, 2002).

Por último, apresento algumas considerações acerca das possíveis contribuições deste estudo para a perspectiva sócio-histórico-cultural para formação de professores de língua inglesa, a fim de sugerir caminhos para continuidade de pesquisas desta natureza. Diante das análises realizadas, o planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês parece possibilitar a aproximação dos mundos da escola e da universidade, indicando assim suas potencialidades. Porém, é possível perceber suas limitações no que se refere às projeções principalmente negativas das imagens dos alunos da escola pública. Assim, surge a questão de que, se os professores ensinam para afetar a aprendizagem dos alunos, as pesquisas sobre ensino e formação de professores devem focar a aprendizagem dos estudantes (LAVE, 1996). Ou seja, aponto para a importância de que intervenções neste processo devam ser pensadas a partir de dentro da sala de aula, para que o processo de formação de professores nunca perca de vista seu objeto essencial: o aluno.

1 MODELOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS RESPECTIVAS CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

A fim de situar este estudo em relação aos preceitos que nortearam a intervenção, bem como a análise e discussão dos dados que irei apresentar, neste capítulo traço um panorama das diferentes concepções de aprendizagem vinculadas aos modelos educacionais - voltados nesta pesquisa para formação profissional de professores - para assim evidenciar as concepções de sujeito subjacentes a tais perspectivas. Enfatizo que a sequência aqui apresentada não pretende ser essencialmente linear, pois os modelos de formação nunca são completamente superados uns pelos outros, mas coexistem, dadas as características contextuais.

Ao iniciar minha trajetória como professora de professores, quase que concomitantemente à minha entrada no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL, aguicei meu olhar para as realidades vivenciadas pelos profissionais da educação de maneira geral. Devido ao meu trabalho, tendo contato com diferentes campos de atuação docente, e aos meus estudos como mestranda, percebo que a nossa profissão é caracterizada por um evidente isolamento. Clássicas pesquisas como as de Giroux (1997), de Lortie (1975) e de Lanier e Little (1985) têm caracterizado o trabalho do professor como um processo individual que ocorre em isolamento, devido aos processos de socialização profissional, à organização do trabalho e à ausência de vínculos entre os professores. Estes aspectos ainda hoje corroboram com a tradicional visão do professor como o sujeito que vai sozinho “para frente” de uma sala de aula e arca com atribuições individuais, como planejar e executar aulas; elaborar, aplicar e corrigir provas. Tal situação se agrava quando tratamos especificamente de nossa área de atuação, a língua inglesa, que, com uma carga horária semanal a qual não ultrapassa as 4 horas, em muitos casos resulta em um único professor lecionando esta disciplina para todas as turmas da mesma escola. Assim sendo, compreendo que os modos como o trabalho do professor vem sendo organizado dentro das intuições de ensino tem minado, de forma eficaz, as possibilidades de um maior engajamento dos profissionais em questões éticas e políticas que dizem respeito ao seu próprio campo de atuação.

Os programas de formação – sejam eles de natureza inicial ou contínua – ao longo de suas existências têm buscado diferentes modos de formar professores, com o intuito de responder às variadas demandas a que são impostos: de cunho social, político, filosófico e econômico. Ao analisar os diferentes percursos propostos para formar professores, podemos perceber que, apesar de variadas iniciativas que se estabelecem aparentemente com intenções de avanços neste processo, ainda podemos perceber marcas das visões positivista e cartesiana persistindo em alguns dos modelos.

Ao tratar dos modelos formal e informal de educação, Lave (1996) discorre acerca de suas respectivas teorias de aprendizagem, as quais são apresentadas sob a perspectiva do ensino de uma profissão. Para a autora, a educação formal seria aquela institucionalizada nos ambientes escolares e que parece priorizar a aprendizagem por meio de generalizações em que o conhecimento pode ser transferido de forma descontextualizada. Dessa maneira, a aprendizagem se daria pela perspectiva psicológica, em que aprender configura-se como um processo individual da capacidade mental dos indivíduos. De acordo com Lave, tal definição de aprendizagem contribui para marginalização daqueles considerados inaptos a aprender, pois corrobora com uma concepção determinista do ser humano, sendo que o contexto e os processos sociais de interação não poderiam influenciar no seu desenvolvimento cognitivo. Isto é, tal perspectiva de aprendizagem estabelece a segregação entre os sujeitos considerados capazes e os considerados incapazes de aprender.

Em contraponto, a educação informal é aquela que acontece fora dos ambientes escolares em busca da produção do conhecimento situado. No que tange à formação profissional, Lave (1996) apresenta o conceito de *apprenticeship*, o qual define a aprendizagem pela perspectiva social, em que aprender caracteriza-se pelo engajamento em uma comunidade de prática. Para exemplificar, a autora aborda a aprendizagem da profissão em uma comunidade de alfaiates, a fim de ilustrar que esta concepção pode contribuir para que a sociedade supere as desigualdades nos contextos educacionais formais. Isso porque, segundo a autora, a aprendizagem em comunidades de prática poderia configurar-se como uma maneira de romper com as contradições “entre aprender e fazer, entre identidade social e conhecimento, entre educação e profissão, entre forma e conteúdo” (LAVE, 1996, p. 153).

Os estudos de Lave (1996) foram conduzidos a fim de investigar e rebater as críticas de que este modelo de aprendizagem, pela perspectiva social, pudesse ser uma prática

meramente reproducionista. Na pesquisa desenvolvida com a comunidade de alfaiates, a autora compreendeu que, no aparentemente simples processo de costurar calças, os aprendizes estavam aprendendo ao mesmo tempo lições muito mais complexas, como lidar com as relações entre identidades e divisões sociais na Libéria - país onde o estudo foi feito. Dessa maneira, podemos compreender que os processos de ensino/aprendizagem vinculados a este modelo concebem o sujeito de modo sócio, cultural e historicamente situado, em consonância com os termos de Vygotsky (1998), pois o indivíduo define-se a partir de suas relações dialéticas com a sociedade, o momento histórico e o local onde vive.

Já os estudos de Schön (1983, p.13-16) abordam a formação dos profissionais em diferentes áreas do conhecimento e indicam que a tal processo percorre historicamente três perspectivas: o modelo artístico, o modelo da ciência aplicada e o modelo reflexivo. No primeiro modelo, o enfoque está nas competências dos profissionais de lidar com situações da prática que são indeterminadas, únicas e conflituosas. Isto é, mencionando Dewey (1974 apud SCHÖN, 1983), o autor indica que, neste modelo, a aprendizagem do futuro profissional ocorre por meio da própria prática e com auxílio das instruções dadas pelos mais experientes.

Reafirmando que os modelos apresentados aqui não são sucessivos linearmente, compreendo que podemos estabelecer um paralelo entre o modelo artístico, apresentado por Schön (1983), e o modelo de aprendizagem em comunidades de prática, descrito por Lave (1996). Porém, devemos fazer a ressalva de que, enquanto Lave tratava dos conceitos de aprendizagem formal e informal, Schön aborda um modelo de aprendizagem que já foi apropriado pelos contextos de educação formal. A meu ver, a aproximação dos dois modelos pode ser compreendida pela explicação de Dewey (1974 apud SCHÖN, 1983, p. 16) apresentada pelo próprio Schön, pois em ambos os modelos há o reconhecimento de que “se aprende fazendo”, ou seja, a aprendizagem ocorre nos processos em que o sujeito se envolve e nas situações reais da prática.

Já o modelo da ciência aplicada, ou da racionalidade técnica, teria surgido devido ao crescimento do prestígio das profissões vinculadas ao ensino universitário. De acordo com Schön (1983), este modelo busca superar, por meio da razão e pelo conhecimento sistematizado, a intuição e o senso comum associados ao modelo anterior. Assim, o saber científico passa a ser o alvo de transposições didáticas para as práticas da sala de aula. Nesta perspectiva, o conhecimento teórico é visto como mais fundamental que a prática, como se

fosse possível este ser totalmente atemporal. Dessa forma, o sujeito define-se de modo desvinculado do meio onde vive, ou seja, como mencionei inicialmente, vemos a influência dos pensamentos cartesiano e positivista neste modelo. Para Johnson (2006), a formação de professores nesta abordagem enfoca os métodos considerados eficientes para o ensino. Assim deve-se assegurar que o professor possa transmitir o conhecimento aos seus alunos de modo a alcançar melhores resultados.

Ao longo dos tempos, o modelo da ciência aplicada foi atingido por uma crise de confiança no conhecimento profissional. Face a este momento, os educadores empenharam-se no desenvolvimento do modelo reflexivo, que surge como uma alternativa que almeja ponderar entre o modelo artístico e o modelo científico. Com base nos estudos de Dewey (1974 apud SCHÖN, 1983), concebeu um modelo que se volta para a compreensão da importância da reflexão no processo de aprendizagem em uma perspectiva individual e psicológica. Segundo Schön, a reflexão se daria de três maneiras: reflexão na ação, que seria a pausa que fazemos durante a ação para compreendermos melhor o que estamos fazendo ou para pensar em uma nova forma de realizarmos essa ação, sem interromper a mesma; a reflexão sobre a ação, que ocorreria retrospectivamente, como um processo de reconstrução mental que possibilite a análise do que já foi feito; e na reflexão sobre a reflexão na ação, que demandaria planejamento e buscaria estabelecer objetivos em longo prazo. Sendo assim, o sujeito em formação define-se a partir de suas capacidades cognitivas individuais. Johnson (2006) afirma que nesta perspectiva a ênfase está no domínio do conteúdo e na prática de sala de aula do professor, sendo que os profissionais são caracterizados como responsáveis por tomar decisões explicitamente, as quais devem demonstrar resultados, sendo proveitosas para a sua prática.

A abordagem reflexiva na formação de professores se iniciou nos anos 80 e teve seu auge nos anos 90 e, de acordo com Pimenta (2002), resultou em uma generalização superficial tanto do próprio conceito de reflexão quanto das práticas de formação ditas reflexivas. As licenciaturas parecem ter interpretado tal abordagem de maneira a valorizar excessivamente o professor como um sujeito plenamente consciente de suas ações e pensamentos, crítica esta reforçada por Coracini (2003), pois a autora indica nesta abordagem que a autonomia revelada em individualismo possibilita o mascaramento das hierarquias autoritárias nos contextos educacionais. Para a autora, apesar de prezar pela melhora na qualidade dos processos de ensino/aprendizagem, a abordagem reflexiva

caracterizou-se pela padronização nos modos de refletir, indicando assim, uma forte tendência ao controle.

De acordo com Gimenez e Mateus (2009) diante das mudanças de um novo século marcado pela descrença no modelo econômico vigente, devido às lacunas sociais causadas pela segmentação das classes aos moldes dos meios de produção capitalistas, a formação de professores também se caracterizou pela fragmentação dos saberes necessários para profissão docente: ora prezando pela manutenção de práticas consideradas bem-sucedidas, ora pendendo para a excessiva valorização do conhecimento teórico, culminando numa visão de profissional essencialmente introspectivo, a ser norteado por uma noção de reflexão individualista.

Assim sendo, a fim de figurar como uma alternativa para formação de professores, no final da década de 90 começou a ganhar proeminência uma vertente denominada “Virada Sócio-Histórico-Cultural”, que se caracteriza essencialmente pela busca da superação da dicotomia teoria e prática e pelo enfoque na reflexão como um meio - e não um fim - para melhor compreensão dos conflitos com o reconhecimento do outro no processo de formação de professores. Segundo Johnson (2006), esta vertente de formação surgiu devido ao fato de que não era mais possível ignorar as experiências prévias, as interpretações e os contextos de atuação dos profissionais que exercem grande influência no trabalho do professor. A autora afirma que os modelos pautados no paradigma positivista demonstram-se insuficientes para lidar com tais questões e que um paradigma interpretativo ou situado – originário da sociologia e da antropologia – parece ser mais adequado para lidar com as complexidades inerentes ao mundo dos professores. Para Johnson (2006), esta “virada” não surgiu de maneira isolada: ela deriva das mudanças nas tradicionais concepções de aprendizagem humana, as quais costumam vincular-se a modelos comportamentais. A estudiosa indica que, na perspectiva sócio-histórico-cultural, a aprendizagem é concebida com foco na cognição situada, social e distribuída.

Diante do exposto, procuro inserir o estudo aqui apresentado na perspectiva sócio-histórico-cultural (SHC) de formação de professores, isto porque uma das formas de se compreender de maneira mais concreta os modos como esta vertente embasa a aprendizagem de professores são os modelos que se estruturam pela aprendizagem colaborativa, princípio o qual norteia meu trabalho.

1.1 A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL: PESQUISAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A concepção de aprendizagem subjacente à perspectiva sócio-histórico-cultural (SHC) de formação de professores tem origens nos estudos de Vygotsky (1998), expoente da psicologia social russa, que diferencia os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem. Para o autor, a aprendizagem precede o desenvolvimento e este está relacionado ao processo dialético de internalização/externalização.

Em termos gerais, a fim de didatizar a compreensão destes dois conceitos, os estudos vygotksyanos indicam que a internalização ocorre quando o indivíduo interage com o mundo exterior, sempre de maneira mediada, e assim reconstrói no domínio intrapessoal as operações ou conceitos advindos do que lhe é externo. Essa mediação é realizada pela utilização de artefatos, os quais, de acordo com Donato (2000), podem ser: material impresso, espaço físico, gestos e, mais notavelmente, o discurso.

Já a externalização é, neste processo dialético, que ocorre no domínio interpessoal, quando o indivíduo reconstrói os signos da internalização por meio de suas próprias ações no mundo externo. Dessa maneira, os estudos de Vygotsky (1998) conferem ao desenvolvimento um caráter indissociavelmente psicológico e social, e que passou a ser definido pelo clássico conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p.112)

A partir dessa concepção, podemos compreender a afirmação de Vygotsky (1998, p. 118) de que “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem”, pois consideramos que existe um desenvolvimento atual do indivíduo - tal como pode ser sistematicamente observável, como, por exemplo, por meio da aquisição da fala e dos signos linguísticos – e que também existe um desenvolvimento potencial, que pode ser dimensionado a partir daquilo que o indivíduo é capaz de realizar em colaboração com o outro num certo momento, e que o realizará sozinho mais tarde. Esta

capacidade potencial, mais ou menos atualizável durante uma interação, configura-se como a aprendizagem, que se revela como fator de desenvolvimento humano.

De acordo com Magalhães (2009, p. 56) o conceito de ZDP “foi pensado com base no conceito de dialética do materialismo histórico marxista para dar conta da relação entre aprendizagem e desenvolvimento”. Sendo assim, considerando que tais princípios estão nas origens dos estudos vygotskyanos, conseqüentemente minha pesquisa também é influenciada por eles. Portanto, devo explicitar meu entendimento acerca destes termos.

Segundo Holzman e Newman (1995, p. 53), o materialismo histórico-dialético de Marx configura-se tanto como um método quanto como uma visão de mundo, de acordo com a qual não há distinção entre teoria e prática, o que significa compreender a existência social humana como um processo em que os sujeitos transformam-se por meio da criação e utilização de instrumentos que lhes permitem interagir com o mundo. De acordo com os autores trata-se da “psicometodologia do instrumento-e-resultado”, isto é, ao mudar a cultura, o lugar onde vive, o indivíduo muda a si mesmo, o que, nos termos de Frigotto (1989, p. 81), significa que para o materialismo histórico-dialético “o conhecimento efetivamente se dá *na e pela práxis*”. Assim, são nestes pilares que sustento minha pesquisa.

Ainda em relação aos processos específicos de internalização/externalização, Rogoff (1995) opta por uma redefinição de termos e conceitos. A autora considera que a conceitualização de Vygotsky tem caráter estático, indicando que seria possível trazer o que é externo para o interno. Portanto, a estudiosa opta pela ideia de processo contida em sua definição de “apropriação participatória”:

Emprego termo “apropriação participatória” (ou simplesmente apropriação) para me referir ao processo pelo qual indivíduos transformam seus entendimentos sobre a responsabilidade para com as atividades através de suas participações(...) A idéia básica de apropriação é que, através da participação, as pessoas se modificam e no processo se tornam preparadas para fazer parte de atividades similares subseqüentes. Ao fazer parte de uma atividade, participar em seu significado, as pessoas fazem necessariamente contribuições frequentes (seja através de ações concretas ou de esforços para entender as ações e as ideias de outros). Portanto, participação é por si só o processo de apropriação. (ROGOFF, 1995, p. 132)

Portanto, a autora indica que, nos processos da aprendizagem, os parceiros sociais são interdependentes, e que seus papéis são dinâmicos, mutáveis e dependem dos modos de participação dos envolvidos. Dessa maneira, podemos dizer que os sentidos da

apropriação participatória relacionam-se com os já mencionados preceitos da aprendizagem em comunidades de prática, apresentados por Lave (1996)

Além de Rogoff, outros pesquisadores corroboram com as novas reformulações dos conceitos de Vygotsky. Lave e Wenger (1991), por exemplo, discordam em partes com a primeira definição de ZDP elaborada por Vygotsky devido às suas interpretações também no que tange à internalização dos processos de aprendizagem. Para os autores, Vygotsky demonstra a internalização como um tipo de aquisição individual da cultura dada, e o ambiente social não é devidamente considerado. A interpretação da ZDP feita pelos seguidores da Escola da Vygotsky a considera de uma forma mais coletiva e social.

Engeström (1999), em seus estudos, também busca melhor conceber a definição de ZDP. Em um de seus trabalhos, o autor cita o potencial criativo da internalização que teria sido ignorado por Vygotsky, e, considerando os estudos de Griffin e Cole (1984), elabora uma nova definição para o conceito de ZDP como

a distância entre as presentes ações diárias dos indivíduos e a nova forma histórica de atividade social que pode ser coletivamente gerada como uma solução de um viés potencialmente imerso em nossas atividades cotidianas.

Destaco que entre as duas definições de ZDP - a primeira de Vygotsky e esta segunda de Engeström – a principal diferença está na questão da independência individual enfatizada pelo primeiro e na ideia de trabalho coletivo apresentada pelo segundo. Para Vygotsky, a importância da ZDP está no quão autossuficiente o indivíduo pode ser em seus processos de desenvolvimento, vindo de uma escala de mais dependente – necessitando da orientação de um adulto ou de companheiros mais capazes - até a solução independente de problemas. Já para Engeström a questão se aprofunda tratando das novas formas históricas da atividade social geradas coletivamente, as quais são provenientes das ações dos indivíduos no tempo presente. Isto é, para Engeström, a finalidade é a geração coletiva de novas soluções e não a independência advinda de um prévio auxílio de companheiros mais capazes.

Dessa maneira, Engeström (1999) desenvolve seus estudos na perspectiva SHC, definindo a aprendizagem por meio do conceito de “Aprendizagem Expansiva”, o qual adoto para realização de meu estudo. Tal conceitualização pode ser melhor entendida por meio da compreensão do Sistema de Atividade humana por ele elaborado.

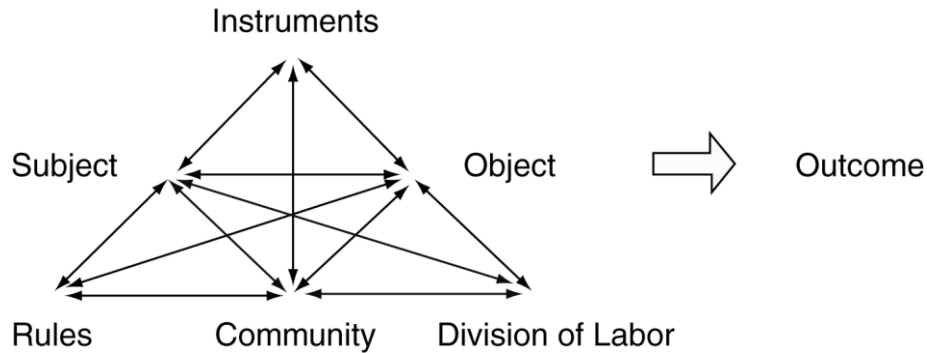


Figura 1: Estrutura do sistema de atividade humana. (Engeström, 1987, p.78).

Ao apropriar-se da concepção vygostskiana de que o indivíduo interage no mundo que vive sempre de maneira mediada, Engeström (1987) elaborou o Sistema de Atividade Humana, buscando definir quais elementos estão inerentemente interrelacionados neste processo. Sendo assim, podemos compreender que os sujeitos (*subject*) interagem em direção ao objeto (*object*), o qual direciona a atividade a fim de converter-se em um resultado (*outcome*). Os instrumentos (*instruments*) são os artefatos mediadores desta interação, e as regras (*rules*) guiam essas ações de maneira explícita ou implícita. Os sujeitos, individualmente ou coletivamente, os quais compartilham o mesmo objeto, compõem uma comunidade (*community*) em que a divisão do trabalho (*division of labor*) orienta as formas de organizar as tarefas desempenhadas pelos sujeitos.

Considerando o Sistema de Atividade, Engeström (1987, p.78) definiu o conceito de aprendizagem expansiva a partir das contradições - sinalizada por uma seta em forma de raio - $\leftarrow \lrcorner \rightarrow$ - segundo as quais os conflitos que ocorrem nos processos de aprender podem ser superados pelos indivíduos de forma consciente e coletiva, de modo a desenvolver novas formas históricas de lidar com os padrões sociais existentes. Neste sentido, de acordo com Szundy (2009), podemos perceber a ZDP como uma zona de conflito, isso porque a construção de conhecimento nesta perspectiva depende da criação de práticas que permitam o envolvimento dos sujeitos em atividades colaborativas que levem em conta os processos de interação inerentes aos diversos contextos sociais. Isto é, diante de uma proposta de colaboração – assim como em minha intervenção por meio das reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês – esta não é alcançada *a priori*, é necessário que se atinja o nível de contradição para que este possa ser extrapolado conscientemente, com esforços deliberadamente coletivos, para assim chegar ao nível da colaboração.

Devo enfatizar que, de acordo com Engeström e Sannino (no prelo), a utilização do conceito contradição tem ocorrido de maneira vaga e ambígua em alguns estudos, nos quais outros termos são utilizados com sinônimos ou equivalentes a ele. Segundo os autores, assim como as bases do paradigma SHC, a concepção de contradição – a qual postulamos e que utilizo em minha pesquisa – é baseada no materialismo histórico-dialético marxista: trata-se de um conceito filosófico que não pode ser observado diretamente, apenas pode ser identificado por meio de suas manifestações prioritariamente discursivas. Para Engeström e Sannino, existem quatro tipos de contradições que podem ser manifestadas discursivamente: os dilemas, os conflitos, os conflitos críticos e as situações-limite.

De acordo com os autores, os dilemas que caracterizam as mudanças de avaliações incompatíveis no discurso de uma só pessoa ou entre os discursos de diferentes pessoas são crenças compartilhadas que dão origem a pensamentos dilemáticos, os quais são comumente expressos por meio de pausas e hesitações, ou por expressões adversativas, tais como “sim... mas” ou “se por um lado... por outro lado”. As manifestações discursivas do tipo dilema costumam ser muito mais reproduzidas do que solucionadas.

As manifestações discursivas de contradição do tipo conflito são caracterizadas por Engeström e Sannino (no prelo) como formas de resistências, desacordos, discussões, críticas e divergências entre grupos ou pessoas. Verbalmente são materializadas por meio de palavras de valor negativo como “não”, “discordo” ou “não é verdade”. Para que um conflito seja solucionado, é necessário um comprometimento ou a submissão a uma autoridade ou à maioria.

Segundo os autores, os conflitos críticos são manifestações discursivas de contradições que geralmente surgem em forma de metáforas ou de narrativas pessoais, morais ou emocionais, as quais revelam momentos em que as pessoas vivenciam dúvidas internas que provocam uma espécie de paralisação. A resolução de um conflito crítico pode ocorrer por meio de uma libertação, uma emancipação, uma descoberta pessoal e pela negociação de um novo sentido a uma situação inicial.

Já a contradição manifestada pelo discurso denominada situação-limite é descrita pelos autores como a ocorrência de uma situação inaceitável para um Sistema de Atividade, e seu agravamento pode causar crises imprevisíveis. Discursivamente, caracteriza-se pelo

uso de perguntas meramente retóricas⁶ que indicam que algo precisa ser feito, e pelo uso da primeira pessoa do plural “nós” em vez de a primeira pessoa do singular “eu”. Para resolver este tipo de contradição é necessária uma prática coletiva que extrapole o nível das palavras, pois conclama os sujeitos à ação.

Além de identificar discursivamente de que modos as contradições podem ser manifestadas, Engeström (1999) descreveu os níveis em que as contradições podem ser localizadas dentro de um Sistema de Atividade. De acordo com o autor, são quatro os níveis de contradição que podem ocorrer em um Sistema de Atividade: níveis primário, secundário, terciário e quaternário. As contradições de nível primário, ou contradições internas, são aquelas localizadas no interior de cada um dos componentes do sistema – por exemplo, quando as regras de participação na atividade são substituídas por outras diferentes daquelas inicialmente propostas, em uma situação em que a princípio apenas a professora de professores conduz a reunião de planejamento, e posteriormente os professores novatos subvertem as regras, direcionando os encontros.

Já as contradições de nível secundário ocorrem entre os elementos do Sistema de Atividade – por exemplo quando a divisão de trabalho proposta não é assimilada na participação dos sujeitos da interação e, em uma proposta de trabalho colaborativo, os professores pautam seus trabalhos em iniciativas exclusivamente individuais.

As contradições de nível terciário surgem das diferenças entre objeto e motivo, isto é, quando o motivo para direcionar as suas ações ao objeto não é aquele inicialmente proposto no sistema de atividade. Isso porque existe a relação entre objetivo e o motivo vinculados ao objeto do Sistema de Atividade, que, segundo Duarte (2002), corresponde respectivamente ao significado e ao sentido que justificam o Sistema de Atividade como um todo. Duarte (2002, p. 286) afirma que “o significado da ação diz respeito ao conteúdo da ação. O sentido da mesma diz respeito às razões, aos motivos pelos quais o indivíduo age”. Para exemplificar este nível de contradição podemos considerar a situação em que professores novatos participam da interação com o motivo de obter a nota para aprovação no estágio, e não pela participação nas reuniões de planejamento crítico-colaborativo da qual deve resultar sua aprendizagem.

⁶ De acordo com Ramos (1996) as perguntas retóricas são definidas como enunciados interrogativos “fictícios”, pois o locutor não espera respostas, tampouco busca informações sobre algo que desconhece. Geralmente este tipo de pergunta possibilita uma réplica para confirmar as pressuposições que constam no enunciado interrogativo.

Por fim, as contradições de nível quaternário são aquelas que ocorrem entre um elemento do Sistema de Atividade central, o que está sendo analisado em questão, e algum outro elemento o qual pertence a outro sistema de atividade “vizinho” a este central. Por exemplo, quando a professora de professores não participa da interação de forma adequada devido a outros compromissos assumidos em outras esferas de seu trabalho, como na universidade.

Ao tratar destes níveis das contradições, embasados nos estudos de Engeström (1999), Roth e Tobin (2002) salientam que elas são significativas para o desenvolvimento, pois se revelam como formas de resistência em alcançar os objetivos da atividade pretendida, além de configurar os dilemas e distúrbios em uma dada atividade. Ou seja, a análise das contradições existentes num sistema de atividade possibilita uma melhor compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, o que pode promover novas soluções para os conflitos existentes nestas relações.

Em seu estudo, Roth e Tobin (2002) abordam as possibilidade de intervenção nas práticas de preparação e de implementação de aulas em um programa de formação de professores de Ciências. Os autores apresentam a situação inicial de um modelo de estágio, chamado tradicional, adotado pela universidade onde atuam na formação de professores e por meio de excertos das falas dos participantes – estagiários, professores colaboradores da escola e eles próprios, como supervisores de estágios – são indicadas as causas das frustrações ocorridas durante o período de estágio. Ao desenvolver modos de intervenção neste contexto, os pesquisadores apresentam a Teoria da Atividade como a ferramenta analítica que pode auxiliá-los em busca do entendimento e solução das contradições ocorridas no estágio. Após uma análise inicial, os pesquisadores propõem um modelo inovador de estágio, o Co-ensino e o Diálogo Cogenerativo. Neste modelo, estagiários, supervisores de estágio e professores colaboradores das escolas planejam, lecionam e realizam discussões colaborativamente. O objetivo dos autores é enfatizar a utilidade dos preceitos da perspectiva SHC para compreender os elementos no Sistema de Atividade de formação inicial de professores, a fim de propor e implementar transformações inovadoras dentro deste sistema.

No cenário brasileiro, destaco o estudo de Mateus (2005) acerca da aprendizagem colaborativa em um contexto de formação de professores de inglês. A autora propõe um modelo de formação denominado Atividade de Aprendizagem Colaborativa e Inovadora de

Professores (ATACIP), o qual se assemelha muito à proposta de Roth e Tobin (2002) e também utiliza do referencial de Engeström (1999) acerca da Aprendizagem Expansiva. Na ATACIP, um grupo formado por professores em momentos profissionais distintos – professores novatos, professoras colaboradoras e a professora formadora – interagem em dois diferentes momentos: nos grupos de estudos, em que estes professores podem discutir aspectos relativos ao planejamento de aulas, bem como questões teóricas relativas a estes processos e no Ensino Colaborativo, em que os professores implementam, colaborativamente na sala de aula da Educação Básica, as questões discutidas nos grupos de estudos. Por meio da análise das práticas discursivas dos professores nos grupos de estudos, Mateus (2005) apresenta os modos como as contradições neste Sistema de Atividade possibilitaram a ressignificação dos sentidos do objeto compartilhado, ao qual diz respeito os processos de aprender a ser professor.

O trabalho de Mateus (2005) vincula-se a outros desenvolvidos nos anos 2000 por estudantes do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, o qual vem se estabelecendo no contexto nacional devido a significativa produção de pesquisas que se embasam no referencial da perspectiva SHC na formação de professores. Deste grupo, além da Mateus (2005), destaco duas outras pesquisas: a dissertação de Schneider (2003) e a tese de Shimoura (2005), as quais trazem contribuições importantes para o presente estudo.

Ambas as pesquisas abordam a questão do planejamento no trabalho do professor. Em sua dissertação sobre planejamento colaborativo, Schneider (2003) faz uma revisão acerca do conceito de planejamento, pautando-se principalmente em Gandin (2001) e Vasconcellos (2000). Em meu estudo, compartilho com a concepção da autora de que o planejamento deve ser compreendido como um instrumento básico do processo educativo que, concebido como ferramenta de intervenção, indica os direcionamentos a serem tomados. Considerando as condições de isolamento em que o trabalho do professor tem sido realizado, Schneider (2003) trata da prática do planejamento colaborativo realizada por um grupo heterogêneo de professores (uma coordenadora geral, uma professora doutora, três formadores-orientadores que trabalhavam, cada um, com um grupo de três a quatro professores da instituição) em uma empresa que terceirizava cursos de inglês para escolas privadas.

Em seu estudo, Schneider (2003) aponta as diferenças entre os planejamentos de aulas dado como pronto pela instituição e o planejamento realizado colaborativamente entre os professores. A autora enfoca a linguagem utilizada da realização do planejamento colaborativo, considerando a questão da alteridade proposta por Bakhtin (1982), segundo a qual o sujeito toma consciência de si mesmo a partir da consciência que possui do outro, em uma relação dialógica. A partir desta perspectiva, Schneider (2003) utiliza o referencial do Interacionismo Sócio-Discursivo de Bronckart (1999) para analisar a interação discursiva entre os professores durante a realização do planejamento colaborativo. A contribuição de Schneider (2003) diz respeito aos modos como a colaboração entre professores pode criar condições de que o planejamento configure-se como instrumento-e-resultado desta ação de modo significativamente situado.

Já a tese de Shimoura (2005) aborda a questão do planejamento e da reunião pedagógica no trabalho de uma formadora de professores de língua inglesa da Educação Infantil. Além de também pautar-se nos estudos de Gandin (2001), a autora aborda o planejamento segundo Fullan e Hargreaves (2000), afirmando a importância da colaboração nesta prática, a fim de prezar pela distribuição do poder entre os participantes, característica a qual oportuniza a confiança entre os profissionais, visão a qual norteia meu estudo.

Ao tratar da linguagem como artefato mediador da colaboração entre professores, Shimoura (2005) pauta-se nos estudos de Vygotsky (1998) e de Bakhtin (1979, 1982), filiando-se à perspectiva SHC de formação de professores. A autora apoia-se na descrição da reunião pedagógica como um gênero textual segundo o que propõe Liberali (2003), identificando os modos como aqueles professores interagem discursivamente em busca da construção colaborativa do planejamento.

Além dos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores vinculados ao LAEL-PUC, outros estudos brasileiros estão inseridos na perspectiva SHC de formação de professores, dentre os quais destaco a pesquisa de Orteni (2007). A autora analisa o processo de colaboração entre professoras formadoras na produção de um material pedagógico para a prática de ensino de Inglês. Ao investigar o discurso dos professores pela Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992), a autora identifica as contradições que possibilitaram a resignificação das regras, bem como da divisão do trabalho neste processo de colaboração. A pesquisa de Orteni (2007) se difere das citadas anteriormente pelo fato de centrar-se em um grupo de professoras de uma mesma instituição de ensino superior. Porém, a autora

ênfatiza que tal característica não pode defini-las pela homogeneidade, pois suas vinculações profissionais teórico-metodológicas irão marcar suas identidades de forma heterogênea, aspectos os quais interagem diretamente com as contradições evidenciadas.

Com o crescimento de estudos vinculados à perspectiva SHC para formação de professores, é possível perceber que alguns dos pressupostos que caracterizam esta linha têm sido apropriados por programas governamentais que buscam integrar os mundos da universidade e da escola por meio da criação de comunidades de prática – como aqui mencionamos na pesquisa de Lave (1996). É por este viés que Gimenez (2010) apresenta um panorama destas iniciativas, tratando do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Governo Federal e do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do governo do Estado do Paraná. A autora aborda o potencial transformador subjacente aos modos de organizar a aprendizagem de professores nestes programas por meio da colaboração entre indivíduos que configuram trajetórias e momentos distintos da profissão.

Os estudos apresentados indicam que a abordagem SHC para a formação dos professores tem cada vez mais se estabelecido como uma alternativa que busca romper com as hierarquias tradicionalmente estabelecidas, a fim de potencializar as contradições nos Sistemas de Atividade existentes, as quais podem ser compreendidas como oportunidades em que haja a “Aprendizagem Expansiva” com o foco na linguagem dos sujeitos. É dessa maneira que o presente estudo apropria-se deste referencial, com o intuito de apresentar o desenvolvimento de uma intervenção num programa de formação de professores de inglês pautado pelos princípios da colaboração.

1.1.1 O Planejamento Crítico-Colaborativo de Aulas de Inglês: Uma Intervenção em um Programa de Formação de Professores

Para detalhar a estrutura e o desenvolvimento de meu estudo, vinculado à perspectiva SHC para a formação de professores, apresento a configuração do Sistema de Atividade o qual foi idealizado para a intervenção no programa de formação de professores da UEL, por meio das reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês. A figura 2 possibilita uma análise da concepção inicial desta intervenção, bem como um

aprofundamento acerca de sua realização e, por consequência, das possibilidades de ressignificações dos elementos deste Sistema decorrentes das contradições, as quais podem potencializar a aprendizagem dos professores participantes.

O Sistema de Atividade idealizado para a intervenção pode ser visualizado da seguinte maneira:

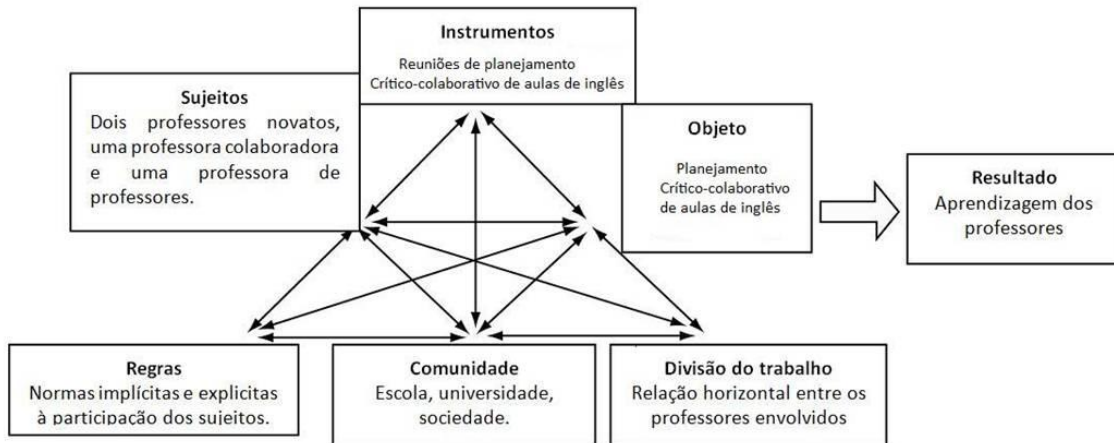


Figura 2: Sistema de Atividade idealizado para a intervenção

Considerando o Sistema de Atividade idealizado para a intervenção, é possível perceber que a comunidade à qual estes sujeitos fazem parte revela-se um tanto quanto complexa, pois resulta da criação de um Terceiro Espaço, segundo o que propõem Gutiérrez, Baquedano-López e Tejeda (2003). De acordo com os autores, os contextos de aprendizagem são de fato policontextuais, ou seja, são influenciados por outros Sistemas de Atividades em que os sujeitos da interação estão envolvidos, os quais não são considerados como constituintes do Sistema de Atividade tomado como oficial, neste caso, pela instituição de ensino superior a que o estágio está vinculado. De acordo com Engeström e Sannino (2010) a interrelação e interdependência entre Sistemas de Atividade têm sido tomadas com unidades de análise de estudos recentes. Segundo os autores, estas pesquisas abordam uma constelação de dois ou mais Sistemas que têm um objeto parcialmente compartilhado.

Nesta pesquisa, o contexto de aprendizagem é influenciado pela comunidade da escola onde o estágio é realizado, pela comunidade da universidade à qual a professores de professores e os professores novatos estão vinculados, e pela sociedade em que estes estão inseridos de forma geral – além de muitas outras comunidades nas quais estes sujeitos estão inseridos. De acordo com Drake e Norton-Meier (2010) é devido à sobreposição destas

outras comunidades que o Terceiro Espaço é criado. Entretanto, apesar de ser considerada indispensável, apenas a sobreposição não garante a criação do Terceiro Espaço, pois os autores afirmam que somente a reciprocidade entre os sujeitos participantes da interação pode fazer com que as barreiras entre as comunidades sejam ultrapassadas a fim de criar uma nova comunidade.

O “encontro” de diferentes comunidades e a criação de um novo espaço de colaboração é definido por Max (2010) pelo conceito de “zona fronteira”, o qual é extremamente semelhante ao conceito de Terceiro Espaço. Segundo o autor, estes espaços criados “entre” outros espaços devem ser compreendidos como oportunidades de uma comunidade transformar conflitos e tensões em zonas frutíferas de expansão da aprendizagem. Dessa maneira, parafraseio as concepções de Max (2010) nos termos de Engeström (1999), pois compreendo que a criação de um Terceiro Espaço potencializa a ocorrência das contradições, que, manifestadas pelo discurso dos sujeitos, pode culminar na Aprendizagem Expansiva, de modo a estimular a criação colaborativa de novas soluções e/ou sentidos para o processo de formação de professores. A movimentação dos sujeitos entre essas fronteiras é definida por Engeström e Sannino (2010) como “cruzamento de fronteira”, de acordo com a qual os indivíduos ultrapassam seus limites iniciais a fim de fornecer ou receber auxílio, para encontrar informações e instrumentos onde estes estiverem disponíveis.

A imagem a seguir representa a sobreposição dos Sistemas de Atividade da universidade e do Sistema de Atividade da escola, do qual resulta o Sistema de Atividade que analiso neste estudo: o Terceiro Espaço em que a intervenção foi realizada.

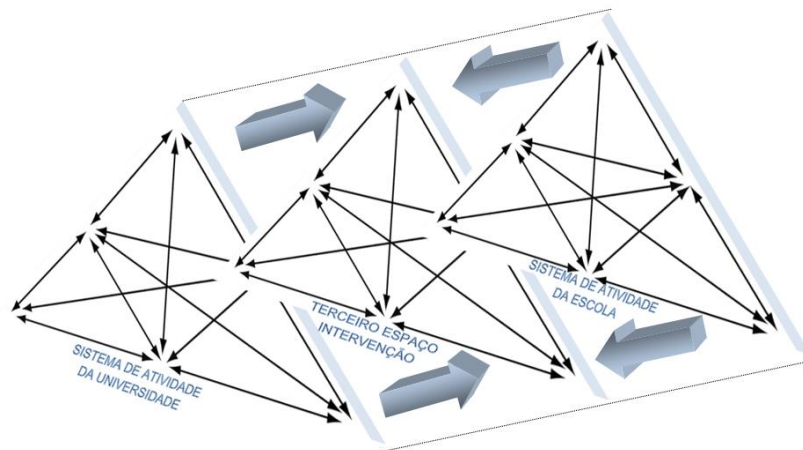


Figura 3: Sistema de Atividade da intervenção/Terceiro Espaço resultante da sobreposição do Sistema de Atividade da universidade e do Sistema de Atividade da escola.

As reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês serviram de instrumento para a proposta de intervenção no mencionado curso de formação de professores de inglês, implementado no intuito de superar a fragmentação da construção do conhecimento profissional que é decorrente do distanciamento entre escola e universidade. Como discuti anteriormente, a proposta de realizar encontros em que os professores pudessem fazer seus planejamentos de forma colaborativa surge da concepção de planejamento como um elemento essencial à docência, entendido como uma ferramenta de intervenção em sala de aula que indica os direcionamentos a serem tomados, assim como Schneider (2003) discuti em sua pesquisa.

Em um estudo que aborda a dimensão linguístico-discursiva da reunião pedagógica das escolas, Liberali e Shimoura (2007) apresentam os quatro tipos mais comuns deste tipo de atividade segundo Liberali (2003, 2006a, 2006b): utilitária, de enfoque teórico, de enfoque prático e de apresentação de resultados. A reunião utilitária trata-se de assuntos do cotidiano escolar de maneira ampla, como a realização de eventos e a divisão de tarefas; a reunião de enfoque teórico aborda leituras e discussões de determinados temas; a reunião de enfoque prático realiza o levantamento e discussão de questões do dia-a-dia da sala de aula; e a reunião de apresentação de resultados possibilita a análise de um trabalho realizado, o que permite a percepção dos professores sobre seu desenvolvimento profissional e sua aprendizagem.

As reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês diferem-se das reuniões pedagógicas discutidas por Liberali e Shimoura (2007). As reuniões pedagógicas ocorrem no âmbito institucionalizado na escola, contando com a participação de coordenadores e/supervisores, em carga horária específica do trabalho do professor, enquanto as reuniões de planejamento crítico-colaborativo ocorrem em um Terceiro Espaço não institucionalizado, em horários que extrapolam a carga horária dos profissionais, sem contar com a presença de representantes das esferas gestoras da escola.

Entretanto, a descrição dos tipos de reuniões pedagógicas apresentados podem auxiliar no detalhamento da intervenção realizada. As reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês podem ser compreendidas como uma fusão dos quatro tipos de reunião pedagógica descritos por Liberali e Shimoura (2007), pois toda a dinamicidade do contexto escolar influenciava as discussões realizadas nos encontros. Porém, dos enfoques descritos, considero que durante a intervenção, foram mais evidentes o enfoque prático e a

apresentação de resultados como momentos presentes nos nove encontros realizados, devido ao fato de que o grupo heterogêneo de professores direcionavam as reuniões ao objeto que era o planejamento propriamente dito. Assim, os encontros costumavam iniciar com uma apresentação dos resultados da aula anterior, os quais serviam de subsídios para o enfoque prático da próxima aula a ser planejada.

Como já mencionado, historicamente o trabalho do professor tem sido configurado de maneira isolada (GIROUX, 1997; LORTIE, 1975; LANIER; LITTLE, 1985) e a escola acaba sendo definida como uma unidade encapsulada (ENGESTRÖM; ENGESTRÖM; SUNTIO, 2002). A fim de romper com tal limitação, compreendo que as reuniões podem propiciar espaço para práticas de colaboração. A ideia de colaboração subjacente a esta pesquisa diz respeito à ressignificação dos papéis dos sujeitos envolvidos na atividade, a fim de que se alcance um maior equilíbrio das responsabilidades destes que compartilham um objeto. Em uma revisão acerca dos diferentes conceitos de colaboração utilizados no campo da Linguística Aplicada, Mateus (2005) afirma que a convergência entre as definições aponta para este sentido, de que colaborar vai além de estar junto, ou trabalhar em conjunto, mas tem a ver com o conceito de alteridade.

Nortear as relações sob a perspectiva da alteridade, segundo Amorim (2001, p. 26), é a “tentativa de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo”, ou metaforicamente nas palavras de Mateus (2007), é a dimensão da “outridade”, sendo que a partir do momento que coloco o outro no lugar de quem existe e tem voz, crio a possibilidade de reconhecer o mundo ao meu redor pelo olhar alheio.

A respeito do conceito de crítico que figura na denominação do instrumento mediador da aprendizagem colaborativa de professores – as reuniões de planejamento crítico-colaborativas de aulas de inglês – destaco a discussão feita por Rajagopalan (2002). Segundo o autor, a palavra “crítica” e suas variações têm sido utilizadas como um modismo no mundo da pesquisa e da produção do conhecimento. Revisitando os diferentes usos e conceitos vinculados a este termo, o qual ultrapassa a simples função sintática de adjetivo, Rajagopalan (2002, p. 7) afirma:

O ser crítico é, antes de mais nada, uma questão de ser. O pensar faz parte integral do seu ser e é diretamente influenciado por ele. Dessa forma, o teórico e o prático se encontram na forma como o(a) teórico(a) crítico(a) pensa/age. Aliás, pensar é agir para ele.

Assim, para o autor, a postura crítica é resultado da busca do intelectual ativista que tenta estabelecer um diálogo entre os arcabouços teóricos, os quais demonstram--se em crise, pois suas proposições não revelam a coesão necessária para que não existam as lacunas. Isto é, adotar tal postura significa reconhecer que as visões de produção de conhecimento e de pesquisa não conseguem ser totalizantes, pois são inevitavelmente submetidas aos “novos olhares, cada um com um novo aqui e agora” (RAJAGOPALAN, 2002, p.8). É partindo desta concepção de crítico que a unidade de análise deste estudo é denominada como tal.

A comunidade de professores que utilizou o instrumento reunião de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês buscou ser constituída por meio da sobreposição do Sistema de Atividade da escola e do Sistema de Atividade da universidade, da qual poderia resultar um outro espaço, uma nova comunidade que não é definida como oficial nem mesmo como não-oficial, e sim como um Terceiro Espaço com características próprias.

Já o objeto dessa Atividade compartilhado pelos sujeitos participantes seriam os planejamentos críticos-colaborativo de aulas de inglês de fato, segundo os quais os sujeitos deveriam direcionar as suas interações, a fim de convertê-las no resultado que seria a aprendizagem destes mesmos sujeitos. Isto é, considerando que a proposta de trabalho pressupunha o engajamento de todos os participantes no processo, organizei a intervenção a fim de que, de acordo com o conceito da Aprendizagem Expansiva (ENGSTRÖM, 1999), apresentado anteriormente, todos os professores envolvidos participassem das atividades de aprender a ser professor, seja criando seus primeiros significados na formação inicial, como no caso dos professores novatos, seja ressignificando a sua aprendizagem da profissão, constituindo assim um processo de formação continuada para a professora colaboradora e para a professora de professores.

Um maior detalhamento acerca dos elementos que compõem o Sistema de Atividade da intervenção é apresentado e discutido no próximo capítulo, o qual trata da metodologia deste estudo.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a metodologia⁷ utilizada para a realização deste estudo. Primeiramente, apresento a natureza da pesquisa por meio da abordagem de alguns pressupostos que a caracterizam. Em seguida, detalho o contexto no qual o trabalho foi realizado, bem como os participantes. Na sequência, os procedimentos e instrumentos para coletas de dados são descritos. Além disso, é definida a concepção de ética para a presente pesquisa. Para finalizar, discuto o referencial teórico-metodológico de análise do corpus desta pesquisa.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

O presente estudo é de cunho qualitativo, pois busca investigar e interpretar o processo de formação inicial e contínua de professores de Língua Inglesa, por meio da experiência do planejamento crítico-colaborativo de aulas. Por abordar acontecimentos do mundo real, Denzin e Lincoln (2000) caracterizam a pesquisa qualitativa como uma atividade situada, a qual visa compreender a subjetividade das relações humanas por meio da interpretação de seus comportamentos e experiências (COHEN; MANION; MORRISON, 2000). Na Linguística Aplicada, esta abordagem tem sido cada vez mais utilizada por considerar a qualidade da dimensão humana e a pluralidade dos fenômenos educacionais (TELLES, 2002).

Dentro desta perspectiva, o estudo realizado se insere no paradigma crítico-intervencionista da Linguística Aplicada, pois, segundo Mateus (2005, 176), é “centrado na transformação deliberada das práticas sociodiscursivas dos envolvidos no sistema de atividade de ensino-aprendizagem em foco”. Uma vez que propus as reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês como instrumento que possibilitou, por

⁷ Devo enfatizar que, para melhor compreensão do detalhamento dos aspectos deste estudo, apresento a metodologia tendo em mente o Sistema de Atividade idealizado para intervenção (figura 2)

meio do encontro e do discurso, uma nova maneira na organização do trabalho dos professores participantes, acredito que tal paradigma seja adequado à organização desta pesquisa. Compreendo que o paradigma crítico-intervencionista busca tratar as atividades de ensino-aprendizagem vinculadas à pesquisa por meio de uma visão totalizante do sujeito e das relações dinâmicas em que este se envolve, a fim de focar a sua construção e não a solução ou a hipótese de um trabalho (FREITAS, 1997).

Analisando o Sistema de Atividade idealizado para esta intervenção, é possível compreender que durante o planejamento crítico-colaborativo das aulas os professores participantes conceberam coletivamente formas de atuar dentro da sala de aula, bem como estimularam as reflexões a respeito, a fim de promover ações das quais os resultados serviam de subsídio para análise e interpretação do processo de formação inicial e contínua de professores de língua inglesa. Assim, pode-se dizer que a metodologia adotada é dialética e dialógica. Dialética porque em meu estudo, busco enfatizar a colaboração entre professores como um caminho que “humaniza o processo educacional” (FREITAS, 1997). Compreendo que a formação de professores e a pesquisa neste contexto são engendradas na síntese dialética do “instrumento-e-resultado”, segundo o que propõe Vygotsky (1978, p. 65), pois “o método é simultaneamente pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo”. E dialógica, porque a intervenção realizada, em meu encontro - como professora de professores e pesquisadora - com outros sujeitos que possuem voz, eu não poderia limitar minha ação ao ato contemplativo (FREITAS, 2002). Assim, na interação dialética e dialógica, os valores de todos desempenham influência sobre o que foi investigado.

As regras as quais pautam esta interação entre os professores podem ser de natureza implícita ou explícita. Isso porque em alguns momentos podemos identificar claramente, por meio da linguagem, o estabelecimento de regras para a participação dos sujeitos nestas reuniões, seja de forma negociada por todos, seja pela imposição a partir de algum dos participantes. Em outros momentos, é possível reconhecer que muitas outras regras são fixadas de maneira implícita, isto é, a partir das ações dos participantes podemos compreender o “não-dito”⁸ como uma forma de consentimento dos participantes, configurando-se elemento como norteador do que se pode ou não fazer nestas interações.

⁸ Assim como irei detalhar na seção 3.6 deste capítulo, de acordo com Fairclough (1995), não apenas o que está explícito no texto - materializado por meio da linguagem oral ou escrita - o que está “ausente”, ou seja, os silêncios, fazem parte do texto, e são tão significativos quanto a concretude dos itens lexicais.

O estabelecimento destas regras implícitas e explícitas tem muito a ver com a divisão do trabalho, a qual, inicialmente, deveria ocorrer de maneira com que as hierarquias tradicionalmente vigentes no estágio fossem questionadas, a fim de que todos os professores envolvidos pudessem se relacionar de maneira horizontal, por meio da reciprocidade de papéis, ou seja, compartilhando as responsabilidades de todo o processo de planejar aulas de maneira mais equitativa.

2.2 CONTEXTO

A coleta de dados para esta pesquisa ocorreu no contexto vinculado às atividades de estágio obrigatório da graduação em Letras-Inglês da UEL. A fim de destacar a razão pela qual o trabalho realizado configura-se em uma intervenção, irei apresentar as características e exigências essenciais do estágio nesta licenciatura, indicando em que aspectos as atividades desenvolvidas pelo grupo heterogêneo de professores aqui apresentado diferencia-se das práticas mais recorrentes neste curso de formação de professores.

O documento que estabelece as normas gerais para o estágio é o “Regulamento de Estágios Curriculares Obrigatório e não Obrigatório do Curso de Letras – Modalidade: Licenciatura – Habilitações: Língua Inglesa e Respectivas Literaturas e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas”, de 2007. De acordo com suas diretrizes, as atividades de estágio devem promover a aprendizagem “profissional e cultural” do estudante da graduação, por meio de

situações de ensino/aprendizagem que possibilitem a formação de atitudes, o exercício do aprendizado comprometido com a realidade sócio-econômico-política do país, a produção de conhecimentos teórico-práticos necessários à prática educativa e o desenvolvimento de habilidades investigativas sobre sua própria prática. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2009, p.1, art.2º)

O estágio curricular obrigatório da licenciatura em Letras-ínglês tem carga horária de 400 horas, as quais são cumpridas metade no 3º ano e metade no 4º ano da graduação. A intervenção foi realizada com alunos do 3º ano noturno. Portanto, trata-se da primeira

situação de estágio vivenciada pelos professores novatos. Ao longo deste período devem ser desenvolvidas atividades as quais contemplem os seguintes objetivos:

- I. Vivenciar as realidades educacionais das comunidades escolares e/campos de estágio;
- II. Planejar, executar e avaliar processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras modernas e suas respectivas literaturas;
- III. Promover a articulação entre os campos do saber e a práxis investigativa;
- IV. Articular conhecimentos advindos de atividades de pesquisa, ensino e /ou extensão;
- V. Lidar de forma crítica com as linguagens nos contextos de ensino-aprendizagem. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2009, p.1-2, art.4º)

Em relação aos itens I e II, são de suma importância as atividades de observação e regência, pois os professores novatos devem realizar observações em três diferentes contextos: Escola Pública, Escola Privada e Instituto de Idiomas. Esta prática é justificada pela necessidade de oferecer aos futuros professores contato direto com os possíveis contextos de atuação profissional. Além de observar as aulas do professor colaborador da escola pública, os professores novatos têm a oportunidade de conhecer o trabalho de diferentes professores e escola como um todo, pois ao longo da realização do estágio devem atentar-se à estrutura física da escola, bem como ao quadro de profissionais da instituição - professores, coordenadores e diretores - dentre as demais especificidades de cada contexto.

Geralmente as regências são realizadas em turmas do Ensino Fundamental 2 ou do Ensino Médio de escolas públicas da rede Estadual de Educação Básica. Porém, estas podem ser realizadas também em outros contextos de ensino público, como nas escolas da rede Municipal no Ensino Fundamental 1, na creche da Universidade Estadual de Londrina a qual oferece Educação Infantil, ou ainda em formato de “minicurso” – um curso oferecido aos alunos da Rede Estadual como atividade extracurricular. Neste aspecto, destaco a primeira diferença da aprendizagem em colaboração proposta pela intervenção realizada. As regências de aulas dos professores novatos participantes desta pesquisa foram realizadas em uma determinada escola pública de Ensino Fundamental e Médio de Londrina, localizada na região norte da cidade⁹. A opção por este contexto ocorreu pelo fato de que nas demais opções oferecidas para regência não haveria a possibilidade de formar o grupo heterogêneo

⁹ No ano de 2007 a instituição obteve 4,2 como resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Informação disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>.

de professores, requisito essencial para a aprendizagem colaborativa proposta. Isso porque na rede Municipal de Ensino a inclusão da língua inglesa é recente,¹⁰ portanto há dificuldades em encontrar professores habilitados em Letras-Inglês que atuem neste contexto. Na creche do Campus não há professores de inglês e as aulas desta disciplina são conduzidas unicamente pelos próprios estagiários, e o mesmo ocorre na oferta dos “minicursos”.

No que tange ainda ao item II, o regulamento do estágio indica que a participação do professor novato nas aulas no campo de estágio deve ocorrer “juntamente com o professor colaborador e/ou professor supervisor” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2009, p.4). Isto é, nas práticas mais recorrentes, há a possibilidade de que haja o encontro do professor colaborador e do professor supervisor com o professor novato, sendo que para a intervenção proposta este foi um aspecto indispensável para sua realização. Desse modo, chegamos a mais um diferencial da intervenção realizada: a carga horária proposta inicialmente de 200 horas acabou sendo superada, devido justamente às reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês, pois, para que este encontro do grupo heterogêneo de professores ocorresse, foi necessário que os participantes pudessem dispor de maneira deliberada de mais horas de seu tempo para a participação nestes encontros.

Assim sendo, os dados coletados para este estudo são fruto das 9 reuniões semanais realizadas no espaço da biblioteca da já citada escola pública. Estes encontros contaram com a presença dos quatro professores participantes deste estudo. A finalidade das reuniões era a construção colaborativa dos planejamentos das aulas de Inglês das turmas de 6ª séries. Nesses encontros também foram realizadas discussões sobre as aulas já ocorridas, reflexões a respeito do papel de cada professor envolvido tanto na preparação quanto na regência das aulas.

No que diz respeito às modalidades de supervisão, a intervenção realizada também se diferencia das demais práticas de estágio. De acordo com o documento regulamentador do estágio na UEL, a supervisão pode dar-se de duas maneiras: direta, quando o professor supervisor acompanha continuamente as atividades desenvolvidas pelo professor novato; ou semidireta, quando o professor supervisor realiza visitas sistemáticas ao campo de estágio. A supervisão realizada por mim na intervenção proposta não pode ser descrita

¹⁰ O ensino de inglês nas séries iniciais da Educação Básica da rede municipal de educação de Londrina vem sendo gradativamente ampliado desde 2008 com a implantação do Projeto Londrina Global. Informação disponível em: www1.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1173&Itemid=1140

exatamente pelas modalidades apresentadas, isso porque, de fato, não estive continuamente na totalidade das atividades desempenhadas pelo demais professores. Porém, minha atuação supera o que é descrito como visita sistemática, pois as reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês não consistiam em visitas, mas em um trabalho conjunto realizado semanalmente, não apenas pelos encontros na biblioteca da escola, mas complementado pela troca frequente de *e-mails* entre os participantes.

Outro aspecto determinante a distanciar a intervenção realizada das práticas de estágio mais frequentes diz respeito ao papel do professor colaborador. As menções ao professor colaborador no regulamento do estágio da UEL dizem respeito às atribuições do professor novato e do professor supervisor para com ele, pois o documento possui um capítulo sobre as atribuições do estudante e outro sobre as atribuições do supervisor, e nenhum sobre o professor colaborador. É provável que os deveres do professor colaborador no estágio não estejam explícitos no documento devido ao fato de que este não esteja vinculado burocraticamente à instituição universitária. Porém, destaco que a ausência de um detalhamento do papel do professor colaborador em sua participação no estágio oficializa o desinteresse do ensino superior em relação à relevância deste profissional para a construção do saber nos processos formativos, o que reforça o posicionamento de muitos dos profissionais que rejeitam a presença de estagiários em suas salas de aula. Mas, do mesmo modo que não “inclui” a professora colaboradora neste processo, o documento não impede sua participação nas práticas deste processo, portanto, a intervenção realizada configurou-se de modo a incentivar a participação desta nas reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês, as quais seriam impossíveis caso não contassem com a sua presença.

Considerando os aspectos acima mencionados, concebo o contexto em que a intervenção foi realizada como um Terceiro Espaço (DRAKE; NORTON-MEIER, 2010; GUTIÉRREZ; BAQUEDANO-LÓPEZ; TEJEDA, 2003; MAX, 2010). Conforme discutido no capítulo anterior, o Terceiro Espaço compõe um Sistema de Atividade com características próprias a partir da sobreposição de outros Sistemas de Atividades inter-relacionados, devido à natureza policontextual dos contextos de aprendizagem. Assim, o Terceiro Espaço resultante da intervenção em um programa de formação de professores de língua inglesa é decorrente da busca pela aproximação dos mundos da universidade e da escola.

O objeto do Sistema de Atividade da intervenção, a ser compartilhado pelos sujeitos participantes, é composto dos planejamentos crítico-colaborativo de aulas de inglês de fato, segundo os quais os sujeitos devem direcionar as suas interações, a fim de convertê-los no resultado que deve ser a aprendizagem destes mesmos sujeitos. Isto é, considerando que a proposta de trabalho pressupunha o engajamento de todos os participantes no processo, organizei a intervenção a fim de que, de acordo com o conceito da aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1999) - já apresentado no capítulo 1 -, todos os professores envolvidos participassem das atividades de aprender a ser professor, seja criando seus primeiros significados na formação inicial, como no caso dos professores novatos, seja ressignificando a sua aprendizagem da profissão, constituindo assim um processo de formação continuada para a professora colaboradora e para a professora de professores.

2.3 SUJEITOS

A intervenção realizada por meio das reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês contou com minha participação, como professora de professores e pesquisadora responsável por este estudo, com uma professora de língua inglesa da rede Estadual de Educação e dois alunos do 3º ano de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Caracterizo o trabalho desenvolvido por mim na dupla função como professora de professores/pesquisadora de acordo com minha trajetória acadêmico-profissional. Justamente por tratar-se de uma pesquisa crítico-intervencionista, a relação entre os professores pautou-se por uma perspectiva dialógica, em que pesquisadora e pesquisados são sujeitos de uma mesma interação (FREITAS, 2002). Assim, minha neutralidade como investigadora neste estudo acaba por ser impossível, pois, como afirmam Lincoln e Gubba (2000), esta tal ambição não passa de uma quimera, principalmente na pesquisa qualitativa.

Meu interesse particular em estudar mais profundamente as relações entre linguagem e aprendizagem data de minha experiência como aluna do programa de pós-graduação *lato sensu* da Universidade Estadual de Londrina, entre os anos de 2006 e 2007. No curso de Especialização em Língua Inglesa - também orientada da professora Elaine

Mateus – iniciei meus estudos dos pressupostos teóricos da metodologia de pesquisa científica, experiência a qual tem grande relevância para minha própria formação, pois neste momento ingressei como professora-pesquisadora no supracitado projeto integrado “Aprendizagem Sem Fronteiras”. Lecionando inglês há cerca de seis anos, entre 2008 e 2009 atuei como professora colaboradora no departamento Letras Estrangeiras Modernas (LEM) da UEL, sendo esta minha primeira experiência como formadora de professores. Quase que concomitante ao meu ingresso profissional no ensino superior, iniciei meu mestrado no programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL, na linha de formação de professores de língua estrangeira, buscando vincular meus interesses de pesquisa à minha atuação como professora de professores.

A professora colaboradora trabalha na rede Pública de Ensino desde 2005. No período em que a intervenção foi realizada, com a carga horária de 40 horas semanais, a professora colaboradora lecionava Inglês, Português e Artes nos períodos matutino e vespertino na referida escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, em turmas de 6^a, 7^a e 8^a séries. Sua participação nesta pesquisa deve-se ao fato de que a escola em questão abre suas portas aos estagiários das licenciaturas da UEL, porém esta foi a única, dentre três professoras de inglês, a demonstrar interesse em recebê-los.

Os dois professores pertencem a um grupo de 12 estagiários, os quais foram aleatoriamente atribuídos à minha responsabilidade no ano letivo de 2009. Todos os professores novatos deste grupo tinham duas alternativas para campo de estágio: a referida escola pública e a creche do campus. Apenas estes dois professores novatos demonstraram interesse em realizar o estágio na primeira opção. De acordo com a disponibilidade de horário dos participantes, o dois professores novatos desenvolveram seu período de estágio com as turmas 6^a A e 6^a B.

2.4 COLETA DE DADOS

Considerando que estes sujeitos interagiam por meio das reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês, todos os encontros realizados com os participantes desta pesquisa foram devidamente registrados em áudio. Devido aos transtornos causados pelo surto da gripe H1N1 que acometeu a cidade de Londrina, o qual causou a interrupção das aulas e alterou o andamento do calendário escolar de todas as instituições de ensino, foi possível realizar 9 encontros semanais, iniciados na última semana de julho e encerrados na primeira semana de outubro do ano de 2009.

Tais gravações de áudio foram transcritas, a fim de que os diálogos entre os professores pudessem ser devidamente analisados. Foram identificados excertos que se caracterizam como manifestações discursivas das contradições vivenciadas por este grupo heterogêneo de professores, nas discussões acerca dos planejamentos e da realização das aulas. Estes excertos demonstram a busca por soluções seja por meio da reprodução de práticas já legitimadas, seja pela busca da construção coletiva de novas formas de superar tais momentos. A partir da linguagem utilizada pelos professores participantes, procuro analisar como as contradições geradas na práxis do planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês potencializam ou inibem a aprendizagem dos professores, a qual é discursivamente marcada pelas relações de poder¹¹ que permeiam este processo.

Devo destacar que busco abordar nesta pesquisa o aprendizado dos professores novatos, como se costuma pressupor pelo fato de estarem em processo de formação inicial, mas, além disso, trato do que a professora colaboradora e a professora de professores demonstraram aprender, pois estas passam pelo processo de formação contínua, o qual parece ser inerente aos profissionais conscientes e críticos da área de educação.

¹¹ No seção 2.6 deste capítulo irei tratar mais detalhadamente a respeito do conceito de relações de poder e, por consequência, do conceito de ideologia adotados para este estudo.

2.5 ÉTICA

A concepção de ética subjacente a esta pesquisa fundamenta-se “pela cultura do cuidado com o outro” (MOLL; ARNOT-HOPFFER, 2005). Isso porque entendo que o presente trabalho se desenvolveu por meio do estudo das relações sociais em um contexto de formação de professores, no qual o agir pretende se configurar de forma interdependente e colaborativa, e dessa forma evitam-se os danos de uns aos outros. Assim, busca-se desenvolver a ética como prática inerente às relações sociais (MATEUS, 2010, no prelo) em que a confiança mútua atua como a “cola” necessária para manter unida a rede social estabelecida entre os professores participantes da intervenção (MOLL; ARNOT-HOPFFER, 2005).

Apesar de considerar que o cuidado com o outro norteia a conduta ética deste estudo, as práticas de pesquisa científica seguem certas formalidades. Portanto, a fim de evitar questionamentos acerca dos procedimentos deste trabalho, também segui o código de ética do consentimento informado, pois todo indivíduo convidado a participar de uma pesquisa tem o direito de ser informado detalhadamente a respeito da investigação a ser realizada com ele. Por essa razão, todos os participantes receberam o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice), o qual explica as características deste estudo, e dessa forma, tiveram a opção de participar ou não do estudo, de forma anônima ou identificada.

A privacidade e a confidencialidade devem ser asseguradas a cada participante, caso sua participação esteja condicionada a tais critérios éticos, isso porque entendo que esta pesquisa lida com as peculiaridades que compõem as identidades dos sujeitos, seus interesses, vontades, crenças. Porém, como pesquisadora, considero que a pesquisa pode e deve auxiliar o professor em seu processo de formação e construção de identidade profissional, portanto vislumbrei a possibilidade de identificar os demais professores, caso estes compreendessem de forma positiva o fato de serem apresentados como participantes, a fim de conferir os devidos créditos àqueles que possibilitaram a realização deste trabalho.

Tomando conhecimento dos propósitos deste estudo, além de mim mesma - professora de professores e autora deste estudo - a professora colaboradora aceitou ser

identificada, enquanto os dois professores novatos declararam a vontade de permanecerem anônimos, portanto serão aqui identificados por pseudônimos.

2.6 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE ANÁLISE

A unidade de análise deste estudo é composta pelas reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês, os quais serviram de instrumento para a proposta de intervenção no mencionado curso de formação de professores de inglês, implementado no intuito de superar a fragmentação da construção do conhecimento profissional que é decorrente do distanciamento entre escola e universidade. Tratando mais especificamente das reuniões pedagógicas, Liberali e Shimoura (2007) passam a concebê-las como um gênero discursivo, que, de acordo com o referencial bronckartiano, possui uma organização textual própria, a qual pode propiciar espaço para a aprendizagem dos professores participantes. Não é intuito do presente estudo abordar a dimensão de gênero textual das reuniões detalhada pelas autoras, porém, considero relevante o enfoque dado à linguagem utilizada neste contexto, o que evidencia a potencialidade deste instrumento em mediar a aprendizagem de professores em uma perspectiva crítica.

No contexto deste estudo, a linguagem é tomada como o instrumento de análise que permite a compreensão de como a aprendizagem pode se dar neste modelo de formação. Sendo assim, é necessário ter clareza a respeito das concepções de aprendizagem e de linguagem para esta pesquisa, bem como sobre quais relações são estabelecidas entre ambas. No que se refere à aprendizagem, o estudo está pautado pelo já citado conceito da “Aprendizagem Expansiva” apresentado por Engeström (1999), o qual enfoca as novas formas de lidar com as ambivalências, isto é, as contradições existentes nas interações entre os sujeitos são compreendidas como elementos potencializadores da aprendizagem. Em seus estudos sobre aprendizagem, Engeström (1999) aborda a importância da linguagem no que tange ao diálogo e a busca discursiva entre os participantes de uma atividade. Segundo o autor, este artefato mediador representa a busca de compartilhar significados na aprendizagem expansiva.

Dessa forma, para que a investigação da linguagem como artefato mediador da aprendizagem de professores seja realizada, é necessário que esta seja compreendida em sua essência dialógica, como proposto por Bakhtin (1982), considerando o princípio da contradição como elemento representativo da dinamicidade a ela inerente, além de sua construção como discurso, constituindo assim uma prática social, nos termos de Fairclough (1995).

Além disso, outro aspecto relativo à linguagem enfatizado aqui é ao seu caráter prioritariamente ideológico, pois, de acordo com Bakhtin (1979, p. 95), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Tal perspectiva é reafirmada nos estudos da Análise Crítica do Discurso (ACD), quando Fairclough (1995, p. 73) afirma que “a linguagem é a forma material da ideologia, e a linguagem é investida de ideologia”.

Por considerar que a ACD pode trazer grandes contribuições para a compreensão do uso linguagem em estudos da perspectiva SHC, adoto seu aparato teórico-metodológico para compor o quadro de análise proposto neste estudo.

2.6.1 Análise Crítica do Discurso: Contribuições para Análise da Linguagem na Perspectiva Sócio-Histórico-Cultural

A análise do evento discursivo aqui apresentado – reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês – tem como base o modelo tridimensional formulado por Fairclough (1995). Para o estudioso, na perspectiva da ACD, um texto pode ser compreendido sob três ângulos complementares: a descrição do texto (léxico, gramática, coesão e estrutura), a interpretação das práticas discursivas (força, coerência, intertextualidade e interdiscursividade) e a explicação das práticas sociais (ideologia e hegemonia).



Figura 4: Representação do modelo tridimensional de Fairclough (1995)

Tal modelo foi elaborado pelo autor a fim de reafirmar sua veemente crítica aos analistas do discurso que tratam o texto exaustivamente no que tange aos aspectos formais, ignorando a natureza sócio-histórica dos eventos discursivos. Para Fairclough (1992) a descrição do texto – seja ele escrito ou oral - em seus aspectos formais configura uma etapa de extrema relevância para ACD, pois a escolha das palavras feita por quem produz um texto não ocorre de forma aleatória, porém sua análise não pode restringir-se a esta dimensão. Isso porque, para a ACD, o texto é concebido como processo e produto. Sendo assim, seus aspectos estruturais, quando descritos cuidadosamente, revelam-se como recursos essenciais em relação ao nível da interpretação das práticas discursivas, e, por consequência, das práticas sociais. Portanto, na descrição de um texto oral os elementos lexicais, gramaticais, estruturais e de coesão são constantemente parafraseados, repetidos de diferentes maneiras pelos indivíduos a fim de que expressem mais claramente suas ideias. Por este motivo, foi possível perceber nas análises realizadas que as características mais evidentes, portanto as quais permitem um olhar mais detalhado, são aquelas referentes ao léxico e à gramática. De acordo com Meurer (2005) estes elementos auxiliam na identificação do tema de um evento discursivo, isto é, o ponto de partida sobre o qual o texto aborda.

Ainda em relação à análise no nível textual, Fairclough (1995) afirma que não apenas o que está no texto implícita ou explicitamente deve ser atentamente analisado, mas também o que não está no texto tem a mesma importância em significado. No que diz respeito aos textos orais, o que não é verbalizado, o que não é materializado pelo uso das

palavras - ou seja, o silêncio - pode muitas vezes ser claramente ouvido quando se exploram as suas significações.

Na descrição do texto ao que se referem seus itens lexicais, destaco os valores experiencial, relacional e expressivo das palavras (FAIRCLOUGH, 1995). O valor experiencial diz respeito às representações da realidade, como determinadas imagens são elaboradas ideologicamente e codificadas através das palavras. Já o valor relacional diz respeito às escolhas das palavras, como elas determinam as relações sociais entre os participantes da interação verbal, ao mesmo tempo em que são determinadas por estas relações. E o valor expressivo das palavras refere-se à criação das identidades sociais dos sujeitos da interação verbal.

Já a interpretação que ocorre no nível das práticas discursivas enfoca as relações entre o texto e a interação entre os processos de produção, distribuição e consumo do texto. Segundo Fairclough (1992, p. 71) “todos esses processos são sociais e requerem referência aos âmbitos econômico, social e institucional nos quais o discurso é gerado”. Ou seja, ao tratar destes aspectos, lidamos com os sujeitos da interação verbal, pois este nível diz respeito às relações entre as condições em que o texto é produzido, o contexto de quem fala, e os modos como o ouvinte/receptor deste texto compreende e interpreta este texto. Portanto, as práticas discursivas na perspectiva da ACD implicam em abarcar a dimensão socio-histórica e cultural das interações verbais situadas.

Neste sentido, enfoco a presente análise no que se refere à intertextualidade nas práticas discursivas as quais são reveladas como um processo de argumentação. De acordo com Van Eemeren et al (1996 apud LEITÃO, 2007) a argumentação é caracterizada por procedimentos discursivos-sociais realizados em defesa de pontos de vista e na ponderação entre perspectivas alternativas, trata-se de uma organização de linguagem a qual, segundo Leitão (2007), permite a negociação de divergências. Para Liberali (2009, p. 109) a importância da argumentação diz respeito as possibilidades de “superar as perspectivas autoritárias e dogmáticas, tanto do senso comum (sentidos ou tema) quanto do conhecimento científico (significados objetivos cristalizados).”

Em seu estudo acerca da argumentação no processo de formação de professores, Meaney (2009) faz uma revisão e discute as principais definições deste conceito. A autora trata da relevância dos processos argumentativos na busca de construção de significados pelos profissionais em formação, afirmando o potencial destes instrumentos em estabelecer

espaços de colaboração. Para a presente pesquisa, busco identificar os processos argumentativos utilizados pelos participantes da interação verbal como recursos de intertextualidade, por meio dos quais é possível identificar as interpretações dos sujeitos em relação ao discurso do outro.

A respeito do referencial da ACD proposto por Fairclough (1995), a síntese de Meurer (2005) enfatiza a influência da perspectiva dialógica bakhtiniana, a qual é explicada metaforicamente pela “corrente ou cadeia de textos”. Ou seja, um enunciado deve ser considerado essencialmente pelo seu caráter dialógico, pois ele deve ser visto como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma determinada esfera de comunicação. Por mais monológico que seja este enunciado - como podemos identificar na obra filosófica ou científica - ele sempre vai se referir em maior ou menor grau ao que já foi dito a este respeito anteriormente. Isso porque o “locutor não é o Adão bíblico”, pois em todo enunciado sempre haverá uma ressonância dialógica.

Tais características são retomadas nos estudos de Fairclough (2003, p. 218) por meio do conceito de intertextualidade como “a presença de elementos de outros textos dentro dele (e então potencialmente outras vozes além da voz do autor), os quais podem estar relacionados (discutidos, assumidos, rejeitados) de várias maneiras”. Estas marcas podem ser evidenciadas nas análises do presente estudo, a fim de evidenciar as características referentes às interpretações possíveis acerca dos participantes do evento discursivo como sujeitos socio-histórico e culturalmente situados.

Já no nível da explicação das práticas sociais, o referencial da ACD considera as relações existentes entre a linguagem, a ideologia e a hegemonia. De acordo com Meurer (2005) a linguagem expressa as formas institucionalizadas de ver ou avaliar o mundo, ou seja, materializa as ideologias que os sujeitos possuem. Assim a ideologia é definida como formas de conceber a realidade que são utilizadas para beneficiar determinado grupo social no que se refere ao poder, à dominação e à exploração sobre outros grupos. Portanto, a tarefa do analista do discurso deve ser a de reconhecer de que formas a ideologia constitui-se e é constituída na linguagem, principalmente porque ela sempre está vinculada a questões de poder e dominação, ou seja, questões de hegemonia, pois, para Fairclough (1995, p. 73), “A linguagem é a forma material da ideologia”.

Já a concepção de hegemonia utilizada no referencial da ACD parte dos estudos de Gramsci (1971 apud FAIRCLOUGH, 2003). A hegemonia diz respeito aos poderes possuídos

por certos grupos sociais, vinculados a determinadas ideologias. Trata-se da liderança e da dominação que estes grupos possuem no campo econômico, político e cultural de uma sociedade (FAIRCLOUGH, 2003). Tal dominação pretende ser alcançada por meio da realização de alianças, pelo convencimento e não meramente pela força coercitiva de determinado grupo. Deste modo, os sujeitos sociais entram numa constante luta, por meio do discurso, a qual implica nas relações de poder entre eles.

Pautando-se nos estudos de Foucault (1979, 1981), Fairclough (1992) afirma que o poder está implícito nas práticas sociais cotidianas, portanto, no discurso. De acordo com Giddens (1984 apud MEURER, 2005), o poder é a capacidade que os indivíduos ou as instituições possuem de agir em determinados contextos sociais. Como esta capacidade não é estática, a ACD aborda a importância das relações de poder, isto é, do permanente conflito, pois sempre haverá uma relação dialética de resistência entre quem exerce o poder e quem aceita submeter-se a ele. De acordo com Meurer (2005, p. 93), “no mundo contemporâneo o poder não tende a ser imposto por coerção, pela força, incluindo punições públicas, como era o caso em tempos passados”, assim os grupos detentores do poder em certo contexto buscam mantê-lo essencialmente pelo discurso, pois é por meio das alianças que se procura alcançar a hegemonia ideológica.

Portanto, o referencial da ACD recai sobre o que foi denominado como “formação discursiva ideológica” (FDI). De acordo com Fairclough (1995), as instituições sociais possuem diferentes FDI, as quais correspondem a comunidades discursivas, que possuem normas próprias. Dentre estas comunidades, sempre existirá uma que será a dominante e terá a capacidade de naturalizar sua ideologia. Segundo Meurer (2005) o conceito de naturalização tem a ver com a opacidade que as “realidades criadas” instauram pelo discurso. Ou seja, determinados processos ideológicos passam a ser legitimados como “naturais” devido ao poder hegemônico articulado discursivamente por um sujeito ou um grupo social.

Dessa maneira, a explicação sobre as relações entre os processos discursivos e os processos sociais busca evidenciar que cada participante do evento discursivo analisado pertence a uma FDI, cada uma delas imbuídas de seus respectivos interesses, travando assim os conflitos subjacentes às relações de poder entre os sujeitos engajados no planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês. Dessa maneira, será possível compreender como as relações de poder permeiam o processo de aprendizagem de professores neste contexto. O

referencial da ACD neste estudo é utilizado no intuito de desmascarar as naturalizações subjacentes às práticas discursivas dos professores em formação, a fim de identificar as relações entre os sentidos implícitos e explícitos discursivamente e a aprendizagem destes sujeitos.

Para compor o quadro das análises que apresento, além de utilizar o referencial da ACD, busquei analisar a linguagem dos professores participantes por meio dos quatro tipos de manifestações discursivas das contradições propostas por Engeström e Sannino (no prelo). Como detalhei no capítulo anterior, os autores classificaram as contradições do tipo dilema como avaliações incompatíveis expressas no discurso de uma só pessoa ou entre os discursos de diferentes pessoas. O dilema pode ser identificado por meio de turnos de oposição marcados pela ocorrência de hesitações, pausas e expressões adversativas tais como “mas” e “apesar disso”. As contradições do tipo conflito indicam resistências, desacordos ou críticas, manifestadas por advérbio de negação “não” e outras expressões negativas, como “discordo”. As contradições do tipo conflito crítico enfatizam descobertas pessoais e a negociação de novos sentidos, e costumam ser expressas por narrativas e metáforas. Já as contradições do tipo situação-limite ocorrem a fim de indicar grande necessidade de uma mudança coletiva, e manifesta-se por meio de perguntas retóricas e o uso da primeira pessoa do plural “nós”.

No que diz respeito à análise da linguagem dentro da perspectiva SHC, Engeström (1999) já teceu duras críticas à ACD. Segundo o autor, tanto a Análise Crítica do Discurso quanto a Análise da Conversação seriam referenciais inaquedados por não estarem imersos na atividade prática, preocupando-se apenas com o discurso de modo a excluir da análise aspectos relativos à vida social dos participantes.

Ao longo de minhas leituras, como pesquisadora, percebi que contrariamente a visão de Engeström (idem) a ACD considera todo o contexto discursivo como material crucial para os estudos, sendo indispensáveis à compreensão dos conceitos de poder, história e ideologia (WODAK, 2004). Neste sentido, penso que devido ao fato de que o autor apenas oferece “pistas” a respeito de como tratar a linguagem em seus estudos, e justamente porque a perspectiva SHC não possui um referencial próprio de análise linguística, não só a ACD, mas outros referenciais de enfoque detalhadamente linguístico e social podem contribuir grandemente para área.

Assim sendo, para responder as perguntas de pesquisa retomo os aspectos apresentados nesta seção. Dentro do aparato metodológico das três dimensões de Fairclough (1989, 1992, 1995, 2003), irei discorrer acerca dos seguintes aspectos: na descrição do texto será dada ênfase ao léxico e à gramática; na interpretação das práticas discursivas será detalhada a intertextualidade a qual é revelada pelos processos de argumentação; e na explicação das práticas sociais enfoco a ideologia.

Tais elementos de análise foram observados na aprendizagem de professores neste Terceiro Espaço, revelada nas contradições presentes neste processo, em que é possível evidenciar as potencialidades de (re)construção das formas de lidar com as situações relativas ao cotidiano profissional dos professores. Dessa maneira, busco compreender o processo de aprendizagem de professores em formação de modo a responder as seguintes perguntas:

- a) Que contradições se manifestam discursivamente na práxis do planejamento crítico-colaborativo de aula de inglês e de que modos elas interagem no processo de aprendizagem dos professores neste contexto?;
- b) Como os professores planejam o que ensinar neste contexto?;
- c) Como se dá a divisão social do trabalho neste contexto?;
- d) Que representações os professores fazem dos alunos?;
- e) Que limites/potencialidades estes aspectos trazem para o desenvolvimento profissional?

PERGUNTAS	CATEGORIAS DE INTERPRETAÇÃO	ELEMENTOS DE ANÁLISE		
		Texto	Práticas discursivas	Práticas sociais
<p>a) Que contradições se manifestam discursivamente na práxis do planejamento crítico-colaborativo de aula de inglês e de que modos elas interagem no processo de aprendizagem dos professores neste contexto?</p> <p>b) Como os professores planejam o que ensinar neste contexto?</p> <p>c) Como se dá a divisão social do trabalho neste contexto?</p> <p>d) Que representações os professores fazem dos alunos?</p> <p>e) Que limites/potencialidades estes aspectos trazem para o desenvolvimento profissional?</p>	<p>Prática de sala de aula: o que e como ensinar</p> <p>Papéis dos professores: a divisão social do trabalho</p> <p>Imagem dos alunos: a projeção pelo discurso dos professores</p>	<p>- Itens lexicais</p> <p>- Itens gramaticais</p>	<p>- Intertextualidade</p> <p>- Argumentação</p>	<p>- Ideologia</p> <p>- Hegemonia</p>

Quadro1 – Explicação dos procedimentos de pesquisa

No capítulo 3, apresento o desenvolvimento das análises e das interpretações realizadas, a fim de responder as perguntas de pesquisa referentes às possibilidades de contribuições das reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas inglês para a formação de professores em uma perspectiva sócio-histórico-cultural.

3 POTENCIALIDADES E LIMITES DO PLANEJAMENTO CRÍTICO-COLABORATIVO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

A intervenção realizada em um programa de formação de professores de língua inglesa, por meio das reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês, vislumbrou implementar práticas que pudessem propiciar a aproximação dos mundos da universidade e da escola, a fim de possibilitar ressignificações neste processo.

Neste capítulo, apresento o resultado das análises dos momentos em que o grupo heterogêneo de professores lida com as contradições neste processo de aprendizagem, demonstrando as potencialidades e as limitações da proposta de intervenção diante do intuito de criar oportunidades de mudança na formação, distanciando-se das práticas tradicionais de transmissão de conhecimento (MATUSOV; HAYES, 2002) em busca de práticas mais democrático-dialógicas (BAKHTIN, 1982; NYSTRAND et al., 1997, MATEUS, 2009) por meio da colaboração entre sujeitos.

As análises dos excertos apresentados pautaram-se no aparato teórico-metodológico da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 1995, 2003), juntamente às contribuições de Engeström (1999) no que se refere aos níveis de contradição dentro do Sistema de Atividade, e de Engeström e Sannino (no prelo) no que tange às manifestações discursivas das contradições.

Os excertos apresentados ao longo das categorias de análise devem ser entendidos como fotografias da intervenção realizada no contexto de formação de professores, pois servem como ilustrações de momentos em que as reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês eram organizadas em torno do cotidiano da sala de aula, dos papéis dos professores e da imagem dos alunos.

3.1 O COTIDIANO DA SALA DE AULA: NEGOCIAÇÕES SOBRE O QUE E COMO ENSINAR

Como mencionei no capítulo 1, Liberali e Shimoura (2007) abordam a dimensão linguístico-discursiva da reunião pedagógica, apresentando os quatro tipos mais comuns

deste tipo de atividade de acordo com Liberali (2003, 2006a);) utilitária, de enfoque teórico, de enfoque prático e de apresentação de resultados. Como já afirmei, as reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês podem ser compreendidas como uma fusão destes quatro tipos, porque toda a dinâmica que envolve o contexto escolar influenciava as discussões entre os professores. Mas, especificamente nesta categoria, apresento momentos em que o grupo heterogêneo de professores enfocava a dimensão prática, pois estes excertos demonstram o enfoque nas questões relativas ao dia-a-dia da sala de aula, sobre o que e como ensinar. Trata-se da dimensão do planejamento propriamente dito, pois nestes momentos os professores buscaram estabelecer os direcionamentos a serem seguidos durante as aulas (SCHNEIDER, 2003).

Inicialmente, apresento dois excertos retirados da primeira reunião de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês, a qual tratou das relações entre estes professores, por meio da explicitação de algumas normas da escola e do estágio vinculado à universidade. Nos excertos 1 e 2, os professores tratavam sobre os modos como poderiam conduzir uma determinada atividade em sala, sendo que os professores novatos preparam uma folha com exercícios que está sendo analisada para utilização na aula que estavam planejando.

EXCERTO 1 – Primeira Reunião 28/07/2009

538Guilherme: Dá uma olhada...

539Taisa: Ah, aqui... eles já tinham feito, oh...

540Rúbia: Ah, então... assim...

541Taisa: Primeiro completa com o verbo que eles deram aqui nas opções, e aí as opções de complemento...

542Rúbia: uhum...

543Taisa: Eu acho que, tá boa, tá boa a ideia, vocês não acham? Dá uma olhada... Só acho que tá confusa a visualização, isso aqui... talvez dividir em colunas pra ficar mais separado, porque tá meio... coloca assim, sei lá... duas ou três colunas, e coloca um embaixo do outro...

544William: Eu fiz exatamente como... a gente teve uma prova com o Lúcio, ele fez desse jeito, deixou bem separado assim...

545Rúbia: Tá, mas 6ª série... vocês são adultos, gente...

546Taisa: Eu acho que tem que colocar.

547Rúbia: Vocês têm que lembrar que eles saíram dos 10 anos agora

548Taisa: Coluninhas assim, oh

549William: Organizar em colunas...

550Taisa: Só pra separar melhor assim, oh...

551Rúbia: Eu tenho uma outra ideia... Eu tenho outra ideia... vocês vão pôr lá assim A) to read... coloca dentro da, vamos supor, faz uma tabela mas faz ela grandona assim, com espaço, aí faz eles fazem as flechinhas... eles vão escrever, então vocês vão dar só isso aqui com os verbos, to go ... to go pra onde ... pra onde dá pra gente ir.

Focando primeiramente a dimensão do texto, podemos identificar a manifestação discursiva das contradições. No excerto 1, evidencio a manifestação de uma contradição do tipo dilema, segundo o que propõem Engeström e Sannino (no prelo). Como mencionei no capítulo 1, o dilema manifesta avaliações incompatíveis, neste caso, entre a opinião da professora colaboradora e a opinião dos professores novatos sobre a utilização da folha de exercícios preparada para os alunos da 6ª série. Inicialmente, identificamos o dilema na hesitação da professora colaboradora no turno 540, que, ao ver a folha de atividades diz “Ah, então... assim...”. Em seguida, no turno 545, o dilema é manifestado pelo uso da conjunção adversativa na fala de Rúbia “Tá, **mas** 6ª série... vocês são adultos, gente...”. Assim é possível identificar a contradição dilemática dando vazão à incompatibilidade entre o que professores novatos propõem para atividade e o que a professora colaboradora pensa a respeito.

Segundo Engeström e Sannino (no prelo) o dilema costuma ser muito mais reproduzido do que solucionado em um contexto de contradição. No excerto 1, evidencio propostas de soluções, partindo da professora de professores e da professora colaboradora. Nos turnos 543, 546, 548 e 550, a professora de professores propõe que a atividade seja reorganizada na folha por meio da utilização de colunas, como uma forma de adequar o modelo ao contexto da Educação Básica, considerando que o professor novato William disse tê-la organizado de acordo com uma avaliação que um professor da universidade aplicou, no turno 544 “Eu fiz exatamente como... a gente teve uma **prova com o Lúcio**, ele fez desse jeito, deixou bem separado assim...”. Já a professora colaboradora, apresenta outra sugestão no turno 551 “Eu tenho uma outra ideia...”, apontando que a folha de atividades deveria ser alterada.

Ao longo da reunião, a professora colaboradora aponta a utilização da lousa como um recurso a complementar à proposta de atividade da folha. Isso porque, para Rúbia, manter os alunos copiando coisas do quadro pode evitar a indisciplina, assim como afirma no turno 566 do excerto 2 da mesma reunião.

EXCERTO 2 – Primeira Reunião 28/07/2009

562Rúbia: Aqui tá tudo pronto

563Taisa: hum... A Rúbia quer que eles trabalhem mais

564William: Não, mas...

[risos]

565William: Daí vai dar uma...

566Rúbia: Eles tão ficando muito folgados, isso é uma coisa que gera indisciplina...

567Taisa: É

568Rúbia: o negócio é manter eles ocupados.

569Taisa: isso é uma coisa que eles me falam, a gente tem que manter eles ocupados, eles sempre falam isso pra mim...

570Rúbia: então, eles trazem as coisas prontas...

571Taisa: Talvez a solução seja mais fácil do que eu to pensando

572William: Ah, sei lá...O meu objetivo aqui seria fazer eles conhecerem bastante... bastante palavras

573Rúbia: Faz eles escreverem, é a mesma coisa

574William: Daí no caso...

575Rúbia: mas isso aqui tá tudo pronto.

576William: separaria por colunas também? Ou misturaria tudo também?

577Rúbia: Não, você vai fazer tabela grande, gordinha, aí você vai pôr só o verbo lá dentro. Então eu vou pôr lá to play... só isso que eu vou pôr aqui dentro... tá

578Taisa: uhum...

579Rúbia: Aí você vai entregar isso pra eles. Aí lá no quadro você vai escrever a mesma coisa... letra A, letra B... igual a deles, aí você vai escrever lá no quadro

580Taisa: As opções

581Rúbia: to read, que que eu posso read? Que que eu posso ler? Então eu vou escrever... Ah... eu posso read a book, então agora que quero que vocês escrevam... aí dá um tempinho pra eles escreverem. Ah, o que que é book? Daí eles sabem... bom, a gente acha que eles sabem, matéria de 5ª, ah, dá pra eu ler, dá pra eu read uma magazine. Aí você escreve aqui. Você entendeu? Fazerem eles escreverem

582Taisa: uhum...

583Rúbia: Porque se o negócio é manter ocupado

584William: Então ali você vai fazer o inverso... a lista vai ter...

No excerto 2, Rúbia evidencia sua preocupação em manter os alunos “ocupados” escrevendo, a fim de que não haja indisciplina – Rúbia afirma no turno 566 que “*Eles tão ficando muito folgados, **isso é uma coisa que gera indisciplina...***” e no turno 568 “*o negócio é manter eles **ocupados.***”. Por outro lado, para o professor novato William, a preocupação era trazer um maior volume de atividades na folha para que os alunos pudessem conhecer mais coisas, no turno 572 “*Ah, sei lá...O meu objetivo aqui seria **fazer eles conhecerem bastante... bastante palavras.***”.

Considerando o contexto de interação destes professores, nos excertos 1 e 2 podemos identificar como a contradição dilemática emerge discursivamente neste Sistema de Atividade no que tange aos objetivos que os sujeitos vinculam ao objeto, que é o planejamento propriamente dito. Assim, é possível compreender que as contradições discursivas emergem do nível secundário, conforme Engeström (1999) define, pois surgem

das diferenças entre elementos do Sistema de Atividade, neste caso entre os professores e os objetivos para direcionar as suas ações ao objeto. Portanto, a princípio o objeto é parcialmente compartilhado pelos professores, pois possuem diferentes objetivos associados a ele: para a professora colaboradora objetivo seria planejar uma aula em que os alunos pudessem se manter ocupados, trabalhando e assim evitar a indisciplina, enquanto que para os professores novatos o objetivo seria que a aula planejada permitisse aos alunos conhecer a maior quantidade possível de palavras. A imagem a seguir demonstra como a contradição no nível secundário ocorre.

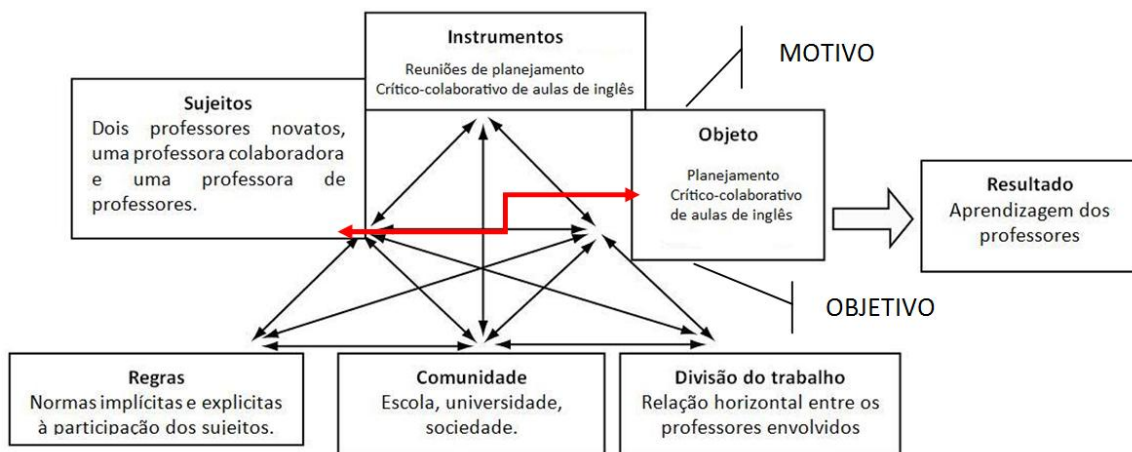


Figura 5: Contradição de nível secundário entre os sujeitos e o objetivo do objeto do Sistema de Atividade

Ainda no excerto 2, é interessante perceber a mudança dos tempos verbais por parte da professora colaboradora e do professor novato William. Inicialmente, Rúbia apresenta sua sugestão por meio do pretérito imperfeito do verbo “poder”, indicando uma possibilidade na maneira de realizar a atividade, no turno 537 “E... vocês **podiam** então deixar o espaço”. No turno 547 “Vocês **têm que lembrar** que eles saíram dos 10 anos agora”, a professora colaboradora utiliza o presente do indicativo, afirmando o que deve ser realizado. Ao longo de suas falas, a professora colaboradora utiliza o futuro do presente composto indicando o que os professores novatos irão fazer, como no turno 551 “... vocês **vão pôr lá assim**” e no turno 579 “Aí você **vai entregar** isso pra eles” e no turno 584 “Então ali você **vai fazer** o inverso... a lista **vai ter**...”. Já o professor novato William inicialmente faz seus questionamentos utilizando o futuro do pretérito no turno 576 “**separaria** por colunas também? **Ou misturaria** tudo também?”, indicando diferentes possibilidades.

Em relação aos turnos destacados no parágrafo anterior, é de suma importância tratar das modalizações utilizadas pelos professores. De acordo com Fairclough (2003) as modalizações são utilizadas para distinguir diferentes níveis ou graus de comprometimento de quem fala com os sentidos de verdade e obrigação. O autor baseia-se em Halliday (1994 apud FAIRCLOUGH, 2003) para tratar das modalizações epistêmicas e deônticas, sendo as primeiras aquelas que tratam da verdade e as segundas aquelas que tratam das obrigações. No excerto analisado, percebemos estas mudanças dos tempos verbais no que se refere às modalizações deônticas, pois o que inicialmente surge como uma possibilidade no turno 537 “E... vocês **podiam** então deixar o espaço” intensifica-se em forma de ordens e prescrições a serem seguidas nos turnos subsequentes. Assim, fica subentendido nas falas dos professores que há uma concordância sobre o que será alterado na atividade: o que era a princípio uma possibilidade de mudança, será concretizada no futuro, ou seja, na realização da aula.

A evidência de solução da contradição dilemática, marcada pelas alterações nos tempos verbais, indicam uma potencial ressignificação do objetivo vinculado ao objeto “planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês”. Ao partir do dilema entre manter os alunos ocupados ou permitir que conheçam mais palavras, os professores têm a possibilidade de renovar o objetivo deste objeto. De acordo com Engeström, Engeström e Suntio (2002) o objeto da atividade determina o horizonte de possibilidades e ações em um Sistema, portanto, a possibilidade de ressignificação do objetivo do objeto interfere diretamente no trabalho a ser realizado pelo grupo, o qual parece reorganizar-se em colaboração.

No que se refere às práticas discursivas, evidencio a importância da intertextualidade no discurso da professora de professores. Dando ênfase à dimensão sócio-histórica-cultural das relações entre os professores participantes das reuniões, em minha fala, utilizo o intertexto de outras interações com os professores novatos ao afirmar no turno 569: “isso é uma coisa que **eles me falam, ‘a gente tem que manter eles ocupados’, eles sempre falam isso pra mim...**”. Assim, a intertextualidade presente no discurso da professora de professores surge como um argumento que possibilita a negociação de divergências (LEITÃO, 2007), enfatizando a sugestão da professora colaboradora, que havia indicado sua preocupação em manter os alunos ocupados copiando o que está escrito na lousa e utilizando uma folha de atividades que não fosse “pronta”.

Em relação às práticas sociais, percebemos o poder que a professora colaboradora e a professora de professores exercem sobre os professores novatos. Representando a Formação Discursiva Ideológica (FDI) da escola, a professora colaboradora apoia-se na indisciplina dos alunos para sugerir a alteração na atividade proposta pelos professores novatos. Uma vez que tal aspecto é vivenciado pelos professores novatos em sala de aula, isto acaba não sendo questionado. A professora de professores, pertencente à FDI da universidade, por não possuir outra sugestão diante dos modos como lidar com a indisciplina, afirma no turno 571: “ *Talvez a solução seja mais fácil do que eu tô pensando*”, reforçando a sugestão da professora colaboradora, por meio de um argumento que parte intertextualidade da mesma preocupação que os professores novatos compartilharam em outro momento de interação.

Nas análises dos excertos 1 e 2, percebo que são criadas oportunidades para que, colaborativamente, sejam (re)criados os modos de agir em sala de aula. O sentido de colaboração parece permear a relação entre os professores, devido à busca por equilíbrio das responsabilidades entre estes sujeitos (MATEUS, 2005). Porém, apesar desta abertura, percebo como neste recorte, na tentativa de solucionar a contradição dilemática, a professora colaboradora e a professora de professores demonstram deter mais o poder nas relações estabelecidas neste contexto, pois por meio da persuasão, levam os professores novatos a alterar a atividade que planejaram. Neste momento, ambas fazem uma aliança, unindo-se no direcionamento das atividades a serem planejadas. Interessante notar que, como discutido no capítulo 2, sempre haverá tentativas de resistência ao poder que busca ser hegemônico, como quando William justifica-se, ao mencionar o nome de um professor na universidade, indicando que ele e Guilherme pautaram-se nas práticas de um professor também experiente para preparar suas atividades.

Os excertos seguintes, 3 e 4, foram retirados da oitava reunião de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês, em que os professores conversam sobre a atividade em que irão trabalhar com horários de aulas autênticos de escolas de outros países, enfocando os nomes das matérias, dias da semana e horas. Nestes excertos, os professores discutem sobre alternativas de como organizar os alunos na sala, para que todos possam ver os diferentes horários. Esta proposta surge do intuito que a professora de professores e os professores novatos possuíam de desenvolver atividades com material autêntico em língua

inglesa, trabalhando de um modo diferente do que estavam fazendo até então, no que se refere ao conteúdo e à maneira de organizar os alunos em sala.

EXCERTO 3 – Oitava Reunião 29/09/2009

238Taisa: ah, legal. E de que forma será que vocês... é que eu fiquei pensando... trabalhar com todos esses? Como apresentar pra eles? Colocá-los em equipes para que eles vejam as diferenças?

239Rúbia: humhumhum [como se estivesse tossindo]

240Taisa: não?

241Rúbia: equipe nem pensar.

242Taisa: Dupla?

243William: dupla

244Taisa: Dupla? Tem como?

245Rúbia:...[INAUDÍVEL]....

246Guilherme: talvez se a gente fizesse sorteio com a dupla. Será que eles iriam?

247Rúbia: eu não... gente, olha, grupo eu não faço, eu não faço.

248Taisa: ou se colocasse...

249Rúbia: você não consegue falar

250Taisa: uhum

251Rúbia: o que que acontece: você junta os dois e dá uma tarefa, eles vão fazer qualquer coisa, menos a tarefa que você deu. Não adianta. Nem na B. Vocês veem quanta conversa paralela tem? Na A ainda funciona melhor, mas vocês veem na B, cada um sentando no seu lugar, quantas pessoas vocês veem que ficam conversando o tempo todo?

252Guilherme: é

253Rúbia: isso separados, imagina juntos.

254Taisa: ah tá. E nem dupla também?

255Rúbia:...[INAUDÍVEL]....

256Guilherme:...[INAUDÍVEL]....

257Taisa: é... pensar...

258Rúbia: eu não colocaria

No excerto 3, a professora de professores inicia sugerindo que os alunos trabalhassem em equipes no turno 238 e depois propõe o trabalho em duplas no turno 242. Para ambas as sugestões, a professora colaboradora responde com negativas, pela “tosse” indicando reprovação, e pelo uso de palavras de negação como “nem” e “não”, quando diz no turno 241 “*equipe nem pensar*” e no turno 247 ao afirmar “*eu não... gente. Olha, grupo eu não faço, eu não faço.*” Tais negativas evidenciam discursivamente a manifestação do tipo de contradição que Engeström e Sannino (no prelo) denominaram conflito. De acordo com os autores, os conflitos surgem na forma de resistência, pela divergência entre grupos ou pessoas. Neste caso, percebemos que tanto a professora de professores quanto os dois professores novatos estão interessados em realizar tal atividade, pois se empenham em propor diferentes soluções para as recusas de Rúbia. Disso decorre o conflito. Na continuidade, podemos perceber algumas sugestões para a resolução deste conflito, como evidencio no excerto 4.

EXCERTO 4 – Oitava Reunião 29/09/2009

259Taisa: não, tudo bem, eu só tô pensando. Ou então, eu tinha esquecido, pode colocar isso aqui na TV, né? Pra que eles vejam as matérias diferentes, conversar com eles

260William: eu também, foi o que eu pensei.

261Taisa: eu tinha esquecido da TV, acho melhor a gente colocar na TV, não é? Pra que todo mundo possa ver perceber as diferenças

262Rúbia: eu acho que vai ficar pequeno

263Taisa: e se eu colocar... se a gente colocar em *slide*? *PowerPoint*? Será que não vai ter como enxergar?

264Rúbia: o ideal é colocar naquele 32

265Taisa: hum

266Rúbia: mas eu penso que letra 32 não serviria, não caberia isso aqui

267Taisa: ah, não caberia numa tela

268Rúbia: não cabe... só se fizesse uma por dia

269Taisa: uhum

270Rúbia: eu já fiz apresentação de *PowerPoint* pra pôr na TV e não cabe muita coisa

271Taisa: é, só se for isso que você falou. Deixa aqui a coluna de horário, aí, por exemplo, põe segunda, terça, quarta, quinta...

272Rúbia: em uma põe o horário, na outra põe o horário de segunda, na outra põe as aulas de terça, assim por diante

273Guilherme: a gente pode fazer assim, o primeiro *slide* faz com tudo

274Taisa: pra que eles visualizem só

275Guilherme: pra que eles visualizarem como que é horário, aí a gente mostra coluna por coluna

276Taisa: uhum, e sempre mantendo horário do lado pra que eles entendam, primeira, segunda, terceira aula, quando que tem intervalo, quando não tem

277Rúbia: ah, legal

278Guilherme: a gente pode até fazer... destacando bem o dia da semana, mudando de cor, talvez. Daí pra eles perceberem que cada dia da semana é um horário diferente

279Taisa: uhum... aí podia apresentar pra eles os horários, acho que podia escolher, sei lá... a gente tem 4 aqui, é muita coisa né? Acho que 2, se apresentasse 2 diferentes, seria bom... a quantidade

280Guilherme: Acho que a gente podia trazer essas folhas e ir passando assim, depois que a gente explicar pra eles. Ir passando pra eles darem uma olhada

No excerto 4, ao fazer as sugestões, a professora de professores e os professores novatos marcam discursivamente que estão dispostos a negociar. A professora de professores faz uso do pretérito perfeito do modo subjuntivo para sugerir no turno 248 “*ou se colocasse...*”, utiliza o futuro no modo subjuntivo para propor alternativas, como no turno 263 “*e se eu colocar... se a gente colocar em slide? PowerPoint? Será que não vai ter como enxergar?*” e o pretérito imperfeito do verbo poder indicando possibilidades no turno 279 “*uhum... aí podia apresentar pra eles os horários, acho que podia escolher, sei lá...*”. O professor novato Guilherme utiliza o pretérito imperfeito do subjuntivo para fazer sugestões no turno 246 “*talvez se a gente fizesse sorteio como a dupla*”, e para indicar a possibilidade utiliza o verbo “poder” no tempo presente no turno 273 “*a gente pode fazer assim...*” e no pretérito imperfeito no turno 280 “*Acho que a gente podia trazer essas folhas*”. Destaco também nestas falas o uso de sentenças interrogativas, enfatizando o intuito dos demais

professores de oferecer à Rúbia uma gama de opções de trabalho, as quais são colocadas como propostas e nunca como normas. Também o uso das conjunções “ou” e “talvez” reafirma que as ideias são sugestões, as quais dependem da aprovação, da concordância da professora colaboradora.

Engeström e Sannino (no prelo) afirmam que a solução de um conflito geralmente ocorre por meio de um comprometimento, por meio da submissão a uma autoridade ou por meio da decisão da maioria. No excerto 4, percebemos que a solução surge da negociação entre os participantes, a qual culmina em um comprometimento de todos em seguir determinadas adequações para que a atividade seja realizada. No que se refere às práticas discursivas, por meio da intertextualidade, a professora de professores retoma a sugestão de Rúbia de expor os dias da semana separadamente na TV *pen-drive*¹², e, aglutinando as ideias do professores novatos de como destacar as imagens, o grupo pode chegar a um “*thirdness*” (ENGESTRÖM; SANNINO, no prelo), ou seja, uma resolução que deriva das diferentes propostas iniciais.

No que se refere às práticas sociais, neste recorte da interação dos professores, o poder parece estar mais distribuído entre eles em relação o excerto anterior. A FDI à qual a professora de professores pertence revela-se bastante forte, sendo que repetidamente Rúbia busca, por meio do conflito, negar certas possibilidades de trabalho. Porém, vemos que o convencimento surge pela junção das FDI da professora de professores e dos professores novatos. Assim, fazendo concessões em relação à proposta inicial, em que o trabalho seria em duplas ou equipes, o grupo consegue manter o conteúdo da atividade – utilizar material autêntico em língua inglesa, os horários de aulas – e, colaborativamente, concluir o planejamento da atividade para a próxima aula.

Considerando o Sistema de Atividade em questão, podemos identificar que a contradição do tipo conflito, materializada pelo discurso, emerge a partir das resistências relativas às regras de interação entre os professores. Isto é, ao estabelecer explicitamente de que modos iriam conduzir uma atividade, a professora colaboradora declarou veemente resistência em realizar trabalhos com os alunos que não fossem individuais. Diante da forte

¹² “A TV Pen-drive é um projeto que prevê televisores de 29 polegadas - com entradas para VHS, DVD, cartão de memória e pen-drive e saídas para caixas de som e projetor multimídia - para todas as 22 mil salas de aula da rede estadual de educação, bem como um dispositivo pen-drive para cada professor.” Informação disponível em www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=4.

hegemonia exercida pela FDI que Rúbia representa – de quem pode aceitar ou recusar regras que afetem o planejamento da aula – os demais professores buscam sugerir regras diferenciadas para esta tarefa, indicando assim as potencialidades de ressignificação das regras instauradas a partir da contradição em um Sistema de Atividade em que o trabalho entre professores preza pela colaboração.

Considerando que as contradições emergiram a partir das regras explicitadas para a participação dos professores neste Sistema de Atividade, temos uma contradição de nível primário, de acordo com o que propõe Engeström (1999). Isso porque o nível das contradições primárias, ou contradições internas, é localizado no interior de cada um dos componentes do sistema, assim como a imagem a seguir busca representar.

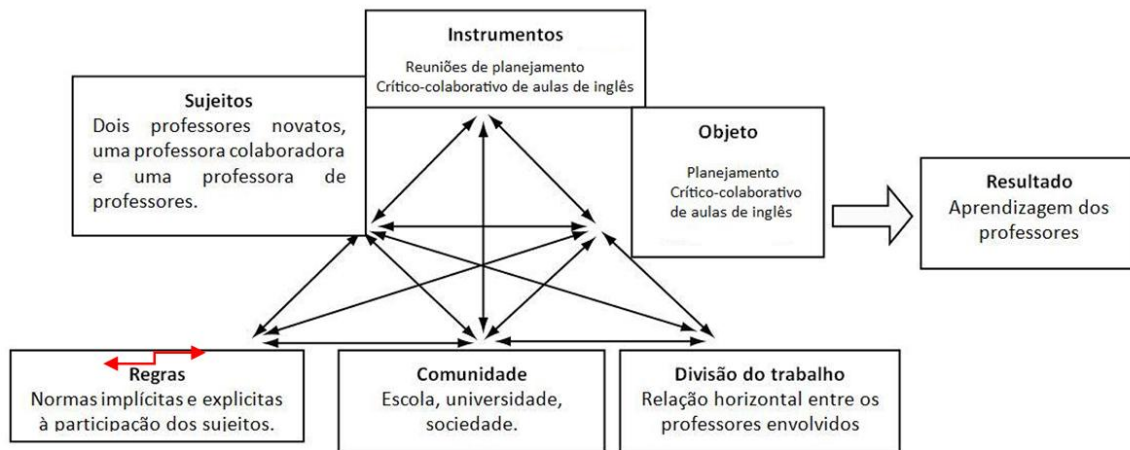


Figura 6: Contradição de nível primário localizada no interior das regras do Sistema de Atividade

Diante dos quatro excertos analisados - dois retirados da primeira e dois retirados da oitava reunião de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês - retomo algumas das perguntas de pesquisa a fim de indicar possíveis respostas. No que se refere à primeira pergunta - que contradições se manifestam discursivamente na práxis do planejamento crítico-colaborativo de aula de inglês e de que modos elas interagem no processo de aprendizagem dos professores neste contexto? - no que tange às contradições manifestadas discursivamente e a aprendizagem dos professores, percebo a disposição que os professores possuem para negociar os objetivos e as regras de seus planejamentos. Tal disposição surge a partir das contradições dilemáticas e conflituosas que incitam potencialidades de novos

significados destes elementos do Sistema de Atividade. Isto é, abrem-se possibilidades para que Aprendizagem Expansiva (ENGESTRÖM, 1999) ocorra, pois as contradições podem ser superadas de forma consciente e coletiva pelos professores, a fim de criar novas formas históricas de lidar com os padrões sociais existentes.

Buscando responder a segunda pergunta - como os professores planejam o que ensinar neste contexto? - que trata do modo como os professores planejam as aulas neste contexto, percebo a potencialidade de criação de capital social entre os participantes da intervenção. Diferentes autores (DIMITRIADOU, 2004; GALLO-FOX et al., 2006; GIMENEZ; MATEUS, 2009; MATEUS, 2009, 2010 no prelo; MOLL; ARNOT-HOPFFER, 2005) que tratam do conceito de capital social, fazem referência ao estudo de Bourdieu (1986), o qual define tal termo como um recurso de natureza material, social ou intelectual que emerge das relações intersubjetivas e que pode mediar as posições sociais que estes sujeitos ocupam. Ou seja, um Sistema de Atividade que é marcado pela iniciativa de colaboração entre professores, há grandes possibilidades de que cada indivíduo possa reconhecer e fortalecer sua própria posição em um grupo social por meio reconhecimento da posição dos demais indivíduos. Isso significa nortear as relações sob a perspectiva da alteridade (AMORIM, 2001; MATEUS, 2007), pois é pelo encontro com o outro que tem voz, que os professores buscam identificar-se como sujeitos participantes deste Sistema de Atividade.

Portanto, é possível responder a última pergunta de pesquisa - Que limites/potencialidades estes aspectos trazem para o desenvolvimento profissional? - pois compreendo que as reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês demonstram sua potencialidade em estimular a redefinição de aspectos relativos à aprendizagem de professores que as modalidades de estágio mais tradicionais provavelmente teriam dificuldades em instaurar, pois não oportunizam espaços para o trabalho efetivamente colaborativo. Assim, inibe-se a criação de capital social entre os professores participantes do processo de formação.

3.2 PAPÉIS DOS PROFESSORES: A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO

Além de oportunizar a realização do planejamento propriamente dito das aulas de inglês a serem ministradas nas turmas da 6ª série, a intervenção possibilitou que os professores participantes buscassem estabelecer seus papéis neste processo. Por tratar-se de um Terceiro Espaço (GUTIÉRREZ; LÓPEZ; TEJEDA, 1999; GUTIÉRREZ; BAQUEDANO-LÓPEZ; TEJEDA, 2003; DRAKE; NORTON-MEIER, 2010; MAX, 2010), em alguns momentos as práticas discursivas destes sujeitos indicam a possibilidade de que as atribuições dos professores no contexto do planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês diferenciem-se daquelas estabelecidas modelos de estágio tradicionais (MATUSOV; HAYES, 2002), porque são criadas oportunidades para se questionar as funções dos professores participantes e disso deriva o potencial de criar novas maneiras de lidar com os aspectos da formação de professores.

Os excertos a seguir - 5, 6 e 7 - foram retirados da quarta reunião de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês. Neste encontro, os professores conversam sobre quem deve ficar na sala de aula durante as aulas e quais são as implicações da permanência ou não de alguns deles neste momento. As contradições emergem principalmente do posicionamento defendido pela professora colaboradora, que declara não desejar ficar na sala de aula enquanto os professores novatos estão dando aula.

Excerto 5 - Quarta Reunião 01/09/2009

329Rúbia: ou como a Flávia me falou ontem, “mas peraí, quem vai se responsabilizar no final do ano se essas crianças aprenderam ou não?”

340Taisa: quem falou isso?

341Rúbia: a diretora

342Taisa: falou? Aí oh, tá vendo?

343Rúbia: Porque eu fui falar pra ela que eu tava com dificuldade de lidar com a disciplina porque eu também não sei até onde eu vou pra dar bronca e até onde eu deixo vocês irem

344Taisa: uhum

345Rúbia: Porque eu acho, eu acho se a aula é de vocês, eu tinha que sumir na sala, eu tinha que virar, igual a gente tava brincado, um vaso na sala, uma planta, não podia abrir a boca, porque a aula é de vocês. E ela falou assim ‘não, você tem que se meter sim, você tem que falar, porque no final do ano se essas crianças não aprenderem, não vão ser eles que vão ser responsabilizados, vai ser você’

346Taisa: eu que... eu acho que por isso também... eu acho que por isso também, da forma que é configurado isso, a responsável no papel, que vai assinar a nota de todo mundo no final do ano vai ser a Rúbia mesmo. Mas também pela experiência sua, é isso que você tá falando, no momento que a Rúbia chegou, chamou atenção, foi bom... nossa, você salvou a gente, agora você disciplinou a sala. Eu posso ter aprendido isso com ela, isso de chamar atenção, dar uma bronca da maneira correta que funciona pra aquela turma, eu posso aprender com ela. E se ela não tivesse ali, ia demorar muito mais, eu ia “camelar” muito mais pra eu entender que é daquela forma que funciona naquela turma... Não acho que você tinha que sumir na sala não. Não acho não.

347Rúbia: Mas eu acho. Eu acho, porque eu lembro da minha experiência de estagiária, professor na sala atrapalha. Porque é a sua aula, e a professora tá ali pra quê?

348Taisa: para ajudar

349Rúbia: Na minha opinião, se é a minha aula, professora não podia nem ficar na sala. Isso eu acho. Aí eu me sinto... Aí eles se sentem meio constrangidos porque eu tô ali, e porque a turma é minha, porque a aula é minha. E eu da mesma forma com eles. Porque a aula na verdade é deles. Na teoria é minha, mas na prática é deles. Então a gente na verdade não tá sabendo diferenciar o espaço de um e o espaço do outro, não é verdade?

350Taisa: Também acho, tô entendendo

351Rúbia: O que que tá acontecendo de manhã, como o Dario não tá vindo, a Elaine tá mandando as aulas dela pra mim antes, e a gente tá dando aula junto, então a gente tá separando. Uma hora ela fala, outra hora eu falo. E na hora de dar bronca, como eu já tô lá na frente, eu dou bronca, ou a Elaine mesmo. Já tive que deixar ela sozinha. Então assim, tá sendo bem legal essa experiência. Então de manhã tá sendo mais tranquilo porque, pelo mesmo motivo, já tem 2 lá na frente, eu vou lá na frente fazer o que, não é?

352Taisa: Mas você acha que dessa forma funcionaria com eles, ou seria mais gente ainda? Por exemplo, vocês sabem já, o planejamento, dão aula sempre numa turma, vai dar basicamente a mesma aula na outra. O William explicou uma atividade, mas nessa turma a Rúbia vai explicar. Será que funcionaria melhor ou pior?

353Rúbia: Eu não sei. Teria que ver com eles. Porque eu queria invadir menos o espaço de vocês. É o que eu te falei, eu abri a porta da minha sala, agora eu tenho... estamos aí... a diretora fala que ‘você é louca, você tá perdendo sua hora/atividade, de corrigir suas coisas, pra colocar o seu livro de chamada pra ficar lá sentada conversando, ah não...’

[risos]

354William: Se todo mundo pensar assim...

355Rúbia: É... aí eu falei pra ela que eu tô com essa dificuldade por causa da disciplina na sala, ela falou é... falou brincando... mas você sabe que brincadeira né... “quem mandou você abrir a porta pros estagiários? Agora aguenta”

356Taisa: vindo da diretora... não é brincadeira não

357Rúbia: ela falou “eu...” – ela é da educação física - “eu já não gosto mais, eu já não deixo mais estagiário entrar na minha aula, porque eles deixam alunos fazer bagunça aí você perde o controle da turma, eles perdem. Aí quando você volta a dar aula, já virou aquela bagunça. Até você disciplinar eles de novo, é difícil”. E eu concordo com ela, porque aqui embaixo é a hora que eles vão extravasar, se você não tiver um domínio legal... na sala já é difícil, imagina aqui embaixo, na quadra, com os 40 correndo. Imagino que, talvez pra ela seja mais difícil essa coisa de disciplina com os estagiários. Justamente por isso, estagiário não tem experiência, ele não sabe até onde ele pode ir, ele não sabe se ele tá ultrapassando, se ele tá menos e a gente também fica constrangido... porque eu, por mim, nem ficaria na sala, não ficaria mesmo. Porque eu sei que eu atrapalho, justamente por causa disso, porque eu tiro a liberdade de vocês

358Taisa: então eu acho que são duas coisas, eu não sei como vocês gostariam de fazer. Vocês já ficaram sozinhos na sala, mas foi bem no começo

359Rúbia: não, faz duas semanas, foi no dia que eu fui embora

360Taisa: ah é verdade

361William: a aula foi muito boa. No dia que a gente ficou sozinho na sala eles se comportaram. Aquela conversinha teve, mas não houve bagunça... [INAUDÍVEL]... eles ficassem ocupados, eles gostaram da aula

Inicialmente, no excerto 5, as falas da professora colaboradora são marcadas pela manifestação discursiva da contradição do tipo conflito (ENGESTRÖM; SANNINO, no prelo), pois há fortes indicativos de desacordos e de resistências. Os conflitos emergem por meio de expressões negativas, as quais revelam a dificuldade de Rúbia em lidar com a disciplina dos alunos durante as aulas em que William e Guilherme estão trabalhando em sala, quando diz no turno 343 *“Porque eu fui falar pra ela [diretora da escola] que eu tava com dificuldade de lidar com a disciplina porque eu também **não** sei até onde eu vou pra dar bronca e até onde eu deixo vocês irem”*, e quando revela o que pensa de sua permanência dentro da sala de aula, no turno 345 *“Porque eu acho, eu acho se a aula é de vocês, eu tinha que **sumir** na sala, eu tinha que virar, igual a gente tava brincado, um vaso na sala, uma planta, **não** podia abrir a boca, porque a aula é de vocês...”*, no turno 349 *“Na minha opinião, se é a minha aula, professora **não** podia **nem** ficar na sala. Isso eu acho.”* e no turno 357 *“porque eu, por mim, **nem** ficaria na sala, **não** ficaria mesmo.”*

O conflito marca presença na divergência entre o que Rúbia pensa sobre ficar na sala e o que ela aponta intertextualmente ser a opinião da diretora da escola, no turno 345 *“E ela falou assim ‘**não, você tem que se meter sim, você tem que falar**, porque no final do ano se essas crianças não aprenderem, não vão ser eles que vão ser responsabilizados, vai ser você’”*. A incompatibilidade com o ponto de vista de Rúbia é reforçada pelo posicionamento da professora de professores no turno 346 *“[...] Eu posso ter aprendido isso com ela [Rúbia], isso de chamar atenção, dar uma bronca da maneira correta que funciona pra aquela turma, eu posso aprender com ela. E se ela não tivesse ali, ia demorar muito mais, eu ia “camelar” muito mais pra eu entender que é daquela forma que funciona naquela turma [...] **Não** acho que você tinha que sumir na sala **não. Não** acho **não**”*. Portanto, no excerto 5 fica clara a intenção de Rúbia de não interferir nas aulas de William e Guilherme, em divergência com a opinião da diretora e com a professora de professores, que prezam por sua participação.

Neste excerto, na dimensão das práticas discursivas, podemos evidenciar a intertextualidade nas falas da professora colaboradora, que menciona a opinião da diretora da escola como argumentos que indicam a importância de sua permanência na sala de aula. Tais argumentos levam à discussão a imagem projetada para os professores novatos, os estagiários da licenciatura, na intertextualidade a que Rúbia recorre ao apontar o que a diretora pensa a respeito, no turno 345 *“[...] ‘porque no final do ano se essas crianças não*

*aprenderem, não vão ser eles que vão ser responsabilizados, vai ser você” e no turno 357 ao dizer “**ela falou** ‘eu...’ – ela é da educação física - ‘ eu já não gosto mais, eu já não deixo mais estagiário entrar na minha aula, porque eles deixam alunos fazer bagunça aí você perde o controle da turma, eles perdem. Aí quando você volta a dar aula, já virou aquela bagunça. Até você disciplinar eles de novo, é difícil’. **E eu concordo com ela...**”.*

Além da reprodução intertextual que Rúbia faz da opinião da diretora, a professora colaboradora define os “estagiários” genericamente por meio da manifestação de contradições do tipo conflito, quando aponta o porquê de concordar com a diretora, no turno 357 *“Justamente por isso, estagiário **não** tem experiência, ele **não** sabe até onde ele pode ir, ele **não** sabe se ele ta ultrapassando, se ele ta menos e a gente também fica constrangido...”*. Assim, pelo valor experiencial das palavras – como mencionei anteriormente nos termos de Fairclough (1989) – a professora de professores representa ideologicamente a identidade social do professor novato pelas palavras de negação, reforçando que ele ainda não saber fazer.

Na continuidade de reunião, no excerto 6, a professora de professores questiona os professores novatos a respeito da participação da professora colaboradora nas aulas. Neste excerto, a manifestação das contradições aponta para dificuldade de William e Guilherme em posicionar-se diante da questão.

Excerto 6 - Quarta Reunião 01/09/2009

372Taisa: que que vocês acham então? A Rúbia falou que nesse momento do estágio ela acha que ela não deveria interferir na regência em si. Vocês gostariam que ela ajudasse, por exemplo, em alguma atividade revezar, a Rúbia explica alguma atividade, depois o William, depois o Guilherme, ou não?

373Rúbia: ou preferem que a Rúbia saia da sala?

374Guilherme: Eu acho eu talvez não, né, de participar dentro da sala, pra não acontecer que nem tá acontecendo com... como é o nome do aluno?

375Rúbia: menino? Aluno?

376Guilherme: o menino da 6ª B? Que não gosta da nossa aula

377Rúbia: O Anderson

378Taisa: Ah

379Guilherme: Pra não acontecer essa comparação

380Taisa: ah tá

381Guilherme: A Rúbia chegou ...[INAUDÍVEL]... e os dois não, a Rúbia fez isso e os dois não.

382Taisa: ah entendi

383Guilherme: Então pra não haver essa comparação

384Taisa: Agora é o momento do Guilherme e do William, pronto e acabou. Entendi.

385William: Então. Não sair da sala, de jeito nenhum, claro... Ali ajuda muito a disciplina, também depende um pouco de você ali, porque você tem mais autoridade na sala...Claro que não atrapalha, a gente não tá falando isso

386Rúbia: Eu queria que vocês serem sinceros, porque eu me sinto incomodada às vezes, porque pensa bem, eu, se fosse eu...

387William: Do jeito que você falou...

388Rúbia: eu dando a minha aula, e alguém interrompesse a minha aula pra dar bronca nos alunos, eu não me sentiria bem. Eu também penso duas, três vezes, quatro, cinco vezes antes de abrir a minha boca para falar alguma coisa pra eles. Eu me sinto atrapalhando vocês. Eu tô sendo bem sincera

389Guilherme: Talvez seria bom você sair, pra gente ter mais confiança, mas também não de uma vez, você indo aos poucos, pra ver se a gente..

390Rúbia: Eu tava até pensando, amanhã, como ela vem assistir aula, eu acho que eu não deveria nem entrar

391Guilherme: ah, pode ser... ou não né?

[risos]

392Rúbia: porque olha só gente, pensa bem, 4 professores dentro da sala é muita gente

393Taisa: Mas então, deixa eu falar pra vocês porque eu tô o tempo todo perguntando essas coisas que vocês acham porque a ideia do projeto que eu participo lá na universidade que eu gostaria de fazer com vocês, é aquilo que eu falei, que estivesse todo mundo dando aula

No excerto 6, no turno 372, a professora de professores pergunta aos professores novatos o que eles pensam sobre o conflito colocado por Rúbia *“que que vocês acham então? A Rúbia falou que nesse momento do estágio ela acha que ela não deveria interferir na regência em si. Vocês gostariam que ela ajudasse, por exemplo, em alguma atividade revezar, a Rúbia explica alguma atividade, depois o William, depois o Guilherme, ou não?”*. Diante deste questionamento, é possível perceber que a contradição se intensifica, pois os professores novatos têm opiniões também divergentes. Nos turnos 374, 376 e 383, Guilherme indica que, para evitar a comparação entre eles e Rúbia, seria favorável que ela se ausentasse *“Eu acho eu talvez não, né, de participar dentro da sala, pra*

*não acontecer que nem tá acontecendo com... como é o nome do aluno”, “o menino da 6ª B? Que não gosta da nossa aula” e “Então, pra **não** haver essa comparação”. Já William, no turno 385, afirma que a presença de Rúbia é importante “Então. **Não sair da sala, de jeito nenhum, claro... Ali ajuda muito a disciplina, também depende um pouco de você ali, porque você tem mais autoridade na sala... Claro que não atrapalha, a gente não tá falando isso”.***

Os pontos que geram divergências entre os professores novatos, são colocados por Guilherme no turno 389 “*Talvez seria **bom você sair, pra gente ter mais confiança, mas também não de uma vez, você indo aos poucos, pra ver se a gente..**”.* Assim, Guilherme aponta sua intenção de chegar a um comprometimento comum, sugerindo que a saída de Rúbia fosse gradativa. Percebemos que para William e Guilherme tanto a ausência de comparações e a confiança decorrentes da saída de Rúbia, quanto a autoridade que a professora colaboradora possui em lidar com a indisciplina dos alunos ao estar na sala de aula, são aspectos valorizados pelos professores novatos. A dificuldade em lidar com esta contradição do tipo conflito pode ser identificada na fala de Guilherme no turno 391, diante da opinião de Rúbia, sobre não permanecer na sala no dia em que seriam observados pela professora de professores, ele diz “*ah, pode ser... ou **não, né?**”.*

O excerto 7 mostra a continuidade da quarta reunião, no momento em que a professora de professores justifica sua intenção de que não apenas Rúbia, mas que todos os professores participantes possam participar da intervenção na sala de aula. A professora de professores relata sua experiência em outro contexto, em que a formação de professores é pautada pela colaboração nos momentos de planejamento e de prática de sala de aula.

Excerto 7 - Quarta Reunião 01/09/2009

409Taisa: é , porque eu tô falando isso, mas não pensem que onde acontece o projeto isso acontece de forma tranquilíssima, as pessoas vão lá e super interagem... Não. Não é assim não, passa por muito momento de sofrimento. Tanto que quando eles optam por uma escola, eles ficam anos, já ficaram 3, 4 anos na mesma escola, e de preferência indo pra mesma turma. Tava na 5ª, você vai na 6ª, entendeu? Pra ir criando essa cultura de eles entenderem que tem tal professor, que eles podem contar com todos, que tem uma organização nisso. Então é todo um processo de mudar essa visão de que o estagiário é alguém que vai lá só pra fazer a obrigação dele que tem a ver com a universidade

410Rúbia: Que o estagiário tem só a ver com a faculdade. Ele tá aqui, “tá bom, professora, a gente fica assistindo aula, mas só porque ele tá aqui”. Não é assim

411Taisa: É, é isso que eu to falando pra eles

412William: é um comportamento que eu acho que eles têm

413Taisa: Acho que é uma visão geral, eu acho que é em qualquer área. “Ah, o estagiário”, tem porcaria, então foi o estagiário.

414Guilherme: tem piada de estagiário

415Taisa: tem! Exatamente, exatamente. A visão que tem de estagiário na sociedade não vai ser diferente na nossa área. Então isso demora. Eu tô falando disso aqui, mas nem sei se vai dar tempo de a gente implementar, de fazer algumas coisas diferentes do que costuma ser o estágio normalmente tradicional que todo mundo conhece. Mas acho que são coisas pra vocês pensarem nos próximos planejamentos, nas próximas aulas, se vocês gostariam de fazer isso, de revezar um pouco. A condução da aula, que papéis os outros vão fazer, de ficar só atrás, vendo a organização da turma, respondendo dúvidas, não sei... não pra amanhã, pensa em casa, vocês refletem, aí semana que vem vocês me falam, se vocês acham se seria positivo ou não. E não só isso, até essa semana eu tava pensando em casa, que a minha ideia é que o estágio seja diferente do que eu fiz, que você fez, que a maioria das pessoas fez, que os cursos de licenciatura fazem. Eu, eu também né, vou lá, fico falando com eles, e também não ajudo em nada. Eu acho que eu tenho que fazer mais. Eu acho que eu tenho que fazer mais. Então sei lá, na próxima aula, sei lá, a gente vai trabalhar com uma música, eu vou procurar, eu vou preparar. Eu também tenho que fazer. Isso também faz parte do meu trabalho, eu não deixo de ser professora de inglês quando eu tô aqui.

416William: Você já fez isso, aquela vez que você encontrou aquele texto pra gente

417Taisa: Mas eu tenho que fazer mais, eu acho ainda. Eu acho que depois que a gente veio pra conversar com a Rúbia, eu não ajudei na aula exatamente. Eu poderia ajudar mais, não só com ideias, faz isso, faz aquilo, mais pesquisa. Acho que a supervisora tem que fazer mais que ficar falando de aula...

418Rúbia:Do que supervisionar...

420Taisa: Supervisionar, exatamente.

No excerto 7, a professora de professores sintetiza imagem do professor novato - o estagiário da licenciatura – que foi marcada ao longo da reunião pelas contradições do tipo conflito, tratando da importância do Ensino Colaborativo no que tange à superação dos valores negativos vinculados aos profissionais em formação inicial. Como discutido no Capítulo 1, o Ensino Colaborativo é uma das práticas implementadas no modelo de formação denominado Atividade de Aprendizagem Colaborativa e Inovadora de Professores (ATACIP) desenvolvida por Mateus (2005), o qual se assemelha com a intervenção pelo Co-ensino proposta por Roth e Tobin (2002). Ambas modalidades são caracterizadas pelo trabalho conjunto do grupo heterogêneo de professores na prática de sala de aula, de modo que todos atuam colaborativamente lecionando o planejamento previamente construído pela

equipe. No turno 409, a professora de professores afirma que o Ensino Colaborativo é uma prática complexa, mas pode corroborar para *“mudar essa visão de que o estagiário é alguém que vai lá só pra fazer a obrigação dele que tem a ver com a universidade”*. Ao longo do excerto, a professora de professores ainda reproduz o que denomina no turno 413 como *“... uma visão geral, eu acho que é em qualquer área”*, a quem são atribuídos valores negativos *“tem porcaria, então foi o estagiário”*.

A existência desta generalização negativa da figura do estagiário é reafirmada pela fala do professor novato Guilherme, que no turno 414 afirma que *“tem piada de estagiário”*, o que indica como o valor experiencial das palavras (FAIRCLOUGH, 1989) marca as representações da realidade, que cria imagens ideologicamente e codifica-as por meio das palavras. O estudo de Roth e Tobin (2002, p. 117) sobre uma intervenção realizada em um curso de formação de professores de ciências indica que os professores da escola, ou seja, os professores colaboradores, geralmente consideram os professores novatos como um “mal necessário”, pois aparentemente precisariam ensinar novamente os conteúdos trabalhados após o término do período de estágio, uma vez que o desempenho dos profissionais em formação é considerado insuficiente para levar os alunos da escola a aprender.

A este respeito, podemos mencionar a elaboração de estereótipos que, de acordo com Pereira et al (2002), são “crenças compartilhadas referentes aos atributos pessoais, especialmente traços de personalidade e aos comportamentos de um grupo de pessoas” (p.390), configurando-se assim no processo de estereotipização (LEYENS; YZERBYT; SCHADRON, 1994 apud PEREIRA et al., 2002, p. 390), o qual é definido como “o processo de aplicar um julgamento estereotipado a um indivíduo de forma a apresentá-lo como tendo traços intercambiáveis com outros membros de uma mesma categoria”. Assim, independentemente do contexto em que a experiência de estágio seja realizada, o estagiário carrega consigo estes valores negativos, os quais poderão ser alterados por meio da criação de práticas que visam questionar estes padrões pré-estabelecidos.

Ainda neste excerto, além das contradições advindas da discussão sobre os papéis da professora colaboradora e dos professores novatos, a professora de professores coloca em questão as suas atribuições no processo de formação. No turno 415, ao propor que os demais professores refletissem sobre a possibilidade de implementarem o Ensino Colaborativo, a professora de professores diz que *“Eu acho que eu tenho que fazer mais.”* apontando que ao ser professora de professores no contexto da formação, não deixa de ser

professora de inglês, ou seja, são papéis que deveriam se fundir. Diante desta afirmação, o professor novato afirma no turno 416 que *“Você já fez isso, aquela vez que você encontrou aquele texto pra gente”*, o que leva a professora de professores a manifestar uma contradição do tipo dilema, quando no turno 417 afirma *“Mas eu tenho que fazer mais, eu acho ainda... Acho que a supervisora tem que fazer mais que ficar falando de aula...”*, o qual é complementado por Rúbia no turno 418 *“Do que supervisionar...”*. Ao dizer que deve fazer mais, a professora de professores aponta para a possibilidade da ressignificação de seu papel, a fim de prezar pela divisão social do trabalho em uma relação mais horizontal com os demais participantes, segundo o Sistema de Atividade idealizado para a intervenção. No entanto, conforme o que Engeström e Sannino (no prelo) afirmam, as contradições dilemáticas parecem ser mais frequentemente reproduzidas do que solucionadas de fato.

Ao que se refere às práticas sociais, destaco que as manifestações discursivas dos quatro tipos de contradição que ocorrem ao longo destes excertos evidenciam potencialidades de ressignificação da divisão social do trabalho entre os professores participantes da intervenção, o que indica possibilidades de que o Sistema de Atividade idealizado inicialmente representasse de fato as reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês, principalmente no que tange à busca pela reciprocidade de papéis em uma relação menos hierarquizada e mais horizontal. Apesar de estas potencialidades permearem as forças que estão em constante embate nas relações de poder existentes entre estes professores que representam FDI distintas, ao longo deste excerto podemos perceber certa prevalência da FDI da professora colaboradora em relação às demais, pois Rúbia preza pelo seu distanciamento das atividades de sala de aula realizadas pelos professores novatos. Se não em decorrência disso, ao menos paralelamente a este distanciamento que se reproduz e se mantém na FDI a qual Rúbia é vinculada, o mesmo ocorre com os papéis atribuídos aos professores novatos e à professora de professores. Possivelmente, devido à hegemonia exercida pela FDI representada pela professora de professores, ou ainda por causa da aceitação do poder de neutralização desta FDI diante das demais, neste excerto é revelada a reprodução das convenções existentes em relação à divisão social do trabalho na formação de professores.

Nos três excertos retirados da quarta reunião de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês, é possível perceber que as contradições emergem das possibilidades de ressignificação do elemento divisão social do trabalho no Sistema de Atividade analisado.

Assim é possível perceber como, no interior de uma práxis que preza pela colaboração, estas potencialidades instauradas pelas contradições criam oportunidades de (re)elaborar as relações sociais entre os sujeitos de maneira situada. Isto é, a divisão social do trabalho não é um elemento dado como pronto, é concebido de maneira a ser colaborativamente estabelecida ao longo do processo.

A seguir, apresento o excerto 8, que é um recorte da quinta reunião de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês, em que os dois professores novatos, William e Guilherme, propõem que a professora colaboradora, Rúbia, também participe de suas avaliações durante o período de estágio. Neste sentido, evidencio que tradicionalmente em outros modelos de formação, a divisão social do trabalho não costuma integrar a participação da professora colaboradora, portanto não há como atribuir-lhe o papel de participar da avaliação dos professores novatos. Considerando o Sistema de Atividade idealizado para a intervenção, a divisão social do trabalho pretendia ocorrer de forma horizontal, vislumbrando que colaborativamente novos papéis e funções correspondentes pudessem ser estabelecidos pelo grupo heterogêneo de professores.

No excerto 8, a proposta que parte dos professores novatos, William e Guilherme, de incluir a participação de Rúbia em suas avaliações como alunos da licenciatura, evidencia a busca pela reciprocidade de papéis, indicando a possibilidade de ressignificar a constituição dos processos avaliativos neste contexto.

Excerto 8 - Quinta Reunião 08/09/2009

11Taisa: ... Bom, meninos, vamos lá: eu anotei aqui bastante coisas, preciso organizar isso direito. Bom, assim, no que diz respeito ao estágio de vocês, avaliação... [INAUDÍVEL]...com medo... mas assim, no geral, a gente tenta observar os alunos duas vezes, pra tentar ver pelo menos o processo. Uma observação mais pro começo, e uma mais pro final. A gente tenta apontar umas coisas que precisam melhorar, que precisa corrigir, ou que faltou, ou o que tá bom continuar e daí ver se as essas coisas melhoraram ao longo das próximas aulas mais pro final. Vocês têm mais um tempo pra se adaptar a essas coisas que eu vou apontar pra vocês. Acho que daí era bom se a Rúbia tiver aqui também, depois quando ela vier, pra ela pode passar algumas coisas que ela pode apontar coisas pra vocês também. Ela... na avaliação que a gente tem na universidade, esse é um questionamento que é sempre feito, se a professora da escola deveria dar nota pra vocês. Né, isso é uma coisa que é recorrente, mas aí que daí fica aquela questão, tem professor que não participa do estágio, como é que vai avaliar? Se essa atribuição fosse dada a ele, será que ele participaria mais, será que ele se interessaria? Será que ele não participaria do mesmo jeito? Daria a nota inconsequentemente? Então isso é uma coisa que sempre é colocada. Talvez aqui a Rúbia não vai exatamente dar uma nota, mas era legal ela participar também dessa parte de avaliação assim...

12William: Até porque ela tá o tempo todo... você vai fazer...

13Taisa: muito mais que eu

14William: duas... sei lá quantas observações. Ela tá o tempo todo, também tem a capacidade de fazer isso.

15Taisa: uhum. Então nesse caso aqui eu acho que seria bem pertinente, mas em outros contextos a gente não pode dizer 'tem a nota da professora da escola', não tem como

16Guilherme: E às vezes, por exemplo, por ela conhecer a turma, fica mais fácil pra ela avaliar do que você

17Taisa: Talvez

18Guilherme: Se vocês conversarem...chegarem num consenso.... assim, porque ela sabe até onde dá pra ir. Porque você às vezes pensa, ah, "por que eles não fizeram isso?". Mas às vezes a Rúbia sabe por que a gente não fez aquilo.

19Taisa: Verdade...é só uma passagem, não é o dia a dia.

20Guilherme: Igual a gente vem avaliar a Rúbia.... fazer observação.... A gente pensa ela poderia fazer isso né, a gente poderia fazer melhor. Agora como a gente tá ali na frente, agora a gente sabe, por isso que ela não fazia isso.

No presente excerto, ao focar a dimensão textual por meio do léxico, é possível destacar várias manifestações discursivas de contradições de três tipos: dilema, conflito e situações-limite. Diante da sugestão de William e Guilherme, de que Rúbia pudesse avaliá-los enquanto alunos do estágio, no turno 11, a professora de professores problematiza a questão dando vazão a todos estes tipos de contradição.

Inicialmente, no turno 11, a professora de professores reconhece a proposta dos professores novatos ao dizer que *"isso é uma coisa que é recorrente, mas aí que daí fica aquela questão"*. Com o uso da conjunção adversativa "mas", manifesta-se a contradição dilemática, indicando que, apesar de ser uma questão recorrente, existem dúvidas a seu respeito. Logo em seguida, a professora de professores coloca estas dúvidas por meio de quatro perguntas meramente retóricas *"como é que vai avaliar? Se essa atribuição fosse dada a ele, será que ele participaria mais, será que ele se interessaria? Será que ele não*

participaria do mesmo jeito? Daria a nota inconsequentemente?". Isto é, não espera respostas a elas, o que caracteriza a manifestação de outra contradição, do tipo situação-limite. De acordo com Engeström e Sannino (no prelo), as situações-limite revelam que algo precisa ser feito e que a resolução deveria surgir de uma coletividade, e para tanto, seria necessária uma transformação prática que fosse além das palavras. Em seguida, é retomada a contradição dilemática quando diz que *"Talvez aqui a Rúbia não vai exatamente dar uma nota, mas era legal ela participar também dessa parte de avaliação assim"*, apontando a ressalva à participação de Rúbia.

Ainda neste mesmo turno, entre as perguntas retóricas indicativas das situações-limite, a professora de professores manifesta a contradição do tipo conflito, pela utilização das negativas quando diz *"tem professor que não participa do estágio"*, *"Será que ele não participaria do mesmo jeito?"* e *"Talvez aqui a Rúbia não vai exatamente dar uma nota"*. Além do "não", destaco o questionamento *"Daria a nota inconsequentemente?"*, em que o prefixo "in-" do advérbio "inconsequentemente" também tem valor negativo. Assim, é possível perceber que a professora de professores enfatiza as resistências existentes à inclusão da professora colaboradora no processo de avaliação dos professores novatos, porém sem indicar que esta resistência parte dela mesma. Ao colocar as situações-limite por meio dos questionamentos, aponta que a resolução deveria partir de uma coletividade.

Ao longo do excerto, podemos visualizar que as contradições acerca da sugestão dos professores novatos continuam sendo manifestadas no discurso da professora de professores. No turno 15, completa que *"Então nesse caso aqui eu acho que seria bem pertinente, mas em outros contextos a gente não pode dizer 'tem a nota da professora da escola', não tem como"*. Tais afirmações revelam que, no contexto do planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês, a participação da professora colaboradora na avaliação dos professores novatos seria adequada, devido aos modos como vislumbrou-se configurar a divisão social do trabalho no Sistema de Atividade idealizado para intervenção, por meio de uma relação horizontal que prezaria pelas reciprocidade de papéis.

Enquanto para a professora de professores as contradições revelam-se a partir da inclusão de Rúbia no processo avaliativo, para os professores novatos as contradições originam-se ao tratar da avaliação feita apenas pela professora de professores. No turno 18, Guilherme afirma que *"assim, porque ela sabe até onde dá pra ir. Porque você às vezes pensa, ah, 'por que eles não fizeram isso?'. Mas às vezes a Rúbia sabe porque a gente não*

fez aquilo.”, apontando que o dilema está na incompatibilidade entre a avaliação que professora de professores faz e aquela que a professora colaboradora pode fazer. Quero chamar atenção de que neste turno há a comparação entre Rúbia e a professora de professores quando Guilherme utiliza os verbos “*sabe*” e “*pensa*” para sustentar a ideia de que ambas estariam aptas para a avaliação. Porém, pelo contato diário com a sala de aula, a professora colaboradora sabe quais são os limites, enquanto a professora de professores apenas pensa a respeito deles, indicando a vinculação da segunda a um mundo teórico, das ideias e não da prática. Os verbos no presente do indicativo marcam as afirmações de Guilherme, revelando o valor experiencial das palavras, segundo propõe Fairclough (1989). De acordo com o autor, este valor diz respeito às representações da realidade, como determinadas imagens são elaboradas ideologicamente e codificadas pelas palavras.

Na continuidade da reunião, a professora de professores e os professores novatos apresentam à professora colaboradora a proposta de que ela ajude na avaliação. No excerto 9, é possível identificar as justificativas de William e Guilherme para tal sugestão e como Rúbia posiciona-se a respeito.

Excerto 9 - Quinta Reunião 08/09/2009

573Taisa: É bem melhor.... aí os meninos tinham falado, a gente tinha pensado, de você ajudar a gente neste processo de construção dos professores estagiários, que não se chama avaliação mais...

574Rúbia: Não, não [risos]

575William: processo de construção...

576Taisa: que que você acha, Rúbia?

577Guilherme: ...[INAUDÍVEL]... a gente tinha falado pra Taisa que você conhece mais do contexto daqui de dentro, sabe das dificuldades, então você vai entender mais a gente

578Rúbia: Com certeza, mais do que ela

579Taisa: É, então

580Guilherme: Igual a gente, a gente tinha uma visão de escola pública, não tinha noção da bagunça, do tamanho da indisciplina, dos problemas sociais. Quando a gente teve linguística aplicada, a gente via assim que se a gente usasse aquilo seria a solução pro mundo, aí a gente chega aqui

581Rúbia: Infelizmente os professores acham que o eles ensinam lá é a solução

582Guilherme: É diferente

No excerto 9, um quarto tipo de contradição manifesta-se pela primeira vez no turno 580, quando Guilherme afirma que *“Igual a gente, a gente tinha uma visão de escola pública, não tinha noção da bagunça, do tamanho da indisciplina, dos problemas sociais. Quando a gente teve linguística aplicada, a gente via assim que se a gente usasse aquilo seria a solução pro mundo, aí a gente chega aqui”*, abordando a visão que ele e William possuíam da escola pública apenas pela perspectiva de alunos da universidade, e a visão que

passam a possuir após a vivência neste contexto como professores novatos. Neste turno podemos identificar a contradição do tipo conflito crítico, que, segundo Engeström e Sannino (no prelo), manifesta-se por meio de uma narrativa pessoal, revelando uma descoberta, um novo sentido para a situação inicial. Isto é, quando menciona a disciplina de Linguística Aplicada¹³, o aluno refere-se a sua vivência enquanto aluno do 2º ano de Letras Inglês, em contraste com sua experiência atual como aluno do 3º ano, em que já está inserido nas atividades do estágio. Ao manifestar o conflito crítico, o próprio aluno aponta a resolução, a qual resulta em uma espécie de libertação, que no momento atual parece possibilitar o reconhecimento da verdade, que antes não estavam aptos a reconhecer.

A resolução apontada por William é legitimada pela professora colaboradora, que afirma no turno 580 “**Infelizmente** os professores acham que o eles ensinam **lá** é a solução”. Ao utilizar o advérbio “*infelizmente*”, Rúbia refere-se ao que os professores da universidade “*acham*” ensinar, isto é, evidenciando que de fato estes professores não ensinam. Interessante a utilização do adjunto adverbial de lugar “*lá*” o qual funciona como um dêitico espacial. Ele é usado para falar da universidade, e pode nos remeter à clássica oposição entre “*lá e cá*”, marcando as delimitações de espaço físico de forma que a universidade se distancia da escola. O já mencionado estudo de Roth e Tobin (2002) aponta que este distanciamento entre os profissionais da escola e os profissionais da universidade indica possíveis contradições no elemento comunidade. Isso porque os professores da escola são vistos como quem sabe ensinar por meio das experiências diárias e os professores da universidade são definidos como quem ensina principalmente por meio da teoria, a qual é considerada inaplicável pelos professores da escola.

Em relação às práticas discursivas, podemos perceber como a intertextualidade marca a interação entre os professores. Primeiramente por meio da sugestão de incluir Rúbia no processo avaliativo, a qual parece ter originado na fala dos dois professores novatos, pois no turno 573 a professora de professores diz que “***ai os meninos tinham falado, a gente tinha pensado, de você ajudar a gente neste processo de construção dos professores estagiários, que não se chama avaliação mais...***”. A intertextualidade também

¹³ De acordo com resolução CEPE nº 363/2005 que estabelece o currículo pleno do Curso Letras Estrangeiras Modernas - Habilitação: Licenciatura em Língua Inglesa e Respective Literaturas de Universidade Estadual de Londrina, a ser implantado a partir do ano letivo de 2006, a disciplina 6LEM012 Linguística Aplicada é definida pela ementa “A linguística aplicada como área de conhecimento. A linguística aplicada e o ensino de línguas estrangeiras: teorias de aquisição de línguas estrangeiras e suas contribuições. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Interação, avaliação e tecnologia na sala de aula.”

pode ser evidenciada quando o professor novato William menciona a disciplina de Linguística Aplicada, fazendo referência a aspectos da formação de professores, indicando questões compartilhadas por todos os membros deste grupo.

No que tange às práticas sociais, podemos perceber a predominância da FDI à qual a professora de professores representa, associada à esfera da universidade. Ao colocar em questão a avaliação no estágio, os professores novatos incitam possíveis ressignificações a aspectos da formação que, tradicionalmente, dizem respeito apenas à FDI da professora de professores. Assim, podemos evidenciar que a intervenção realizada possibilita uma abertura neste sentido, porém a luta pelo poder e pela manutenção da hegemonia marca o discurso da professora de professores. Com a possibilidade de questionamento, os professores novatos buscam formar uma aliança com a FDI da professora colaboradora, ao legitimar discursivamente as dificuldades vivenciadas por ela e por eles na sala de aula, aspecto o qual os distancia da professora de professores e evidencia as limitações de sua avaliação, reafirmando a potencial capacidade que a professora colaboradora tem para participar deste processo. Assim os professores novatos buscam distribuir o poder de agir neste contexto de formação, em coerência com o Sistema de Atividade idealizado para intervenção.

No excerto 10, retirado desta mesma reunião, destaco como a professora de professores busca encerrar a questão sobre a participação da professora colaboradora no processo avaliativo do período de estágio.

Excerto 10 - Quinta Reunião 08/09/2009

762Taisa: Mas é bem complicado mesmo. Mas então aí, utopias à parte, falando de uma coisa mais concreta. Então Rúbia, daí você pensa se você quer ajudar, na verdade eu acho que já tá ajudando na verdade nessa parte da avaliação como um processo, porque as coisas que você fala “eu acho que devia fazer isso, acho que isso não funciona, que aquilo foi legal”. Você já tá ajudando. Mas eu acho que sei lá, pensar nisso, assumir isso também “olha, eu também sou responsável pela avaliação e pelo processo, pela formação deles como professores”. Acho que coisas que você quiser contribuir nesse sentido, pode se sentir à vontade pra falar, tanto porque eu acho importante, quanto porque os meninos já falaram

763 Guilherme: A gente vai esperar conselho, por exemplo, você ver alguma coisa que a gente fez errado durante a aula. Eu acho que você faz isso de vez em quando, você fala o que a gente escreve...

Ao longo do excerto podemos perceber que a professora de professores parece abrir mão deste poder em alguns momentos, porém no turno 762 ao afirmar que “*na verdade eu acho que **já tá ajudando** na verdade nessa parte da avaliação como um processo*”, a professora de professores indica que provavelmente a divisão do trabalho não será

ressignificada segundo a idealização do Sistema de Atividade proposto, pois se Rúbia “já está ajudando”, possivelmente nada precisa ser alterado.

Considero importante evidenciar que ao longo dos excertos 8,9 e 10 – todos retirados da quinta reunião de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês - apesar de o foco centrar-se na participação de Rúbia nas tarefas do estágio, a professora colaboradora pouco participa da interação discursiva, sendo que não é nem mesmo possível identificar com clareza qual seria seu posicionamento em relação a tarefa de avaliar os professores novatos. Rúbia apenas corrobora com a ideia de que está mais próxima do contexto de atuação dos professores novatos, a sala de aula da escola pública, enquanto a professora de professores estaria mais distante desta realidade, portanto pouco qualificada para avaliá-los. Porém, tal concordância não explicita o posicionamento de Rúbia em assumir ou não a tarefa de participar do processo avaliativo de William e Guilherme. O “silêncio” de Rúbia é bastante significativo, pois pode revelar os modos como sua FDI é subjugada à FDI da professora de professores neste contexto, ou seja, apesar de a idealização do Sistema de Atividade da intervenção propor uma relação mais horizontal entre os participantes, a professora de professores levanta várias contradições as quais evidenciam a dificuldade de alcançar a ressignificação proposta por William e Guilherme.

Os três excertos retirados da quinta reunião de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês demonstram as manifestações discursivas dos quatro tipos de contradição propostos por Engeström e Sannino (no prelo): dilema, conflito, conflito-crítico e situação-limite. Tais contradições emergem a partir das possibilidades de ressignificação do elemento divisão social do trabalho no Sistema de Atividade em questão, assim como nos excertos retirados da reunião analisada anteriormente.

No que tange ao nível da contradição, podemos perceber que, assim como nos três excertos retirados da reunião anterior, tratam-se de contradições de nível primário, ou contradições internas, de acordo com o que propõe Engeström (1999), pois localizam-se no interior de um dos elementos do Sistema de Atividade, neste caso a divisão social do trabalho, como a imagem a seguir busca representar.

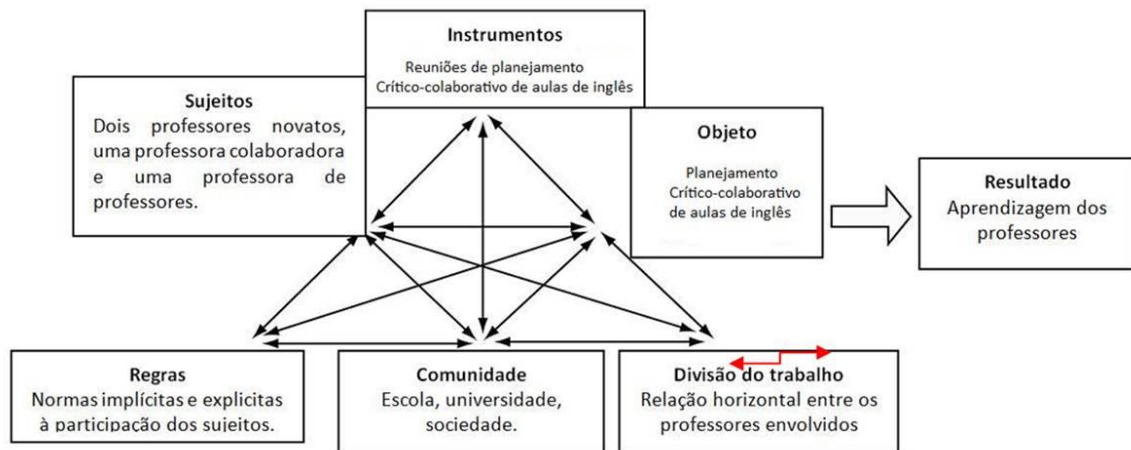


Figura 7: Contradição de nível primário localizada no interior da divisão do trabalho do Sistema de Atividade

Diante destas análises, retomo duas das perguntas de pesquisa, a fim de indicar possíveis respostas. Considerando que os excertos desta categoria indicam as evidências discursivas que revelam as contradições internas no elemento divisão do trabalho, será possível tratar da primeira pergunta - que aborda quais são as contradições identificadas e quais são suas relações com a aprendizagem de professores neste contexto de formação - e a terceira pergunta - que trata da divisão social do trabalho neste contexto.

Por meio do encontro do grupo heterogêneo de professores de inglês, instaurou-se o potencial de criar novas formas de lidar com os padrões de avaliação vigentes. É de fundamental importância destacar que a potencialidade de recriar a avaliação no estágio é suscitada pelos professores novatos. Assim, William e Guilherme buscam subverter as normas pré-estabelecidas, demonstrando como o Terceiro Espaço em que esta intervenção ocorreu foi organizado pelo princípio ético da “cultura do cuidado com o outro” (MOLL; ARNOT-HOPFFER, 2005).

Os excertos analisados nesta categoria demonstram que nas relações entre estes professores foi estabelecida a confiança mútua, pois mesmo tratando de questões controversas como a participação da professora colaboradora nas aulas e a avaliação do estágio, desafiando as FDI dominantes, os professores participantes da intervenção demonstram que encontraram um espaço seguro (EL KADRI; MATEUS; PASSONI, 2009; MATEUS, 2009) para sugerir alternativas para o trabalho em colaboração, sem que as diferenças que os caracterizam possam atuar como empecilhos na produção de conhecimento localmente situado.

Assim, compreendo que podemos pensar na última pergunta de pesquisa, a qual questiona os limites e as potencialidades estes aspectos trazem para formação de professores. Considero que, devido a possibilidade de (re)definir colaborativamente os papéis dos sujeitos, oportuniza-se a Aprendizagem Expansiva (ENGESTRÖM, 1999), pois a intervenção realizada permitiu que a divisão do trabalho fosse discutida além dos padrões já cristalizados nas práticas tradicionais de estágio.

3.3 IMAGEM DOS ALUNOS: A PROJEÇÃO PELO DISCURSO DOS PROFESSORES

No decorrer das reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês, o discurso dos professores foi marcado em vários momentos por representações acerca dos alunos para quem lecionam, considerando que o Sistema de Atividade do planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês configurou-se como um Terceiro Espaço (GUTIÉRREZ; LÓPEZ; TEJEDA, 1999; GUTIÉRREZ; BAQUEDANO-LÓPEZ; TEJEDA, 2003; DRAKE; NORTON-MEIER, 2010; MAX, 2010) que surge da sobreposição dos Sistemas de Atividade da escola e da universidade. As análises a seguir indicam como estes Sistemas “vizinhos” podem interagir em um contexto de colaboração, indicando possibilidades de “cruzamentos de fronteiras” (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010 no prelo).

Nesta seção, apresento alguns excertos que ilustram como este grupo heterogêneo de professores constituiu discursivamente a imagem dos estudantes daquela escola pública.

3.3.1 Imagens Negativas: Generalização dos Alunos

No excerto 11, os dois professores novatos e a professora colaboradora relatam como foi a aula realizada naquele dia. São levantados alguns aspectos referentes ao modo como o grupo concebe a imagem de seus alunos daquela escola pública, no que tange à participação em sala de aula.

Excerto 11 - Primeira Reunião 28/07/2009

83William:Hoje a parte de aula que não foi, assim, que eles [alunos] dispersaram um pouco, foi essa, a parte de eles produzirem...deles mesmos...

84Rúbia: Porque pra eles é muito difícil isso

85William: Apesar de eu ter passado exemplos, que era só trocar, sei lá... os pronomes e os verbos... e fazer frases... eles sentiram muita dificuldade.

86Rúbia: Eles têm muita dificuldade em gramática, já têm em português... eu via a turma de português que eu tenho... “acha pra mim um verbo” Aí eles escrevem lá assim... quer ver,que que... eu não vou lembrar agora... escreve nada... uma coisa nada... pega um substantivo e fala que é um verbo.

87Guilherme:Caneta, né?

88Rúbia: Caneta, é, mais ou menos isso

89Guilherme: Verbo “canetar”

90Rúbia: Eles não sabem em português, aí como é que a gente faz pra trabalhar em inglês?

No excerto 11, é possível identificar a manifestação discursiva das contradições do tipo conflito e do tipo situação-limite na caracterização dos estudantes da escola em que a intervenção foi feita. Ao relatar a realização de uma atividade na aula, no turno 83, William afirma que “eles [alunos] **dispersaram um pouco**” e completa no turno 85 “eles sentiram muita **dificuldade**”. Em sua fala, a professora colaboradora corrobora com a afirmação do professor novato, dizendo no turno 86 que “Eles têm **muita dificuldade em gramática, já têm em português**”.

As contradições são linguisticamente materializadas, quando no turno 90, a professora colaboradora diz que “Eles **não sabem em português, aí como é que a gente faz pra trabalhar em inglês?**”. Por meio do advérbio de negação, manifesta-se a contradição do tipo conflito, definindo os alunos pelo que eles não sabem fazer. Neste mesmo turno, situa-se a contradição do tipo situação-limite, devido à pergunta retórica colocada pela professora de professores. Assim, conforme propõem Engeström e Sannino (no prelo), o conflito neste excerto caracteriza-se pela crítica dos professores em relação ao conhecimento dos alunos. Já a situação-limite indica - por meio da utilização da expressão “a gente”, representando a 3ª pessoa do plural “nós”- que existe um senso de urgência à transformação do conhecimento dos alunos, porém, a resolução requer uma prática coletiva, pois extrapola o contexto de ensino/aprendizagem de língua inglesa, e envolve estes processos no que tange à língua materna.

No nível das práticas discursivas, destaco o modo como a fala de Rúbia assimila intertextualmente o conceito de “dificuldade” expresso pelo professor novato, de modo a expandi-lo, apontando que a origem desta dificuldade estaria em língua portuguesa. Disso,

podemos evidenciar que neste excerto, a FDI à qual Rúbia está vinculada detém hegemonia nas relações de poder, pois, utilizando a intertextualidade, retoma a fala de William, revelando o valor expressivo das palavras que projetam discursivamente a identidade social dos alunos da escola pública (FAIRCLOUGH, 1995). A projeção de Rúbia, além de ser motivada pela fala do professor novato - o que caracteriza a criação de uma aliança entre estes professores - não é desafiada pelos demais, indicando assim que a imagem dos alunos como sujeitos que “não sabem” e “têm dificuldade” é compartilhada pelo grupo.

No excerto a seguir, a professora colaboradora relata a realização de uma prova em uma turma em que os professores novatos apenas realizaram observações. Novamente é possível identificar a recorrência da contradição do tipo conflito, marcada pelo uso advérbio “não” na projeção da imagem dos estudantes.

Excerto 12 - Quinta reunião 08/09/2009

286Rúbia: Ah tem um texto lá que fala assim... acho que eu tenho dois. Que um eu pedia só pra passar pra 3ª pessoa, a pessoa fala da rotina dela “Eu acordo tal hora, escovo o dente, faço isso, faço aquilo” e esse exercício é só pra passar pra 3ª pessoa. Só pra saber se eles sabem o negócio de passar pro S. E aí pra ajudar ainda, né, Taisa, eu dei e aí funcionou, eu pus o verbo em negrito, porque se **não** eles **não** acham os verbos da frase. Eu dei isso o ano passado, pra vocês terem uma ideia, eu dei pro 1º ano e eles **não** foram capazes de fazer. Olha, é uma coisa assim, frustrante. Eu tava conversando com a Eliana [outra professora novata] hoje...

287William: Eu lembro no 2º ano... 2º ou 3º, eles **não** sabiam o que é um verbo

288Rúbia: **Não**, eles **não** têm noção... eles **não** conhecem...

289William: As 10 classes gramaticais eles **não** conhecem...

No excerto 12, é possível perceber a recorrência a manifestação discursiva do conflito nas falas da professora colaboradora e do professor novato nos quatro turnos apresentados, em que reafirmam a imagem dos alunos da escola pública pela negação de capacidade e conhecimento. Assim como no excerto anterior, no excerto 12 a crítica aos estudantes é reproduzida na materialidade das palavras em seu valor expressivo, que projeta a identidade dos alunos sem que haja discordância entre os professores a este respeito.

No excerto 13, os professores novatos e a professora colaboradora relatam como foram as atividades na aula anterior, destacando o momento em que Rúbia sentiu a necessidade de interferir no trabalho de William e Guilherme, devido as dificuldades enfrentadas pelos alunos no modo como responder uma folha de exercícios.

Excerto 13 - Sexta Reunião 15/09/2009

119William: Daí a gente tinha que começar de qualquer jeito. Aí eu preferi não passar no quadro porque eles demoram pra copiar. É coisa que em 5 minutos copia...

120Rúbia: Mas pra gente... você não viu que eu tive que interferir hoje? Ele escreveu no quadro assim "complete com os nomes dos meios de transporte.... Oh, essa folhinha é pra colar embaixo". Aí as crianças simplesmente deixaram a folhinha de lado, e os nomes que ele foi escrevendo no quadro, eles foram escrevendo no caderno

121Guilherme: É, foi passando..

122Rúbia: Você acredita? Aí eu olhei um, olhei dois, olhei três, olhei quatro. E não acredito! Ali, perto de mim, tinha dois escrevendo aqui só. Falei gente, não acredito... "gente, pra que ele deu a folhinha? Pra que que tem essa linha aqui em cima dos meios de transporte?" E ainda a menina tava escrevendo aqui embaixo. Pra que que tem a linha? Não. Vai escrever aqui embaixo. Sabe? Então, às vezes eu falo, a gente tem que ficar dando arroz e feijão pra eles todos os dias, se dá uma misturinha, uma coisa assim, já tem que voltar no arroz feijão de novo

Neste excerto, podemos evidenciar a materialização discursiva da contradição do tipo situação-limite, que segundo Engeström e Sannino (no prelo), clama por uma mudança que depende da coletividade. No turno 122, a professora colaboradora afirma que *"às vezes eu falo, a gente tem que ficar dando arroz e feijão pra eles todos os dias, se dá uma misturinha, uma coisa assim, já tem que voltar no arroz feijão de novo"*, utilizando a expressão "a gente" com a função sintática da 3ª pessoa do plural, clama que os professores optem por um tipo de prática em detrimento de outras. Tais práticas são expressas pela utilização de metáforas, que segundo Fairclough (1995), tratam-se de recursos amplamente utilizados, as quais representam aspectos da experiência através de outros termos. Portanto, podemos perceber que, fazendo uso da metáfora "arroz e feijão" em oposição à metáfora "misturinha", Rúbia indica que seria mais adequado e/ou necessário que os professores optem por práticas mais simplificadas, direcionadas a questões mais elementares em que os alunos saibam como interagir, em detrimento às atividades diversificadas nas quais os alunos têm dificuldade em se organizar. No contexto deste excerto, o "arroz e feijão" seria a cópia de atividades da lousa, enquanto que a "misturinha" seria a atividade em folha impressa.

De acordo com Engeström e Sannino (no prelo), o uso de metáforas caracteriza a manifestação discursiva do tipo conflito crítico, pois indica a dúvida interna da professora colaboradora, em utilizar a lousa ou a folha de atividades na aula. A narrativa pessoal no turno 122 *"às vezes eu falo"* revela a descoberta de Rúbia, de que realmente não seria possível desenvolver um trabalho em sala de aula diferente do "arroz e feijão". Ou seja, a resolução de Rúbia seria manter as práticas de cópia da lousa.

Assim a FDI a qual a professora colaboradora está vinculada, reafirma sua hegemonia, pois novamente não é desafiada pelas demais. Justificando-se por experiências pessoais em sala de aula, Rúbia reafirma projeção da imagem dos alunos como sujeitos que não estão preparados para desenvolver tarefas pouco mais complexas do que aquelas a que já estão acostumados, como a cópia de atividades da lousa.

No excerto número 14, o grupo de professores trata da avaliação que será realizada com as turmas da 6ª série. Neste recorte, a professora colaboradora relata dificuldades que já vivenciou com os alunos em outras situações avaliativas.

EXCERTO 14 - Sétima Reunião 22/09/2009

302Rúbia: como a gente tava trabalhando com passado contínuo, eu peguei a figurinha de um homem e escrevi “I’m going shopping”. Então ele tava com uma blusa, ele tava com uma bolsa pendurada no braço, ele tava de chapéu. Aí eles tinham que fazer frases afirmativas ou negativas sobre aquele cara. Então se ele... wear a jacket, tinha um ice cream na mão dele, eat an ice cream, carry an umbrella, carry a bag. Então tinha que fazer, se ele tava ou não carregando aquilo ou comendo. Hum... teve uma sala que não foi, não foi, não foi. Não teve quem fizesse fazer.

303Taisa: isso na prova já?

304Rúbia: na prova. E olha que nós batemos já. Igual vocês ficaram no presente, vocês vão ver o arraso que vai ser a prova de gramática. Eu nem espero muito porque, se eles forem bem, eu vou ficar feliz, isso sim. Mas eu não me decepiono, não. Eu já tô pensando... eu tô bem pessimista... [INAUDÍVEL]...

305Guilherme: é

306William: eles não ligam muito pra prova. Chega a prova, eles não tão nem aí... “chegou a prova então”...

Repete-se no excerto acima a manifestação discursiva do tipo conflito, marcada pelos advérbios de negação “não” e “nem”. No turno 302, a professora colaboradora relata as dificuldades dos estudantes em realizar um exercício da prova “*teve uma sala que não foi, não foi, não foi. Não teve quem fizesse fazer.*” Já no turno 304, “*Eu nem espero muito porque, se eles forem bem, eu vou ficar feliz, isso sim. Mas eu não me decepiono, não.*” Além da contradição do tipo conflito que corrobora com a imagem projetada dos alunos que “não fazem”, Rúbia trata de suas expectativas diante da avaliações a serem realizadas, e é por meio da conjunção adversativa “mas” que materializa-se a contradição do tipo dilema. Este dilema indica que Rúbia ficaria satisfeita com o bom desempenho dos alunos, porém compartilha sua crença de que não deve esperar por isso para evitar sua própria decepção.

O professor novato William corrobora tanto para o conflito que expõe a crítica ao fazer dos alunos, quanto ao dilema de Rúbia, em não criar expectativas apesar de ficar feliz com o bom desempenho dos alunos. No turno 306, ao dizer “*eles não ligam muito pra prova. Chega a prova, eles não tão nem aí.*” William reforça a construção de imagem dos

alunos que não prezam por um bom desempenho nas provas, justificando, assim, a postura de Rúbia em afirmar que não se decepciona. Desse modo, podemos evidenciar novamente a hegemonia da FDI em que Rúbia está inserida, e como a FDI dos professores novatos cria uma aliança com a professora colaboradora acerca da projeção da imagem dos estudantes no que tange às avaliações. É possível perceber até aqui que a FDI à qual a professora de professores está associada, submete-se às demais, pois não cria resistências às projeções dos outros professores, isto é, seu “silêncio” marca sua aceitação diante das manifestações de contradição, as quais parecem não desenvolver-se em resoluções.

No excerto 15, os professores novatos e a professora colaboradora relatam como foi o trabalho com os horários de aula autênticos, para o qual planejaram a exibição na TV *pen-drive*.

EXCERTO 15 - Nona Reunião 06/10/2009

131Taisa: ...Vocês conseguiram trabalhar com o Schedule lá? O timetable, conseguiram?

132Guilherme: quem quer falar?

133Taisa: “quem quer falar?”

134Rúbia: foi um desastre

135Taisa: ah, foi?

136William: eu vou falar, posso falar?

137Rúbia: foi um desastre

138Taisa: por que, Rúbia?

139Rúbia: porque eles não estão acostumados a, por exemplo, ter uma aula que o professor tenta conversar com eles, não adianta

140Guilherme: eles pensam assim, que ah, eles não tão ligando muito pra aula, talvez não é importante

141Rúbia: é a cultura do quadro, Taisa.

142Guilherme: nas duas salas, até na A que a gente pensou que seria mais fácil

143Taisa: melhor...

144William: interação, assim, eles não estão acostumados com isso. Quando você tá conversando com eles, eles acham que é um tempinho da aula que ele tá dando pra gente relaxar, pra conversar, tal. Daí alguns já não prestam, começam a conversar. Daí se você ficar chamando a atenção deles o tempo todo, e dificilmente eles entenderão que aquilo lá é uma aula séria, por ser só discussão. Você pergunta uma coisa “que que você acha sobre aquilo lá?” Das diferenças lá, das aulas pro horário de vocês e do deles... eles não... o que tá conversando na hora ali com você, tudo bem, mas o pessoal do fundo não presta atenção. Não funciona muito isso. Interação....

Este excerto inicia-se com a manifestação discursiva da contradição do tipo conflito de duas maneiras: primeiramente por meio da hesitação dos professores novatos e da professora de colaboradora em responder a pergunta da professora de professores, entre os turnos 132 e 136; e avaliação negativa na resposta de Rúbia no turno 137 e pelo advérbio de negação nos turnos 139, 140 e 144.

A crítica de Rúbia ao descrever a aula como um “**desastre**” é corroborada por sua fala no turno 139 “*porque eles **não** estão acostumados a, por exemplo, ter uma aula que o professor tenta conversar com eles, **não** adianta*”, pela fala de Guilherme em no turno seguinte “*eles pensam assim, que ah, eles **não** tão ligando muito pra aula, talvez **não** é importante*” e pela afirmação de William em 144 “*interação, assim, eles **não** estão acostumados com isso... **Não** funciona muito isso. Interação...*”.

Desse modo, a FDI a que Rúbia pertence está aliada à FDI de William e Guilherme, reafirmando a projeção de uma imagem dos alunos de uma maneira negativa. Novamente a professora de professores demonstra aceitar tal projeção, por não se manifestar em relação à imagem dos estudantes construída pelos demais professores.

Diante dos excertos analisados nesta seção, podemos perceber que, apesar da intensa manifestação de contradições ao tratar da imagem dos alunos da escola pública, a identidade projetada para estes estudantes, repleta de aspectos negativos, é muito mais reproduzida do que resignificada. Ou seja, a potencialidade de mudança aberta pelas contradições parece não se desenvolver, o que coloca em questão os modos como a intervenção realizada poderia ter contribuído de fato neste sentido.

3.3.2 Imagens Positivas: Particularidades e Exceções

Em alguns momentos das reuniões de planejamento crítico-colaborativo de inglês, foi possível identificar projeções de imagem dos alunos da escola pública que se diferenciam dos aspectos fortemente negativos, como os salientados na seção anterior. Nos excertos a seguir, apresento como os professores participantes da intervenção constroem a imagem dos estudantes da escola pública de modo a valorizar características relativas ao comportamento e participação nas aulas planejadas.

No excerto 16, os professores novatos e a professora colaboradora traçam características relativas aos alunos da 6ªA. Apesar de indicar que estes estudantes são indisciplinados, os professores concordam que a turma destaca-se positivamente pela participação nas atividades propostas.

EXCERTO 16 - Primeira Reunião 28/07/2009

466Guilherme: Se bem que, com a 6ªA... se eles se comportarem igual eles têm comportado nas últimas aulas, dá pra fazer a mesma aula que a gente deu hoje em meia hora

467Rúbia: Dá, né, a 6ª A é...

468Taisa: Às vezes... vocês escolheram quantos verbos mesmo pra trabalhar?

469Rúbia: Só 10

470William: Só 10

471Guilherme: Só 10

472Taisa: Talvez reduzir a lista pra 5... se às vezes...

473Rúbia: Não, mas a 6ªA rende bem mais o trabalho...

474Taisa: É? Ah, é que é a mais concentrada, a mais focada, né?

475Rúbia: Pior que não, é a turma mais indisciplinada que tem

476William: Eu tava tentando...

477Taisa: É?

478Rúbia: Das 4 que eu dou aula

479William: A gente tava planejando nessas...

480Rúbia: Só quando eles querem... que nem eu falei pra professora, não é a melhor de comportamento, mas é a melhor que a gente tem de rendimento

481Taisa: uhum...

482Rúbia: Então mesmo eles bagunçando eles produzem, o negócio sai, você precisa de ver, mesmo fazendo bagunça

483Taisa: Eles conseguem fazer várias coisas ao mesmo tempo

484Rúbia: Conseguem, engraçado isso. E ela falou a mesma coisa, falou “ah, mas de comportamento...” Falei “Não, de comportamento eles são ruins”... se bem que a gente não pode reclamar, porque eles melhoraram muito

485Guilherme: É

486William: É

487Rúbia: Mas de rendimento, não tem melhor, não tem...

Neste excerto, destaco que no nível textual são utilizados verbos que indicam aspectos positivos dos alunos. Como na fala de William no turno 466 “*se eles se comportarem*”, na fala de Rúbia no turno 473 “*a 6ªA rende bem mais o trabalho...*”, no turno 483 a fala da professora de professores “*Eles conseguem fazer*” e quando a professora colaboradora afirma em 484 “*porque eles melhoraram muito*”. Portanto, diferentemente da seção anterior, neste excerto percebemos os valores positivos atribuídos a imagem dos alunos pelos verbos “comportar”, “render”, “conseguir” e “melhorar”. Neste sentido, também enfatizo a presença do adjetivo “**melhor**” quando Rúbia descreve o rendimento da turma, nos turnos 480 e 487.

Na descrição da turma, por meio de características que generalizam o comportamento dos alunos, a professora colaboradora manifesta discursivamente as contradições do tipo conflito e do tipo dilema, no turno 480, ao afirmar que “*não é a melhor de comportamento, mas é a melhor que a gente tem de rendimento*”. Por meio do advérbio de negação, Rúbia critica o comportamento dos alunos, e logo em seguida utiliza a

conjunção adversativa “mas” para fazer uma ressalva na projeção da imagem dos estudantes, indicando incompatibilidade entre o bom rendimento em termos realização das atividades e o mau comportamento durante as aulas.

Na continuidade do excerto, a fala de Rúbia é marcada novamente pela manifestação do dilema no que tange ao comportamento dos estudantes, ao afirmar no turno 484 “*Falei ‘Não, de comportamento eles são ruins’... se bem que a gente não pode reclamar*”. A expressão “se bem que” indica outra contradição dilemática, revelando que, por mais que ainda não sejam os alunos mais comportados da escola, Rúbia reconhece melhorias neste aspecto.

As práticas discursivas revelam que o grupo de professores parece concordar quanto à projeção de uma imagem positiva aos alunos da 6ªA. Evidencio que novamente, a FDI à qual Rúbia pertence parece exercer maior domínio sobre as demais, pois de fato é ela quem descreve estes alunos, sendo que os outros professores apenas assimilam suas projeções, de modo a reafirmá-las, como podemos perceber nos turnos 485 e 486 nas falas de William e Guilherme, e no turno 483 na fala da professora de professores.

No excerto 17, os dois professores novatos relatam a participação dos alunos na aula anterior. A partir da descrição de um aluno em específico, William destaca a bom envolvimento dos estudantes na atividade em questão.

EXCERTO 17 - Terceira Reunião 25/08

31William: a gente passou na sala, pra ver quem tava fazendo, depois da explicação assim, a maioria começou a fazer. O Walter, sabe? Me surpreendeu muito na última aula.

32Guilherme: é

33William: ele fez tudo. Começou a entender que era verbo, ele se interessou por aquilo. Foi a primeira vez que eu vi ele assim, tão animado pra fazer uma coisa. Daí em geral a turma participou bem. Gostou bem da matéria...

Neste excerto, William enfatiza a participação do aluno Walter, que o “surpreendeu” de maneira positiva por ter feito “tudo”. No turno 33, William utiliza verbos que descrevem a boa participação deste estudante como “fazer”, “entender” e “interessar”. O professor novato usa o adjetivo “animado” para projetar a imagem daquele aluno. Partindo do aluno Walter, William elogia a turma como um todo, no turno 33, utilizando os verbos “participar” e “gostar” com o advérbio de modo “bem”.

Podemos perceber que apenas Guilherme manifesta-se em concordância com o colega e não identificamos materialização discursiva de contradições. Assim, evidencio que a

FDI a que os professores novatos vinculam-se, apesar de não ser desafiada pelas demais, também não consegue estabelecer alianças com as outras FDI a fim de reforçar esta imagem positiva dos estudantes.

No excerto a seguir, os professores conversam sobre uma aluna que se recusa a fazer algumas das atividades propostas durante as aulas. O professor novato Guilherme desaprova o modo como a aluna faz reclamações, enquanto William enfatiza o empenho da estudante, e a professora colaboradora busca apontar que tal comportamento é fruto de dificuldades de aprendizagem.

EXCERTO 18 - Oitava reunião 29/09/2009

424William: ...na hora da prova mesmo, aquela uma loira

425Rúbia: loirinha? A Ana Carla

426William: ela tava assim como uma cara de preocupada na hora de fazer a prova, não conseguia. E eu vi que ela tava tentando não conversar na aula. Eu vi que na última aula ela tava prestando atenção. E tava um barulho do lado dela ali, e ela tentando fazer a coisa acontecer, mas não tava dando

427Taisa: tadinha

428Rúbia: ela tem muita, muita dificuldade

429William: ela tem

430Rúbia: nossa, o ano passado... esse ano ainda ela tá bem melhor. O ano passado ela me chamava na carteira...

431Taisa: ... INC...

432Rúbia: eu vi que ela tá esforçada. Mesmo que... o Guilherme reclama que ela fala “ não vou fazer, não ‘sei o que’ é difícil”. Na hora da aula ela tá fazendo bastante isso. Agora eu tô vendo que ela tá tentando se esforçar mais, mas ela é uma menina que tem muita, muita dificuldade

O excerto 18 é marcado pela manifestação discursiva da contradição do tipo dilema, pois, ao projetar a imagem da estudante Ana Carla, o professor novato William e a professora colaboradora indicam suas tentativas e dificuldades de participar das aulas. No turno 462, o dilema é marcado pela adversativa “mas” quando William afirma “*E tava um barulho do lado dela ali, e ela tentando fazer a coisa acontecer, mas não tava dando*”. No turno 432, na fala de Rúbia o dilema é manifestado em “*Mesmo que... o Guilherme reclama que ela fala*” e “*mas ela é uma menina que tem muita dificuldade*”, por meio da mesma conjunção adversativa e da expressão “mesmo que”, a qual indica a reprovação de Guilherme quanto às reclamações de Ana Carla.

Assim, destaco que William e Rúbia criam uma aliança a qual projeta uma imagem positiva da aluna Ana Carla, uma estudante que tem muitas dificuldades e, apesar disso, busca enfrentá-las. A FDI à qual a professora colaboradora está vinculada parece reafirmar sua hegemonia pelo fato de que Rúbia utiliza a experiência com a estudante no ano anterior,

para enfatizar a superação da aluna ao dizer no turno 432 “**Agora** eu tô vendo que ela tá tentando se esforçar **mais**”. Neste turno, podemos identificar a contradição do tipo conflito crítico, quando a professora colaboradora usa o advérbio de tempo “agora” que indica um novo sentido para o comportamento da aluna. Rúbia descreve o esforço da estudante indicando diferença neste aspecto em momentos anteriores, utilizando o advérbio de intensidade “mais”. Ou seja, por vivenciar cotidianamente a evolução dos estudantes, Rúbia parece legitimar o seu poder de validar o julgamento positivo de William, em detrimento à objeção de Guilherme.

Interessante observar a fala da professora de professores no turno 427. Ao ouvir de Rúbia e William a caracterização da aluna Ana Carla, a professora de professores descreve a estudante por meio do adjetivo “tadinha”, ou seja, a forma reduzida do adjetivo diminutivo “coitadinha”. Dessa maneira, podemos compreender que a imagem projetada para a aluna, apesar de poder ser positiva pelo destaque ao seu esforço, é concebida pela professora de professores como alguém que ainda precisa de auxílio. Ao declarar compaixão para com a estudante, a professora de professores parece enfatizar mais as dificuldades da aluna do que o seu esforço em enfrentar tais dificuldades.

Assim como na seção anterior, é possível perceber que a imagem dos alunos da escola pública é novamente mais reproduzida do que ressignificada. O Terceiro Espaço em que a intervenção foi realizada demonstra a abertura para mudanças no que se refere aos alunos, porém estas praticamente não são desenvolvidas, reafirmando a necessidade de colocar em questão as maneiras como este tipo de intervenção pode atuar mais enfaticamente no que se refere à identidade dos alunos da escola pública.

3.3.3 Imagem dos Alunos: A Sobreposição de Diferentes Sistemas de Atividade

Diante das análises dos excertos em que há a projeção da imagem dos alunos da escola pública, seja em uma perspectiva negativa ou positiva, podemos perceber que de maneira geral o grupo heterogêneo de professores tem uma forte tendência a reproduzir tais identidades sem problematizá-las. Neste sentido, somos levados a questionar quais

seriam as contribuições da intervenção realizada por meio do planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês no que se refere a estes estudantes.

O principal aspecto a ser considerado diz respeito à divergência entre objeto do Sistema de Atividade da intervenção e o objeto do Sistema de Atividade da escola. Estes diferentes objetos dos destes dois Sistemas de Atividade acabam por entrar em uma conteradição de nível quaternário, como representa a figura a seguir:

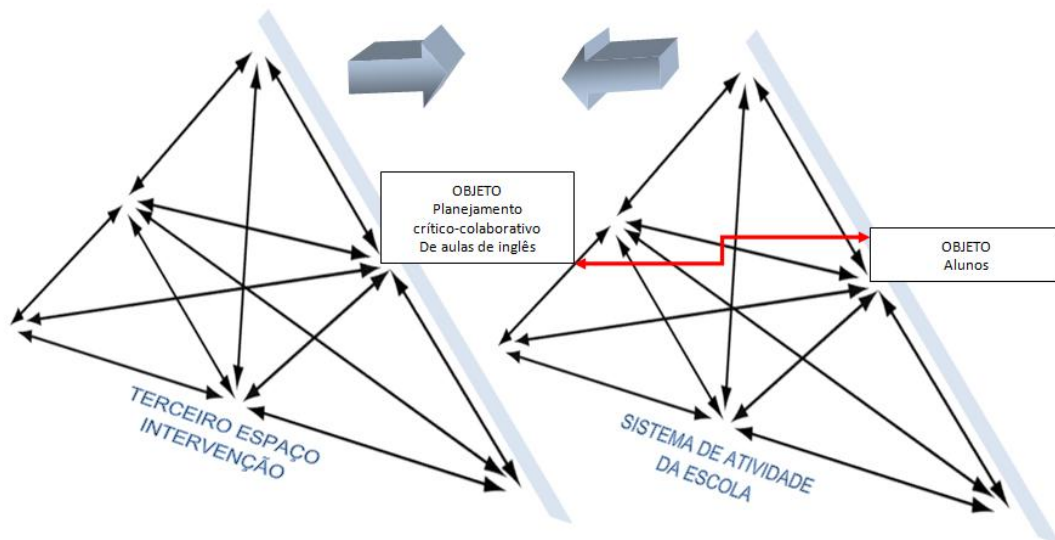


Figura 8: Contradição de nível quaternário localizada entre os objetos do Sistema de Atividade da Intervenção/Terceiro Espaço e o Sistema de Atividade da escola

Esta visualização é um recorte da sobreposição completa apresentada no capítulo 1 (figura 3) que demonstra a criação do Terceiro Espaço. O recorte ilustrado na figura 7 mostra que nessa sobreposição é possível identificar que o aluno configura como objeto do Sistema de Atividade da escola, não fazendo parte diretamente do Sistema de Atividade da intervenção, que tem o planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês como seu objeto.

Como mencionado no capítulo inicial, o presente estudo trata de uma constelação de Sistemas de Atividade (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) que possuem um objeto parcialmente compartilhado. É justamente o que ocorre no Terceiro Espaço analisado, o objeto “planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês” é parcialmente partilhado entre os Sistemas da escola, da universidade e da intervenção, sendo que a escola, por excelência, possui o aluno como objeto primordial de sua Atividade. Assim, percebemos que

o aluno também passa a ser um objeto parcialmente compartilhado pelo Sistema da intervenção, firmando-se a contradição entre objetos e Sistemas vizinhos.

Diante das análises dos excertos de 11 a 18, foi possível perceber como o planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês acaba por ser afetado pelas concepções que o grupo cria acerca dos alunos. Devido a essa relação entre os objetos dos dois Sistemas de Atividade “vizinhos”, verificamos a ocorrência da contradição de nível quaternário, segundo o que propõe Engeström (1999), a qual se desdobra em interferências para os três Sistemas de Atividade envolvidos na sobreposição. De maneira geral, como a projeção da imagem do aluno – objeto do Sistema de Atividade da escola – acaba por ser reproduzida diante das manifestações discursivas das contradições, o planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês – objeto do Sistema de Atividade da intervenção – vai ser realizado sempre em vistas desta reprodução, e, por consequência, os elementos do Sistema de Atividade da universidade acabam sendo afetados, por não interferirem em aspectos que pudessem alterar esta imagem.

Neste sentido, percebo que o Sistema de Atividade idealizado para intervenção tende a eximir-se da resignificação do elemento tão essencial que é o “aluno”, uma vez que a colaboração entre professores concretiza-se essencialmente no âmbito do planejamento, levando em consideração aspectos da formação do mundo da universidade principalmente. Desse modo, sem a possibilidade de criar diferentes imagens para os estudantes, o planejamento em si também limita suas possibilidades de resignificação.

Tais análises nos permitem retomar três das cinco perguntas de pesquisa apresentadas. As análises desta categoria podem responder a quarta pergunta - que representações os professores fazem dos alunos? – de modo a enfatizar a predominância de imagens negativas nas representações que os professores fizeram sobre os alunos.

No que tange à primeira pergunta - Que contradições se manifestam discursivamente na práxis do planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês e de que modos elas interagem no processo de aprendizagem dos professores neste contexto? – foi possível identificar as manifestações discursivas as quais evidenciam um nível quaternário de contradição em relação aos objetos. Neste nível, é possível verificar que a colaboração entre professores deu vazão aos discursos sobre a imagem dos alunos da escola pública. Porém, o Sistema de Atividade em que interagiram pouco permitiu que as contradições decorrentes do objeto do Sistema de Atividade vizinho – da escola – fosse resignificado. Isso porque,

como apresentado no capítulo 1, o objeto norteia a atividade, é direcionador das ações que os sujeitos realizam. Portanto, como o aluno não era o centro do objeto do Terceiro Espaço, sua imagem parece ter sido mais reproduzida do que ressignificada. Os professores direcionaram Atividade para o objeto planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês, o que, como vimos nas seções anteriores, potencializou a redefinição de outros elementos do Terceiro Espaço principalmente no que se refere aos aspectos relativos à formação de professores que ocorre tradicionalmente na universidade – relação entre sujeitos e objeto, estabelecimento de regras, distribuição dos papéis. Porém, o Sistema de Atividade da escola parece ter exercido pouca influência na criação deste Terceiro Espaço.

De acordo com Engeström e Sannino (2010) na Aprendizagem Expansiva bem sucedida ocorrem contradições no objeto da Atividade, as quais devem propiciar transformações qualitativas nos demais elementos do Sistema de Atividade. Segundo os autores, este tipo de aprendizagem pode ocorrer em múltiplas dimensões, sendo que uma delas é denominada como “social-espacial”. Esta dimensão coloca em pauta um questionamento que vai ao encontro da presente análise: “Quem mais deveria ser incluído?”. Ou seja, ao nos depararmos com a contradição entre os objetos “planejamento” e “aluno” é possível perceber a necessidade de mudanças em ambos.

Assim, respondendo a pergunta inicial - que contradições se manifestam discursivamente na práxis do planejamento crítico-colaborativo de aula de inglês e de que modos elas interagem no processo de aprendizagem dos professores neste contexto? - a proposta de intervenção parece ter contribuído pouco para a aprendizagem dos professores no que se refere à projeção da imagem dos alunos e, por consequência, em sua relação com eles. Porém, devemos destacar que a aprendizagem é um processo repleto de lacunas e interrupções (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) e que na intervenção, apesar da predominância da reprodução dos padrões sociais vigentes no que tange à imagem dos estudantes, possibilitaram-se oportunidades para que os professores falassem sobre seus alunos.

Em relação à última pergunta de pesquisa - que limites/potencialidades estes aspectos trazem para o desenvolvimento profissional? – podemos perceber as que as limitações se impõem nesta modalidade de intervenção devido ao objeto para o qual o grupo direcionou suas ações. De acordo com Engeström, Engeström e Suntio (2002) o objeto geral do trabalho dos professores é o aluno e qualquer tentativa em redefini-lo traz consequências para a identidade dos professores. Neste sentido, vemos que a intervenção

demonstra ter prezado pela aproximação dos mundos da escola e da universidade enfocando a relação entre professores, sem considerar as limitações que poderiam decorrer do fato de não colocar o aluno como objeto de sua Atividade. Portanto, no que se refere à identidade do professor face à identidade do aluno, a intervenção demonstra suas limitações justamente por não ter atuado enfaticamente neste âmbito tão essencial para a formação.

Segundo Lave (1996) se os professores ensinam para afetar a aprendizagem dos alunos, as pesquisas sobre ensino e formação de professores devem focar a aprendizagem dos estudantes, ou seja, partir de dentro da sala de aula. Ao término das análises, é possível perceber como a intervenção equivocou-se em iniciar o processo de modo inverso: o planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês possibilitou oportunidades de ressignificação principalmente na estrutura da formação fora da sala de aula da universidade ou da escola, mas negligenciou que muitas das questões inerentes a este processo originam-se na dinâmica de dentro da sala de aula da escola.

Sendo assim, as análises desta seção permitiram a identificação das lacunas neste processo de aprendizagem, o que indica que a intervenção deve ser repensada de modo a inserir os alunos no Terceiro Espaço, a fim de que a ressignificação não limite-se aos termos da aprendizagem dos professores em interação com outros professores, mas que preze pela interação destes mesmos professores com seus alunos.

É possível perceber que a razão pela a qual a imagem dos alunos é bastante reproduzida tem a ver não somente com o fato de que estes não são o objeto da Atividade, mas também porque neste sentido falta reciprocidade de papéis. Os professores não conseguem cruzar completamente as fronteiras que separam escola e universidade (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) porque houve a junção dos profissionais no âmbito do planejamento, na prática da formação, mas não na sala de aula, na prática de ensinar àqueles estudantes da escola pública. Em outras palavras: como ressignificar um elemento que não faz parte da Atividade realizada? Como desafiar a construção da imagem dos estudantes se não me coloco efetivamente no lugar do outro para lidar com as dificuldades?

Tais análises demonstram que houve a sobreposição de Sistemas de Atividade, o Terceiro Espaço foi criado, possibilitando a reciprocidade de papéis entre os professores em alguns momentos. Entretanto, são necessárias outras mudanças no Sistema de Atividade da intervenção no que tange à formação de professores, para que de fato estas alterações

possam interferir de maneira significativa para não apenas para a universidade, mas principalmente para a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tratou de uma intervenção realizada em um programa de formação de professores de língua inglesa, por meio das reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas. Buscando romper com modelos tradicionais de transmissão de conhecimento (MATUSOV; HAYES, 2002), a proposta foi forjada dentro da perspectiva Sócio-Histórico-Cultural (SHC) de formação de professores, segundo a qual a visão dicotômica que separa teoria e prática, e que distancia os mundos da universidade e da escola, pode ser superada com o trabalho colaborativo entre professores.

Como professora de professores da Universidade Estadual de Londrina (UEL), implementei a intervenção juntamente com um grupo heterogêneo de professores, o qual contou com a participação de uma professora colaboradora de uma escola pública de Educação Básica e dois professores novatos graduandos do 3º ano da licenciatura em Letras-Inglês. Por meio das reuniões de planejamento crítico-colaborativo de aulas, estes professores estabeleceram um Terceiro Espaço (GUTIÉRREZ; LÓPEZ; TEJEDA, 1999; GUTIÉRREZ, BAQUEDANO-LÓPEZ; TEJEDA, 2003; DRAKE; NORTON-MEIER, 2010; MAX, 2010) que deriva da sobreposição dos Sistemas de Atividade da escola e da universidade. Esse encontro possibilitou a criação de um novo Sistema de Atividade relativo à intervenção, que apesar de estar interligado aos outros Sistemas e deles receber interferências, possui características próprias.

A colaboração entre os professores neste modelo de intervenção foi caracterizada pela ocorrência de contradições, as quais oportunizaram a Aprendizagem Expansiva (ENGSTRÖM, 1999). Segundo Engeström e Sannino (2010, p. 2) a metáfora da expansão enfatiza a colaboração em uma comunidade de aprendizes que se encontram no processo de aprender algo que “ainda não está lá”. Ou seja, quando se cria um novo Sistema de Atividade, os modelos tradicionais de aprendizagem demonstram-se insuficientes, pois ninguém sabe exatamente o que precisa ser aprendido. Nesta intervenção, foi o devir na própria construção do planejamento crítico-colaborativo de aulas que estabeleceu quais eram os conhecimentos necessários àqueles professores em formação inicial e contínua.

As análises deste estudo enfocaram o discurso destes professores durante os encontros. Utilizando o aparato teórico-metodológico da Análise Crítica do Discurso

(FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 1995, 2003) tratei das manifestações discursivas das contradições (ENGESTRÖM E SANNINO, no prelo) e identifiquei os níveis de contradição nos elementos do Sistema de Atividade (ENGESTRÖM, 1999) da intervenção. Diante deste quadro, busquei responder às perguntas que nortearam este estudo: de modo geral, a pergunta: a) Que contradições se manifestam discursivamente na práxis do planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês e de que modos elas interagem no processo de aprendizagem dos professores neste contexto?; em âmbito específico, as perguntas b) Como os professores planejam o que ensinar neste contexto?, c) Como se dá a divisão social do trabalho neste contexto?, d) Que representações os professores fazem dos alunos? e) Que limites/potencialidades estes aspectos trazem para o desenvolvimento profissional?

Diante das perguntas de pesquisa, pautada pelo quadro teórico-metodológico estabelecido para as análises, organizei os dados em três categorias: O Cotidiano da Sala de Aula: negociações sobre o que e como ensinar; Papéis dos professores: a divisão social do trabalho; Imagem dos alunos: a projeção pelo discurso dos professores.

As análises apresentadas indicam que a aproximação dos mundos da escola e da universidade, por meio da criação de um Terceiro Espaço, oportunizou diferentes tipos de contradições, os quais revelam as potencialidades desta intervenção em um programa de formação de professores de língua inglesa. Considerando que a intervenção pautava-se pela busca por colaboração entre os professores, identifiquei contradições primárias dentro das regras de participação e da divisão do trabalho. As manifestações discursivas indicam que estes elementos, pertencentes a um novo Sistema de Atividade estavam em processo de transformação. Ou seja, como disse anteriormente, estes novos elementos não pertencem aos elementos dos Sistemas de Atividade da escola, assim como não pertencem ao Sistema da Atividade da universidade, portanto é na práxis do planejamento crítico-colaborativo que os professores buscaram estabelecê-los. A materialização discursiva das contradições revela que as transformações são oportunizadas entre as tensões que estes sujeitos vivenciam neste novo contexto. Assim, a aprendizagem de professores na intervenção parece ter sido norteada pelo princípio da Aprendizagem Expansiva (ENGESTRÖM, 1999), sendo que as regras e a divisão do trabalho foram ressignificadas, não de forma a negar completamente os padrões anteriores, mas sim de modo a indicar diferentes possibilidades para suas redefinições: colaborativamente criaram modos de atuar em sala de aula, colocaram em questão as normas de avaliação do estágio. Tais contradições provavelmente não seriam

oportunizadas em contextos que distanciam escola e universidade, daí a relevância da intervenção.

O mesmo é possível dizer em relação à contradição de nível secundário, a qual permitiu que os professores explicitassem seus objetivos relacionados ao objeto planejamento crítico-colaborativo, de modo a alcançar um objetivo comum, que contribuísse para que o grupo pudesse compartilhar parcialmente o objeto da Atividade. Sem a aproximação dos mundos da escola e da universidade, a fragmentação do trabalho dos professores neste processo não possibilitaria o desenvolvimento deste tipo de contradição.

Tais contradições – primárias e secundárias – revelam o que eu compreendo ser o conflito harmonioso de ideias (PASSONI, 2009), concebido como um embate positivo e desejável entre crenças, valores e saberes dos indivíduos, do qual será possível criar novas formas de lidar com pontos de desacordo entre os mesmos, sem que seja necessária a adoção cega às imposições de outrem. Isto é, a intervenção pautada nos princípios da alteridade (AMORIM, 2001; MATEUS, 2007) e do cuidado com o outro (MOLL; ARNOT-HOPFFER, 2005) permite a produção de capital social (BOURDIEU, 1986; DIMITRIADOU, 2004; GALLO-FOX et al., 2006; GIMENEZ; MATEUS, 2009; MATEUS, 2010 no prelo; MOLL; ARNOT-HOPFFER, 2005). Favorece-se assim a colaboração entre professores, em prol do entendimento do outro com a criação de um espaço seguro (EL KADRI; MATEUS; PASSONI, 2009; MATEUS, 2009) em que os participantes têm a possibilidade de se expressar sem que as diferenças que os caracterizam possam atuar como empecilhos na produção de conhecimento localmente situado.

No que tange à contradição quaternária, ou externa, que se estabeleceu entre o objeto do Sistema de Atividade da intervenção – o planejamento crítico-colaborativo de aulas – e o objeto do Sistema de Atividade da escola – aluno – as análises demonstram os limites da intervenção. Foi possível constatar que os professores tiveram a tendência de projetar imagens prioritariamente negativas dos alunos da escola, e, mesmo tratando de algumas imagens positivas, o planejamento teve seu horizonte limitado por estas projeções, sendo que estas nunca eram desenvolvidas, mas apenas repetidas, reproduzidas, aceitas por todos. Portanto, é possível perceber que, neste sentido, o Terceiro Espaço partilhou destes dois objetos apenas parcialmente: a ausência da professora de professores nas práticas de sala de aula, como responsável direta pela aprendizagem dos alunos da 6ª série com os

demais professores, fez com que suas ações se orientassem prioritariamente para o desenvolvimento de “seus alunos”, ou seja, os professores novatos.

Deste modo, as análises permitem a visualização de princípios a nortearem novas práticas intervencionistas dentro da perspectiva SHC para formação de professores. Devemos nos atentar para o fato de que a contradição relativa à imagem dos alunos da escola pública não era desenvolvida devido ao fato de que “o sentido de estar junto” (ROTH; TOBIN, 2002, p.127) era rompido nas práticas de sala de aula, sendo que é lá que o aluno está. Ou seja, ao focar a colaboração entre professores no âmbito do planejamento, os professores puderam ressignificar alguns dos elementos da formação, principalmente no que se refere aos aspectos relativos aos modelos formais de transmissão de conhecimento (MATUSOV; HAYES, 2002) que ainda parecem prevalecer nas licenciaturas. Entretanto, parece que para a Aprendizagem Expansiva possa ser mais bem sucedida é necessário propiciar transformações qualitativas também na dimensão social-espacial (ENGSTRÖM; SANNINO, 2010) deste novo Sistema, incluindo efetivamente os alunos nas práticas da intervenção.

Acredito que intervenções que possibilitam a reciprocidade de papéis por meio do Co-ensino (ROTH; TOBIN, 2002) ou do Ensino Colaborativo (MATEUS, 2005), em que a colaboração é exercida pelos professores nas práticas de sala de aula - todos os professores participantes atuam nas aulas, lecionando o que planejaram - trazem importantes contribuições a serem consideradas.

Antes mesmo de realizar a intervenção, eu já havia tido contato com tais práticas como pesquisadora do projeto integrado “Aprendizagem Sem Fronteiras: Ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores”. Apesar de conhecer a relevância destas práticas, atuando como professora de professores tive que lidar com os aspectos da profissão que desfavorecem a adoção das mesmas, sendo a falta de tempo a principal delas. Por este motivo, optei por realizar a aprendizagem em colaboração dentro de minhas limitações, atuando no âmbito do planejamento.

Assim, chego ao final da pesquisa destacando duas hipóteses a serem consideradas nos programas de formação que buscam vincular-se à perspectiva SHC. Primeiramente, ao optar por um trabalho de colaboração com vistas à Aprendizagem Expansiva - que busca romper com a reprodução dos padrões sociais indesejáveis e limitantes - será necessário que a adoção plena do sentido colaboração parta inicialmente dos professores de professores.

Isto é, a reciprocidade de papéis, pela qual a colaboração é possível, poderá ser alcançada quando os sentidos de estar junto não se perderem nas ações a serem desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. E em segundo lugar, para que seja possível aderir à colaboração nos processos de formação de professores, é indispensável reconhecer que tal prática demanda a reestruturação, e, portanto, a ressignificação do estágio e/ou da prática de ensino no nível institucional, a fim de que universidades e escolas possam reconhecer as especificidades desta atividade, de modo a possibilitar a criação não mais de Terceiros Espaços que dependem de empenhos individuais, mas de espaços oficiais para que a aproximação da universidade e da escola possa ser inerente aos processos formativos, não apenas intervenções esporádicas que se estruturam à mercê iniciativas pessoais.

REFERÊNCIAS

ALVES, G.; ANTUNES, R. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.

AUDI, L.; D'ALMAS, J.; GAMERO, R.; PASSONI, T. P. Um olhar sobre currículo: ferramenta para empoderamento do professor. *Revista X*, v. 1, n. 9, p. 89-105, jul./dez. 2010.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (Ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

BRONCKART, J. B. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. 5th ed. London: Routledge, 2000.

CORACINI, M. J. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 307-327

CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática. discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CRISTOVÃO, V. L. L. et al. O estágio na formação de professores de inglês: um espaço de parceria? In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., Florianópolis, 2007. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2007.

DALBEN, A. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática Prática e Ensino).

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

DIMITRIADOU, A. The formation of social capital for refugee students: an exploration of esol settings in two further education colleges. *Educate Journal: The Journal of Doctoral Research*

in Education, v. 4, n. 1, 2004. Disponível em: <[http://www.educatejournal.org/index.php?journal=educate&page=article&op=view&path\[\]=78&path=75](http://www.educatejournal.org/index.php?journal=educate&page=article&op=view&path[]=78&path=75)>. Acesso em: 23 out. 2010.

DONATO, R. Sociocultural Contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York: Oxford University Press, 2000.

DRAKE, C.; NORTON-MEIER, L. A. When third Space is more than the library. In: ELLIS, V. EDWARDS, A.; SMAGORINSKY, P. (Org.). *Cultural-historical perspective on teacher education and development: learning teaching*. New York: Routledge, 2010. p. 196-211.

DUARTE, N. A teoria da Atividade como uma Abordagem para a pesquisa em Educação. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2002.

EL KADRI, M. S.; MATEUS, E.; PASSONI, T. P. Dois modelos de estágio: contribuições e possibilidade de aprendizado na formação inicial de professores. *Revista Entretextos*, v. 9, p. 85-106, jan./dez. 2009.

ELLIS, V.; EDWARDS, A.; SMAGORINSKY, P. (Org.). *Cultural-historical perspective on teacher education and development: learning teaching*. New York: Routledge, 2010.

ENGESTRÖM, Yrjö. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Disponível em: <<http://lhc.edu/MCA/Paper?Engestrom/expanding/ch1.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

_____. Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. In: CARLGREN, I. et.al. (Ed.). *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. Falmer Press, 1994. p. 43-61.

_____. *Learning by expanding: ten years after*. Introdução à edição alemã de Learning by expanding, publicada em 1999 e à publicação japonesa, publicada em 1999. Disponível em: <<http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>>. Acesso em: 5 jul. 2010.

_____. Communication, discourse and activity. In: RÜCKRIEM, Georg (Ed.). *Developmental Work Research: expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media, 1999/2005. p. 139-157.

ENGESTRÖM, Y.; ENGESTRÖM, R.; SUNTIO, A. Can school communities learn to master its own future? An activity-theoretical study of expansive learning among middle school teachers. In: CLAXTON, G.; WELLS, G.; C. (Ed.). *Learning for lie in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education*. London: Blackwell, 2002. p. 211-224.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: a methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 2010. No prelo.

ENGESTRÖM, Y., SANNINO, A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, v. 5, n. 1, p. 1-24, jul./dez. 2010.

ENGESTRÖM, Yrjö; ENGESTRÖM, Ritva; KEROSUO, Hannele. The discursive construction of collaborative care. *Applied Linguistics*, v. 24, n. 3, p. 286-317, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.

_____. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. *Critical discourse analysis*. London: Longman, 1995.

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

FIDALGO, S. S.; MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: foco no significado de colaboração e nas ferramentas mediacionais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 3, p. 773-798, 2010.

FOUCAULT, M. *Discipline and Punish: the birth of the prison*. New York: Vintage books, 1979.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997. p. 311-330.

_____. A Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia da pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GALLO-FOX, Jennifer; WASSELL, Beth; SCANTLEBERRY, Kathryn; JUCK, Matthew. Warts and All: ethical dilemmas in implementing the coteaching model. *Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, v. 7, n. 43, sep. 2006. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-18-e.htm>>. Acesso em: 23 out. 2010.

GANDIN, D. *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIMENEZ, T. Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação de professores de língua estrangeira. *The ESP*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 257-271, 1998,

GIMENEZ, T. Reflexive teaching and teacher education: Contributions from teacher thinking. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 2, n. 2, p. 129-143, 1999.

GIMENEZ, T. A. Formação de professores de línguas estrangeiras nos programas governamentais: integrando universidade e escola em comunidades de aprendizagem. In: SANTOS et al. (Org.): *Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 614-632. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

GIMENEZ, T.; FURTOSO, V. B. Racionalidade técnica e a formação de professores de língua estrangeira em um curso de letras. *Revista X*, v. 2, p. 1-15, 2008.

GIMENEZ, K. M. P.; MATEUS, Elaine. Rompendo barreiras em um projeto de aprendizagem sem fronteiras. In: TELLES, J. A. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes, 2009. p. 113-135.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRIFFIN, Peg; COLE, Michael. Current activity for the future: the Zo-ped. In: ROGOFF, Barbara; WERTSCH, James (Ed.). *Children's learning in the "Zone of Proximal Development"*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1984. p. 45-64.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Paradigmatic controversies: contradictions and emerging confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *The handbook of qualitative research .2nd ed.* Thousand Oaks: SAGE Publications, 2000. p. 163-188.

GUTIÉRREZ, K. D.; BAQUEDANO-LÓPEZ, P.; TEJEDA, C. Rethinking Diversity: hybridity and hybrid language practices in the Third Space. In: GOODAMAN, S.; LILLIS, T.; MAYBIN, J.; MERCER, N. (Org.). *Language, Literacy and Education: a reader*. Staffordshire: Trentham Books, 2003.p. 171-188.

GUTIÉRREZ, Kris D.; LÓPEZ, Patricia B.; TEJEDA, Carlos. Rethinking diversity: hibridity and hibrid language practices in the third space. *Mind, culture and Activity*, v. 6, n.4, p.286-303, 1999.

HALLIDAY, M. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

HOLZMAN, L.; NEWMAN, F. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Loyola, 1995.

JOHNSON, K. E. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 235-257, mar. 2006.

_____. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

JORDELL, Karl Øyvind. *Processes of Becoming a Teacher: a review of reviews*. Teacher socialization, teacher development, and teacher learning as seen in the handbooks of late nineties. Oslo: Institute for Educational Research, 2002.

LANIER, J. E.; LITTLE, J. W. Research on teacher education. In: WITTRICK, M. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1985. p. 527-569.

LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press, 2000.

LAVE, Jean. Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture and Activity*, v. 3, n. 3, p. 149-164, 1996.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, V.J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2006.

LEITÃO, S. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007.

LIBERALI, F. C. A formação crítica do educador na perspectiva da Lingüística Aplicada. In: ROTTAVA, Lucia; SANTOS, Sulany Silveira dos (Org.). *Ensino/aprendizagem de Línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora Unijui, 2006a. v. 1, p. 15-34.

_____. Colaboração, argumentação, cadeia criativa e por que não falar de sonhos, amizades e realizações. In: FIDALGO, S. S ; SHIMOURA, A. da Silva. (Org.). *Pesquisa crítica de colaboração um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2006b. p. 178-184.

_____. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

_____. A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 100-124, 2º sem. 2009.

_____. *Reuniões pedagógicas: uma abordagem linguista aplicada*. São Paulo, jan. 2003. Palestra ministrada na escola Emillie Villeneuve.

LIBERALI, F.C.; SHIMOURA, A. Material didático para construção da formação crítica: alguns passos para a realização da reunião pedagógica. In: DAMIANOVIC, M.C. (Org.) *Material didático: elaboração e avaliação*. Taubaté: Cabral Editora, 2007. p. 251-271.

LORTIE, D. C. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MAGALHÃES, M. C. C. Negotiation in Teacher Education Program: Investigation of Collaborative Learning-teaching-meaning Construction Processes. In: FIDALGO, S. S.;

SHIMOURA, A. S. (Org.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007. p. 222-243.

MAGALHÃES, M.C.C. O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: DAMINANOVIC, M.C. et al (Org.) *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009. p. 52-78.

MAGALHÃES, M. C. C. ; FIDALGO, S. S. Critical Collaborative Research: Focus on the Collaboration Meaning and on Mediational Tools. In: ISCAR. *Critical Literacy: a Cross-curricular tool-and-result in the teaching-learning activity*. California: ISCAR, 2008. v. 1.

MATEUS, E. F. Pesquisa colaborativa e seus significados para os envolvidos em um programa de formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 12., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004, p. 1978-1986. v. 1.

_____. *Atividade de aprendizagem colaborativa e Inovadora de Professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade –escola*. 2005 Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)- PUC-SP, São Paulo, 2005.

_____. *Projeto de extensão universitária aprendizagem sem fronteiras: ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2006.

_____. Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 14., Londrina, 2007. *Anais...* Londrina: APLIEPAR, 2007. p. 155-163.

_____. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. In: SCHETTINI, R. H. ET AL. (Org.). *Vygotsky: uma (Re)Visita no Início do Século XXI*, São Paulo: Andross, 2009, p. 17-52.

_____. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. *Revista da ANPOLL*, 2010. No prelo.

MATEUS, E. F.; PEZENTE, R.; Rosa, K. F. *A construção da colaboração e seus significados para os envolvidos na pesquisa*. São Paulo: LAEL/PUC, 2003.

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

_____. Aprendizagem colaborativa de professores em formação inicial e continuada: investigando as práticas discursivas. In: FERNANDES, Luis Carlos (Org.). *Interação: práticas de Linguagem*. Londrina: Eduel, 2009. p.133-152.

MATEUS, E; QUEVEDO-CAMARGO, G; GIMENEZ, T. (Org.). *Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades*. Londrina: EDUEL. 2009.

MATUSOV, Eugene e HAYES, Renée. Building a community of educators versus effecting conceptual change in individual students: multicultural education for pre-service teachers. In: WELLS, Gordon; CLAXTON, Guy (Ed.). *Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education*. London: Blackwell, 2002, p. 239-251.

MAX, C. Learning-for-teaching across educational boundaries: an activity-theoretical analysis of collaborative internship projects in initial teacher education. In: In: ELLIS, V. EDWARDS, A.; SMAGORINSKY, P. (Org.). *Cultural-historical perspective on teacher education and development: learning teaching*. New York: Routledge, 2010. p. 212-240

MEANEY, M. C. *Argumentação na formação do professor na escola bilíngue*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC/SP. São Paulo, 2009.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L. et al (Org.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.

MOLL, L.; ARNOT-HOPFFER, E. Sociocultural competence in teacher education. *Journal of Teacher Educatio*, v. 56, n. 3, p. 242-247, 2005.

NYSTRAND, M.; GAMORAN, A.; KACHUR, R.; PRENDERGAST, C. *Opening Dialogue: understanding the dynamics of language learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press, 1997.

ORTENZI, D. I. B. G. *A produção coletiva de um material pedagógico para a prática de ensino de inglês*. 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PASSONI, T.P. *Inglês em uma escola pública: a inter-relação entre práticas discursivas e aprendizagem*. 2007. Monografia (Especialização em Língua Inglesa) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

_____. A inter-relação entre práticas discursivas, aprendizagem e organização das regras de participação ns aulas de língua inglesa. In: GIMENEZ, T.; MATEUS, E; QUEVEDO-CAMARGO, G. (Org.). *Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades*. Londrina: EDUEL. 2009.

PEREIRA et al. Imagens e significado e o processamento dos estereótipos. *Estudos de Psicologia*, v.7, n. 2, p. 389-397, 2002.

PEZENTE, R.; ROSA, K. M. F. *O aprimoramento da prática docente através da pesquisa colaborativa*. Londrina, 2003.

PHILLIPSON, R. Lingua Franca or Lingua Frankensteinia? English in European integration and Globalisation. *World Englishes*, v. 27, n. 2, p. 250-267, 2008.

PIMENTA, S.G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Editorial. *Cadernos de linguagem e sociedade*, Brasília, v. 5, p. 5-8, 2002.

RAMOS, R. Estratégias argumentativas: as perguntas retóricas. In: ABREU, L.M. (Coord.). *Diagonais das Letras Portuguesas Contemporâneas*. Actas do 2º Encontro de Estudos Portugueses. Aveiro: Associação de Estudos Portugueses/Fundação João Jacinto de Magalhães, 1996. p. 171-186.

REALI, A. M. M. R. Universidade e escola: limites e possibilidades de práticas de colaboração na formação continuada de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004. p. 315-328

ROGOFF, Barbara. 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 University Press, 1995. p. 139-164.

ROTH, W. M.; TOBIN, K. Redesigning an “urban” teacher education program: an activity theory perspective. *Mind, Culture and Activity*, v. 9, n. 2, p. 108-131, 2002.

SCHNEIDER, M. S. P. S. *O Planejamento de aula em dois contextos: do institucional ao colaborativo*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística e Estudos da Linguagem). PUC, São Paulo, 2003.

SHIMOURA, A. *Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística e Estudos da Linguagem). PUC, São Paulo, 2005.

SHIMOURA, A. (Org.). *Pesquisa crítica de colaboração um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007. v. 1

SCHON, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

SZUNDY, P. T. C. Zona de Desenvolvimento Potencial: Uma zona de conflitos e revoluções no diálogo pesquisadora-professores. In: DAMINANOVIC, M. C. et al (Org.) *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009. p. 79-104.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

_____. Introdução. In: Magalhães, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 7-17.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Regulamento de Estágios Curriculares Obrigatório e não Obrigatório do Curso de Letras – Modalidade: Licenciatura – Habilitações: Língua Inglesa e Respectivas Literaturas e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas*. Londrina, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino- aprendizagem e projeto político pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. Interaction between learning and development. In: COLE, M. et. al. (Org.). *Mind in society*. Cambridge: Cambridge University Press, 1930/1978.

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

WODAK, R. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 223-243, 2004.

WOOD JR., T. Fordismo, Toyitismo e Volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido. *Revista de Administração de Empresas, São Paulo*, v. 32, n. 4, p. 3-12, out./nov., 1992.

ZEICHNER, K. Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, v. 43, n. 4, p. 296-307, 1992.

APÊNDICE

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, orientada pela prof.^a Dra. Elaine Mateus, da Universidade Estadual de Londrina, pretendo realizar coleta de dados em nossas reuniões de preparação de aulas. Meu interesse particular é compreender, através de nossas práticas discursivas, como se configura o processo de aprendizagem inicial e contínua de professores em um grupo heterogêneo, composto por professores novatos, professora colaboradora e professora de professores. Assim, pretendo analisar como este trabalho colaborativo pode contribuir (ou não) para uma ressignificação em nossos modos de aprender e conceber nossa profissão. Para isso, peço sua permissão para analisar as suas falas, as quais serão registradas em arquivo de áudio.

Pretendo também realizar algumas entrevistas (pessoalmente e por escrito) sobre o significado do período de estágio para você, como forma de reunir dados adicionais. Fica garantida sua liberdade de se recusar a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado ou acompanhamento escolar.

O anonimato dos participantes dessa pesquisa será mantido, caso tal procedimento seja de interesse dos mesmos. Considerando que a pesquisa pode e deve auxiliar o professor em seu processo de formação e construção de identidade profissional, a identificação dos participantes pode ser vista como algo que confira crédito àqueles que possibilitaram a realização deste trabalho. Dessa forma, peço que assinale uma das duas opções abaixo, a fim de expressar seu desejo a este respeito.

- Não desejo ter minha identidade revelada. Quero ter a certeza do anonimato de minha participação.
- Desejo ter minha identidade revelada. Quero que minha participação não seja anônima.

Os arquivos de áudio têm finalidade única de servir como dados para realização da pesquisa proposta, sendo garantido que serão destruídos após 5 anos da data da última publicação de seus resultados.

Fica assegurado que quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas pela pesquisadora signatária do presente documento e pela orientadora desta pesquisa (vide endereço e telefone abaixo).

Se estiver de acordo com a utilização dos dados provenientes de sua participação nas reuniões de preparação de aula, peço que assine este documento.

Atenciosamente,

Taisa Pinetti Passoni
Aluna da Pós-Graduação e
Rua Antônio Inácio Pereira, 110 – apto 124
Londrina – Pr / tel: 3379-0221
Universidade Estadual de Londrina

Orientadora da Pesquisa
Profa. Dra. Elaine Mateus
Universidade Estadual de Londrina
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
Rodovia Celso Garcia Cid, km 380
Caixa Postal 6001 – CEP 86051-990 Londrina PR
Telefone: (43) 3371-4822

Eu, _____ estou ciente do conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo que em participar da pesquisa sob coordenação e responsabilidade da prof.^a Dra. Elaine Mateus.

Assinatura:

Londrina ____ / ____ / 2009