



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

PRICILA GAFFURI

**RUPTURAS E CONTINUIDADES NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES:  
UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS POR UM  
GRUPO NO CONTEXTO DO PIBID-INGLÊS/UEL**

PRICILA GAFFURI

**RUPTURAS E CONTINUIDADES NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES:  
UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS POR UM  
GRUPO NO CONTEXTO DO PIBID-INGLÊS/UEL**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elaine Fernandes Mateus

Londrina  
2012

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - CESUMAR

G131r Gaffuri, Pricila

Rupturas e continuidade na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID - inglês/UEL / Pricila Gaffuri, Londrina: [s.n.], 2012.

144 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elaine Fernandes Mateus

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

1. TASHC. 2. Formação de professores. 3. Colaboração. 4. Bakhtin. 5. PIBID. I. Mateus, Elaine Fernandes. II. Universidade Estadual de Londrina.

CDD 22. ed. 371.12

PRICILA GAFFURI

**RUPTURAS E CONTINUIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS POR UM GRUPO  
NO CONTEXTO DO PIBID-INGLÊS/UEL**

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

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.Dr<sup>a</sup>. Elaine Fernandes Mateus  
UEL – Londrina - PR

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Telma Nunes Gimenez  
UEL – Londrina - PR

---

Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez  
UFRGS – Porto Alegre - RS

Londrina, 09 de Abril de 2012.

*Dedico este trabalho à todos os alunos e professores participantes do subprojeto de Letras- Inglês do PIBID-UEL, do ano de 2010.*

## AGRADECIMENTOS

Todos os que se envolvem em um trabalho de pesquisa sabem que não o fazem sozinhos, embora o ato de escrever ainda seja uma tarefa solitária. Agradecer a todos que fizeram parte, dessa curta, porém densa jornada, não é uma tarefa simples.

Agradeço a Deus, primeiramente, não por ser clichê, mas por realmente acreditar na sua existência e no seu poder de transformar nossas vidas diariamente.

Agradeço também aos meus pais, meus super-heróis da vida real. Figuras essenciais na minha vida que sempre me apoiam (emocionalmente e financeiramente) e me incentivam na continuação dos meus estudos. Obrigado por vocês existirem!

Às minhas irmãs, Patrícia e Natalia, que sempre se fizeram presente em todos os momentos da minha vida, me ajudando no que estava ao alcance de cada uma.

À minha família, em especial, Vó Ilse, Tia Dete, Tia Pasqua, Tio Ninthy, Evinha e Déia, que no momento do meu maior desespero, estiveram por perto, orando por mim, me apoiando e falando que logo logo tudo se resolveria. Sei que se orgulham por eu ter atingido uma etapa que nenhum outro de nós havia atingido antes. Mas eu me orgulho muito mais por fazer parte dessa família.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elaine F. Mateus por toda paciência, carinho e dedicação. Obrigada por acreditar em mim e no meu potencial. Obrigada pelas estimulantes reflexões e por tornar os nossos encontros um lugar de construção conjunta do conhecimento. Nossos encontros me fizeram, sem dúvidas, uma pessoa muito melhor!

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Telma Nunes Gimenez, ao Prof. Dr. Pedro M. Garcez e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Damianovic pela leitura atenta e cuidadosa ao meu trabalho. Agradeço as contribuições de cada um de vocês.

Aos alunos do curso de Letras-Inglês, participantes do PIBID, e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Ismenia Bossa Grassano Ortenzi. Obrigada por todo o carinho e atenção. Esse trabalho é também de vocês!!

Aos meus amigos Ana Paula, Andiara, Bruno e Natalia, companheiros desde o primeiro ano de faculdade. Pessoas que sempre pude contar e que estiveram

ao meu lado nos momentos de alegria e de tristeza. Obrigada pelo carinho, pela amizade e pelo companheirismo. Não tenho dúvidas que vocês fizeram com que as atribuições do dia-a-dia se tornassem mais amenas.

E como não agradecer aos outros amigos que me lembravam sempre que além do mestrado havia também vida social. Andressa, Letícia, Marília, Rafael, Sarah e Valessa, obrigada por se fazerem presentes quando muitas das vezes eu me fiz ausente.

Aos meus amigos do PPGEL, Alcione, Carla, Josy, Lucas, Michelle e Priscila. Vocês fizeram esses dois anos serem muito mais prazerosos do que eu imaginava! Aprendi tanto com cada um de vocês. Obrigada pelos diálogos e por compartilharem comigo um pouco de suas vidas.

*"O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento".*

[ Mikhail Bakhtin, 2003 ]

GAFFURI, Pricila. **Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-Inglês/UEL.** 2012. 144f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

## RESUMO

Iniciativas governamentais dentro da *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica* têm ressaltado a necessidade do fortalecimento do vínculo entre a universidade e a escola para alcançar a almejada melhoria na formação de professores e no ensino da educação básica. A colaboração apresenta-se, assim, como uma alternativa para lidar com as contradições oriundas de práticas formativas hierarquizadas e de papéis cristalizados para professores universitários, professores da escola e professores em formação inicial. Fundamentado no referencial da teoria da atividade sócio-histórico-cultural (Leontiev, 1978; Engeström, 1987; 1999; 2001; Vygotsky, 2003), com ênfase na perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2002; 2003; 2010) e centrado nos princípios da colaboração (Phelan et. al., 1996; Roth et. al., 1999; John-Steiner, 2000; Roth e Tobin, 2002; Dooner et. al., 2008; Mateus, 2009; 2011; Magalhães e Liberali, 2009; Clarke et. al., 2009; Magalhães e Fidalgo, 2010; Pawan e Ortloff, 2010), este estudo tem por objetivo investigar um sistema híbrido de aprendizagem colaborativa de professores de inglês inseridos no contexto do PIBID-Inglês/UEL (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Mais especificamente, busca responder às seguintes perguntas de pesquisa: a) Quais foram os motivos dos professores em participar das atividades desenvolvidas no contexto do PIBID-Inglês/UEL?; b) Como se deu e qual foi o objeto potencialmente compartilhado entre os professores? e; c) Que (im)possibilidades foram criadas no confronto entre a atividade idealizada e a presença dos elementos culturalmente já existentes?. Para responder tais questões, foram registrados em áudio, no decorrer do ano de 2010, 17 Grupos de Estudo (GEs), nos quais foram discutidas diversas questões relacionadas à importância do PIBID na formação inicial e contínua de professores e àquelas que surgiam da práxis de sala de aula. Os resultados apontam que os GEs possibilitaram a aproximação de dois sistemas de atividade, o sistema de atividade escolar, representado pela professora colaboradora e pelos alunos e o sistema de atividade acadêmico, representado pela professora de professores, os 09 professores novatos e a professora pesquisadora. Essa aproximação favoreceu a criação de um novo sistema híbrido de atividade, o qual denominei de sistema de atividade colaborativa de professores inseridos no contexto do PIBID-Inglês/UEL, que, embora interconectado a outros sistemas e por eles influenciado, possui características e práticas próprias. Por meio dos excertos analisados, observou-se que o sistema de atividade de formação de professores que estava sendo construído, na prática e pela prática, aproximou-se dos moldes em que vê na colaboração uma possibilidade de criação de espaços mais democráticos, em que todos os professores se colocam como transformadores e produtores de conhecimento.

**Palavras-chave:** Teoria da atividade sócio-histórico-cultural. Formação colaborativa de professores de inglês. Perspectiva dialógica da linguagem. PIBID.

GAFFURI, Pricila. **Ruptures and continuities in teacher education: a look at the practices developed by a group in the context of PIBID-English/UEL.** 2012. 144f. Dissertation (Master's Degree in Studies of Languages) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

## ABSTRACT

Governmental initiatives within the *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica* (National Policy on Education of Teachership Professionals in Basic Education) have been highlighting the necessity of strengthen the link between university and school in order to achieve the aimed improvement at teachers education and at teaching in basic education. Thus, the collaboration emerges as an alternative to deal with contradictions arising from hierarchized educational practices and from crystallized roles to university teachers, school teachers and initial education teachers. This paper has its basis in the cultural-historical activity theory (Leontiev, 1978; Engeström, 1987; 1999; 2001; Vygotsky, 2003), with emphasis on the dialogic perspective of language use (Bakhtin, 2002; 2003; 2010) and centered on collaboration principles (Phelan et. al., 1996; Roth et. al., 1999; John-Steiner, 2000; Roth e Tobin, 2002; Dooner et. al., 2008; Mateus, 2009; 2011; Magalhães e Liberali, 2009; Clarke et. al., 2009; Magalhães e Fidalgo, 2010; Pawan e Ortloff, 2010), and it aims at investigating a collaborative learning hybrid system of English teachers inserted in the context of PIBID-English/UEL (Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship). This paper, more specifically, seeks to answer the following research questions: a) What were the teachers reasons to participate in the activities developed in the PIBID's context?; b) What was the potentially shared object among the teachers and how did it happen? and; c) Which (im)possibilities were created in the confrontation between the idealized activity and the presence of culturally already existing elements? In order to answer those questions, it was registered in audio, over the year 2010, 17 Study Groups (GE, in Portuguese), in which were discussed several questions related to the importance of PIBID in initial and continuous teacher education and to those questions that arose from classroom praxis. The results pointed out that the GE made possible the approaching of two activity systems, the school activity system, represented by the school teacher and by the students; and the academic activity system, represented by the teacher educator, 09 new teachers and the research teacher. This approaching promoted the creation of a new hybrid system, which I called "system of collaborative activity of teachers inserted in PIBID's context", that, although connected to others systems and influenced by them, has its own characteristics and practices. Through the analyzed excerpts, it was possible to observe that the teacher's education activity's system that was being built, in practice and by practice, approached to the model that sees in collaboration a possibility of creation of more democratic spaces, in which all the teachers place themselves as transformers and producers of knowledge.

**Key words:** Cultural-historical activity theory. Collaborative english teacher education. Dialogic perspective of language use. PIBID (Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship).

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - A estrutura das operações de acordo com Vygotsky .....	25
<b>Figura 2</b> - Estrutura do sistema de atividade humana .....	28
<b>Figura 3</b> - Dois sistemas de atividade interativos como modelo mínimo para a terceira geração da teoria da atividade .....	30

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Distribuição dos enunciados dos professores nos GEs 03 e 04 .....	91
<b>Tabela 2</b> - Distribuição dos enunciados entre os participantes .....	127

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Equipes de trabalho do subprojeto de Letras-Inglês da UEL .....	64
<b>Quadro 2</b> - Resumo do que foi discutido nos 17 Ges .....	66
<b>Quadro 3</b> - Instrumentos de registro de dados .....	69
<b>Quadro 4</b> - Quadro explicativo dos procedimentos de pesquisa .....	71
<b>Quadro 5</b> - Quantidade de vezes que o assunto da apostila foi posto em discussão nos Ges .....	98
<b>Quadro 6</b> - Quantidade de vezes que o assunto sobre inovação foi posto em discussão nos Ges .....	99

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES E A TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	19
1.1 UM DIÁLOGO ENTRE A PSICOLOGIA DE VYGOTSKY E O MARXISMO .....	20
1.2 A TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	24
1.2.1 Sobre a TASHC .....	25
1.2.1.1 Princípios da TASHC.....	31
1.2.2 Projetos de Formação de Professores na Perspectiva da TASHC.....	35
1.3 CONTRIBUIÇÕES BAKHTINIANAS PARA A ANÁLISE DA LINGUAGEM .....	44
<b>CAPÍTULO 2 - QUESTÕES METODOLÓGICAS DE PESQUISA</b> .....	55
2.1 DA NATUREZA E DO TIPO DA PESQUISA.....	55
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	57
2.2.1 O PIBID .....	60
2.2.2 O Subprojeto de Letras-Inglês .....	62
2.2.3 Grupos de Estudo do PIBID-Inglês/UEL.....	64
2.3 QUEM SÃO OS PROFESSORES ENVOLVIDOS NA PESQUISA .....	67
2.4 DETALHAMENTO DOS PROCEDIMENTOS DE REGISTRO DE DADOS E DISPOSITIVOS DE ANÁLISE .....	69
<b>CAPÍTULO 3 - RUPTURAS E CONTINUIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NOS GRUPOS DE ESTUDO DO PIBID-INGLÊS/UEL</b> .....	72
3.1 ENTRE O MESMO E O DIFERENTE: UM OLHAR PARA OS MOTIVOS EXPOSTOS PELOS PROFESSORES PARA PARTICIPAR DAS ATIVIDADES DO PIBID-INGLÊS/UEL.....	73

3.2	À PROCURA POR UM TERRENO POTENCIALMENTE COMUM: A CRIAÇÃO- EXPANSÃO DO OBJETO DA ATIVIDADE DE ENSINO APRENDIZAGEM DE PROFESSORES INSERIDOS NO CONTEXTO DO PIBID-INGLÊS/UEL.....	85
3.3	(RE)PRODUÇÃO OU (RE)SIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS: A BUSCA DE ALTERNATIVAS .....	96
3.3.1	Entre a Cultura que se Vive e a que se Idealiza Viver.....	96
3.3.2	As Possibilidades Mediadas pelo Encontro <i>com</i> o Outro .....	119
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	131
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	137
	<b>ANEXO</b> .....	143
	ANEXO 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS ENUNCIADOS ENTRE OS PROFESSORES NOS GES.....	144

## INTRODUÇÃO

O cenário educacional atravessa um momento de crise nas licenciaturas e na qualidade da educação básica. A carreira docente, seja pela baixa atratividade, desprestígio social ou pela má remuneração, não é uma das opções profissionais de escolha da maioria dos jovens brasileiros<sup>1</sup>. Além disso, os que optam pelo magistério, de acordo com o Relatório Preliminar da Fundação Carlos Chagas (2009) sobre "A atratividade da carreira docente no Brasil", são, em sua grande maioria, alunos da escola pública que vislumbram nas licenciaturas uma possibilidade de certificação superior, visto a baixa concorrência dos vestibulares das instituições públicas<sup>2</sup>.

Esse novo cenário político-econômico anuncia possibilidades de mudança dentro da estrutura da própria sociedade. Estamos, portanto, em um período de geração de outros significados, de vivência de outras experiências, e isso, sem dúvidas, tem gerado outros modos de se pensar e se fazer a educação. Entrelaçada a esses processos de reestruturação social, a formação de professores não poderia ficar isenta de mudanças, uma vez que as práticas de formação docente estão intrinsecamente relacionadas com os modos como a existência humana molda e é moldada no mundo do trabalho (Mateus, 2005).

Nesse contexto, o referencial advindo de teorias sócio-históricoculturais vem ganhando, cada vez mais, espaço nas práticas de formação de professores de línguas em nosso país, campo esse caracterizado por diversidade teórico-metodológica, conforme aponta Gimenez (2005). Nessa vertente, prevê-se uma aprendizagem colaborativa de professores. As ações colaborativas entram no cenário

---

<sup>1</sup> Sobre a crise das licenciaturas, ler: <http://oglobo.globo.com/pais/mat/2010/11/20/em-crise-magisterio-atrai-cada-vez-menos-923067322.asp>; <http://moglobo.globo.com/integra.asp?txtUrl=/pais/mat/2010/11/20/baixos-salarios-ter-que-dar-aula-para-muitas-turmas-desestimulam-estudantes-professores-923067339.asp>; <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/carreira/docencia-carreira-desprestigiada-534985.shtml>.

<sup>2</sup> "O perfil sócio-econômico de quem escolhe o magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D. Além disso, pelos resultados consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM - INEP/MEC, 2008) são alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, que tem apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho. Em resumo, trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E, essa mudança de perfil, trouxe implicações para os cursos de licenciatura

contemporâneo questionando o sistema vigente, no qual ações isoladas e fragmentadas eram privilegiadas, e assim outras possibilidades de transformação vão se constituindo.

Questões como o relacionamento entre universidade-escola, a relação entre teoria-prática e a inter-relação entre formação inicial e contínua<sup>3</sup> são apontadas como premissas, tendências e desafios na formação de professores de línguas estrangeiras (Gimenez, 2005; 2010; Mateus, 2005; 2009; Ortenzi, 2007). A colaboração, portanto, apresenta-se como uma alternativa para lidar com os problemas oriundos de práticas formativas hierarquizadas e com papéis cristalizados para professores universitários, professores da escola e professores em formação inicial, do mesmo modo que se apresenta como uma possibilidade para enfrentar esses novos desafios da formação.

Tanto experiências locais (Mateus, 2005; Cristovão et. al., 2009; Piconi, 2009; Passoni, 2010; etc.) quanto de âmbito internacional (Roth e Tobin, 2002; Engestrom et. al., 2002; Max, 2010; etc.) têm dado ênfase na necessidade do fortalecimento do diálogo entre a universidade e a escola. Além disso, mais recentemente, políticas públicas (como o PDE<sup>4</sup>, o PIBID<sup>5</sup>, o PARFOR<sup>6</sup>, o PRODOCÊNCIA<sup>7</sup>, etc.), incentivadas pela *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*<sup>8</sup> (2009), têm dado destaque também em seus discursos o fortalecimento do vínculo entre esses mundos aparentemente distantes a fim de que se alcance uma melhoria na qualidade tanto do ensino da educação básica quanto da formação de professores.

Gimenez (2005) aponta para o fato de que as pesquisas sobre formação de professores revelam um quadro promissor, à medida que tiverem políticas governamentais sensíveis aos seus resultados. São, portanto, recentes as experiências com a colaboração na formação sob a égide de financiamento governamental. A definição do meu tema de pesquisa, inevitavelmente, vincula-se, a todo esse contexto

---

que estão tendo que lidar com um novo background cultural dos estudantes" (Fonte: Relatório Preliminar da Fundação Carlos Chagas sobre A atratividade da carreira docente no Brasil, 2009).

<sup>3</sup> A preferência pelo termo "formação contínua", ao invés do termo comumente utilizado "formação continuada", deve-se ao fato de eu entender que o professor está em formação constantemente, ideia esta que o adjetivo continuada não traz consigo.

<sup>4</sup> Programa de Desenvolvimento Educacional.

<sup>5</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

<sup>6</sup> Plano Nacional de Formação de Professores.

<sup>7</sup> Programa de Consolidação das Licenciaturas.

<sup>8</sup> Esta Política será melhor explicada e detalhada no Capítulo 2, em que discuto as questões metodológicas deste estudo.

apresentado. Ao entrar no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, em 2010, tomei conhecimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante PIBID), que despertou em mim, logo de início, o desejo de investigar esse novo contexto de formação. Assim, entrei em contato com a professora coordenadora do subprojeto de Letras-Inglês demonstrando a minha vontade em participar e investigar as atividades que seriam realizadas dentro do contexto do PIBID-Inglês/UEL<sup>9</sup>. Comecei a participar dos Grupos de Estudo<sup>10</sup> (objeto de análise desse estudo) inicialmente como professora pesquisadora, papel este que foi se desdobrando em tantos outros com o decorrer dos meses de desenvolvimento do programa. Devido ao relacionamento que estava construindo com os professores participantes do PIBID-Inglês/UEL (1 professora de professores<sup>11</sup>, 1 professora colaboradora e 09 professores novatos), senti-me confortável para não só participar e conduzir algumas das discussões, como também para me engajar, juntamente com a professora colaboradora e uma professora novata, nas práticas de sala de aula de um 1º ano do Ensino Médio, como professora de Língua Inglesa.

Tendo em vista esse cenário geral, o PIBID-Inglês/UEL é analisado, em minha pesquisa, como um sistema híbrido<sup>12</sup> de formação colaborativa de professores, uma vez que para a sua construção, outros dois sistemas de atividade estavam não só presentes, como também, recebia influências e interferências significativas: o sistema de atividade escolar e o sistema de atividade da universidade.

---

<sup>9</sup> Como apresentarei no Capítulo 2, duas equipes de trabalho (denominadas por mim de Equipe A e Equipe B) foram formadas para atuar em dois colégios públicos da região de Londrina-Pr. As práticas que serão aqui investigadas e analisadas dizem respeito a uma dessas equipes. Portanto, toda vez que eu fizer referência às práticas desenvolvidas no contexto PIBID, estarei me referindo, especificamente, à Equipe A de trabalho do subprojeto de Letras-Inglês, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

<sup>10</sup> Encontros de cerca de uma hora e trinta minutos realizados na UEL com a participação de 09 professores novatos, 01 professora colaboradora, 01 professora de professores e 01 professora pesquisadora. Durante esses encontros os professores tiveram a oportunidade de discutir sobre múltiplas questões, como veremos, mais detalhadamente, na seção 2.2.3 do Capítulo 02. Além dos Grupos de Estudo, o subprojeto de Letras-Inglês previa também a regência dos alunos no contexto escolar, bem como o planejamento colaborativo das aulas, envolvendo os professores novatos e a professora colaboradora. Optei por investigar os Grupos de Estudo, pois este era o momento em que todos os professores estavam presentes na discussão.

<sup>11</sup> Tradicionalmente a professora de professores é denominada de professora formadora, a professora colaboradora é denominada de professora regente e os professores novatos são denominados de alunos professores. Optei por esta nova denominação, uma vez que um dos propósitos da formação colaborativa é buscar uma relação menos assimétrica entre os professores. Assim, todos são colocados na posição de educadores.

<sup>12</sup> De acordo com Yamazumi (2009), um sistema híbrido de atividade pode ser definido como diferentes sistemas de atividade que interagem e se engajam, expandindo seus próprios objetos e parcialmente compartilhando um novo objeto. Por sistema de atividade, entende-se a representação gráfica elaborada por Engestrom (1987), que definiu quais elementos estão inerentemente interrelacionados em uma atividade, conforme será melhor explicado na seção 1.2.1 do Capítulo 1.

Com fundamentos do referencial da teoria da atividade sócio-histórico-cultural (Leontiev, 1978; Engeström, 1987; 1999; 2001; Vygotsky, 2003), com ênfase na perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2002; 2003; 2010) e centrado nos princípios da colaboração (Phelan et. al., 1996; Roth et. al., 1999; John-Steiner, 2000; Roth e Tobin, 2002; Dooner et. al., 2008; Mateus, 2009; 2011; Magalhães e Liberali, 2009; Clarke et. al., 2009; Magalhães e Fidalgo, 2010; Pawan e Ortloff, 2010), este estudo tem por objetivo investigar um sistema híbrido de aprendizagem colaborativa de professores de inglês inseridos no contexto do PIBID-Inglês/UEL.

Para uma melhor organização do texto, esta dissertação encontra-se dividida em três capítulos. No Capítulo 1, "Considerações acerca da formação colaborativa de professores e a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural", apresento as bases teóricas deste trabalho. Dividido em três seções que se subdividem, na primeira seção busco traçar um diálogo entre a Psicologia social e dialética de Vygotsky com alguns conceitos-chave do marxismo. Na segunda seção abordo o quadro teórico da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (doravante TASHC), discutindo alguns princípios considerados fundamentais para a sua compreensão, desenvolvidos ao longo das suas três gerações (Vygotsky, Leontiev e Engeström). Em seguida, trago relatos de algumas experiências a fim de apresentar as contribuições do referencial da TASHC para a formação de professores. Na última seção, trago as contribuições bakhtinianas para a análise da linguagem, apresento, assim, alguns conceitos advindos das obras do Círculo de Bakhtin, os quais juntamente com o referencial da TASHC auxiliar-me-ão a responder as perguntas de pesquisa.

No Capítulo 2, "Questões metodológicas de pesquisa", descrevo a metodologia de investigação, detalhando o contexto, os participantes, os procedimentos de registro de dados, os instrumentos e as categorias de análise.

No Capítulo 3, "Rupturas e continuidades na aprendizagem de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas nos Grupos de Estudo do PIBID-Inglês/UEL", a partir dos dados gerados nos Grupos de Estudo, realizo uma discussão a fim de responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais foram os motivos dos professores em participar das atividades desenvolvidas no contexto do PIBID-Inglês/UEL?
- b) Como se deu e qual foi o objeto potencialmente compartilhado entre os professores?

c) Que (im)possibilidades foram criadas no confronto entre a atividade idealizada e a presença dos elementos culturalmente já existentes?

Para responder tais questões, foram registrados em áudio, no decorrer do ano de 2010, 17 Grupos de Estudo, nos quais discutíamos sobre múltiplas questões: desde a importância do PIBID na formação inicial e contínua de professores, até as questões que surgiam da práxis de sala de aula em que os professores novatos, a professora colaboradora e eu estávamos imersos. Além disso, discutíamos também questões referentes ao cronograma das atividades e a leitura e discussão de textos teóricos.

Por fim, apresento algumas considerações acerca da importância das políticas públicas para a transformação de práticas, bem como as possíveis contribuições deste estudo para perspectiva da teoria da atividade sócio-histórico-cultural e para a formação colaborativa de professores, a fim de sugerir caminhos para futuras pesquisas.

Este estudo pode ser de interesse de professores das mais diversas áreas da educação que queiram promover o desenvolvimento de seus contextos de trabalho por meio da criação de novas formas de agir *com* o outro no mundo, ao mesmo tempo em que aprendem e transformam a si mesmos.

## CAPÍTULO 1

### CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES E A TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

*"Tudo é e não é, pois tudo flui, tudo se acha sujeito a um processo constante de transformação, de incessante nascimento e caducidade"*  
[Heráclito, filósofo pré-socrático, considerado o "pai da dialética"]

A fim de situar este estudo em relação aos preceitos que norteiam a formação de professores na perspectiva da teoria da atividade sócio-histórico-cultural (TASHC), bem como a análise e discussão dos dados que irei apresentar, neste capítulo exponho as bases conceituais que estarão presentes em todo o meu trabalho. Para uma melhor organização, divido este capítulo em três seções que se subdividem.

Na primeira seção busco traçar um diálogo entre a Psicologia social e dialética de Vygotsky com alguns conceitos advindos do marxismo. Apresento, ao leitor, a concepção de ser humano, de história, o método marxista e o conceito de trabalho enquanto atividade prático-crítica-revolucionária.

Na segunda seção apresento o quadro teórico da TASHC, discutindo as principais contribuições de suas três gerações. Para Engeström (2009), o que difere as três gerações é a sua unidade de análise: Vygotsky teve seu foco na ação mediadora; Leontiev no sistema de atividade; e Engeström buscou direcionar seu olhar para os múltiplos sistemas de atividade que interagem em uma atividade, tendo como foco o objeto potencialmente compartilhado. Logo em seguida, demonstro as contribuições da TASHC para a formação de professores, trazendo relatos de algumas experiências tanto no âmbito nacional quanto internacional.

Na terceira e última seção deste capítulo, apresento as contribuições advindas das obras do Círculo de Bakhtin para a análise da linguagem. Tais contribuições, juntamente com o referencial da TASHC me auxiliarão na análise dos excertos que serão apresentados no Capítulo 03, a fim de que as perguntas de pesquisa possam ser respondidas.

## 1.1 UM DIÁLOGO ENTRE A PSICOLOGIA DE VYGOTSKY E O MARXISMO

O propósito desta seção é traçar um diálogo entre alguns conceitos advindos das obras de Vygotsky com a filosofia marxista, a fim de poder melhor compreender os princípios da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC). Este diálogo se faz essencial uma vez que Vygotsky não somente buscou em Marx aspectos que considerava úteis no campo da psicologia, como fundamentou nesse autor toda a sua obra, adotando a metodologia dialética marxista, compartilhando a sua concepção de ser humano, de sociedade e de história, concepções estas que serão aqui abordadas.

A história da filosofia tem demonstrado que a localização da relação sujeito-objeto é uma das preocupações centrais dessa ciência. Sendo assim, compreender essa relação é compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza e com a vida. Uma das formas de compreender essa relação é por meio da dialética, a qual entende que o homem e a sociedade estão em movimento, em um constante devir. Assim, a dialética em Marx surge como uma possibilidade de superação<sup>13</sup> da dicotomia que separa o sujeito do objeto.

Se o mundo é dialético, movimenta-se e é contraditório, é preciso um método que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e este instrumento para Marx, é o materialismo histórico-dialético<sup>14</sup>. O método é material porque os homens se organizam na sociedade para a produção e reprodução da vida, e histórico porque as relações sociais construídas pela humanidade se organizam por meio da história (Pires, 1997, p. 86).

Cole e Scribner (2003), na introdução do livro "A formação social da mente", de Vygotsky, afirmam que Vygotsky viu nos princípios do materialismo histórico-dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos. E é tendo como base o materialismo histórico-dialético que a perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky é desenvolvida. Dessa

---

<sup>13</sup> Superou no sentido de incorporar e ir além das posições de Hegel, o qual restaurou, no século XVII, a partir da observação acerca do movimento e da contraditoriedade do mundo, dos homens e de suas relações, a dialética como forma suprema de pensamento. Marx foi além ao conferir o caráter materialista e histórico à dialética (Pires, 1997).

<sup>14</sup> Assim como Newman e Holzman (2002), prefiro usar o termo sintético materialismo histórico-dialético para me referir ao método marxista, ao invés da distinção tradicional entre materialismo dialético (marxismo aplicado à natureza) e materialismo histórico (marxismo aplicado às estruturas e instituições sociais).

forma, Marx e Vygotsky partilham do princípio de que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana.

Ao contestar as tradições filosóficas específicas dominantes do século XIX, Marx procurou compreender a natureza social e prática da atividade humana. Marx acreditava que o ponto de partida da ciência e da história é a vida-que-se-vive, isto é, homens "não num qualquer isolamento e fixidez fantásticos, mas no seu processo de desenvolvimento real" (Marx e Engels, 1982, *online*). Assim, a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos, como é para os empiristas, ou uma ação imaginada de sujeitos imaginados, como é para os idealistas, e passa a ser o próprio processo de vida ativo. Tal como Marx, a perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky apoia-se em uma psicologia social e dialética, em que "a investigação do homem supera a determinação mecanicista da materialidade sobre o homem sem, contudo, encerrá-lo nos desmanches de uma instância intrapsíquica individual" (Zanella, et. al., 2007, p. 27).

Se o ponto de partida é a vida-que-se-vive, a prática marxista não é uma prática que pressupõe o indivíduo passivo, isolado do seu contexto. Pelo contrário, é uma prática revolucionária que considera o sujeito como constituído e constituinte nas e pelas relações sociais, ou seja, é agente produtor da sociedade e transformador da história que está em um constante tornar-se.

Vygotsky, de acordo com Freitas (2002, p. 22), "percebe os sujeitos como históricos, datados, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela". Dessa forma, Vygotsky conseguiu escapar do dualismo que marcava a crise na Psicologia, concebendo o sujeito em um movimento dialético, uma unidade entre: corpo e mente; ser biológico e ser social; membro da espécie humana e participante do processo histórico.

É nessa nova concepção dialética de sujeito que a teoria marxista e a psicologia sócio-histórico-cultural devem ser pensadas: o homem como ser fundamentalmente social, histórico e cultural, capaz de transformar a sociedade em que vive da mesma forma que é transformado por ela. Além disso, se o homem constitui e é constituído pela história, sua identidade nunca é fixa, dada, imutável, mas é fluída, mutável, está em um constante devir. O sujeito deve ser considerado, portanto, como um espectro de possibilidades de vir a tornar-se; ele nunca é, ele está sendo.

Para o pensamento marxista, a materialidade histórico-dialética pode ser compreendida a partir do trabalho, considerado a atividade prático-crítica revolucionária. Engels (1876) afirma que o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana, é o que nos distingue dos animais:

só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (Engels, 1876, *online*).

Sendo assim, o ser humano se constrói e se transforma ao transformar a natureza por meio do seu trabalho. É preciso tornar claro que o conceito de trabalho em Marx não se esgota no conceito cotidiano de trabalho, em um conceito puramente econômico relacionado ao senso comum, como apontam Newman e Holzman (2002). O conceito de trabalho é visto em Marx como atividade humana prática, como *praxis*, atividade<sup>15</sup> especificamente humana capaz de transformar a totalidade do que existe. O conceito de trabalho como atividade é de grande importância dentro dos estudos marxistas, pois considera a relação entre o eu e o mundo, baseada em trocas provocadoras de mudanças, tanto no sujeito quanto no mundo em que o cerca.

Falar de trabalho, ou melhor, de atividade prático-crítica, a partir de Marx, implica em distinguir o conceito de atividade *mercantilizada* (instrumento para resultado) de atividade *revolucionária* (instrumento-e-resultado) (Newman e

Holzman, 2002). Essa distinção se faz essencial para que se compreenda que nossas "atividades" diárias, nossas práticas do dia-a-dia socialmente determinadas nem sempre podem ser consideradas práticas transformadoras, ou atividade revolucionária<sup>16</sup> no sentido marxista do termo. Isso porque as atividades mercantilizadas são referenciadas de um modo que as separa do processo de produção. Em contrapartida, na atividade revolucionária, o instrumento utilizado nela é inseparável dos resultados, pois ele é a própria atividade prático-crítica que está em desenvolvimento.

---

<sup>15</sup> 'O conceito de atividade não é exclusivo da teoria de Marx, contudo, "a especificação da atividade como revolucionária, prático-crítica se originou com ele", em seu método dialético-histórico de análise da sociedade capitalista (Newman e Holzman, 2002, p. 25).

<sup>16</sup> "Atividade revolucionária não deve ser tomada como equivalente de 'a atividade de fazer uma revolução'. Obviamente, fazer a revolução é uma atividade revolucionária (embora uma atividade histórica/social muito especial), muito embora nem toda atividade revolucionária seja fazer a revolução" (Newman e Holzman, 2002, p. 61).

A atividade revolucionária pode ser então compreendida como a atividade humana (histórica) ordinária que, por meio de uma ação particular, é capaz de mudar a totalidade das circunstâncias da existência humana (Newman e Holzman, 2002). A capacidade de praticar atividade revolucionária é qualidade tipicamente humana e só é algumas vezes conscientemente manifestada. Assim,

nossa (suposta) atividade ordinária é não revolucionária; de fato, não é atividade nenhuma. Na verdade, ou é comportamento socialmente determinado ou é movimento de fenômenos naturais (físicos, químicos); desse modo, nem unicamente nem especificamente humano. O que estamos chamando de atividade humana, em toda a sua infinidade de variações complexas, está sempre mudando o que está mudando, que está mudando o que está mudando... está mudando a totalidade histórica (ou mais precisamente, as várias totalidades) que determina o mudador (Newman e Holzman, 2002, p. 61).

Já dizia Freire (1987) que mudar totalidades implica, necessariamente, em ter uma compreensão crítica e dialética da unidade-totalidade. Isto é, para praticar atividade revolucionária que é capaz de mudar totalidades é preciso, primeiramente, ter uma visão totalizada da atividade para, em seguida, separar ou isolar os elementos ou as parcialidades dessa atividade. Por meio desse isolamento, posteriormente essas parcialidades voltariam com mais clareza à totalidade da atividade revolucionária. Portanto, o conhecimento da dialética unidade-totalidade é indispensável à prática da atividade revolucionária.

Marx e Vygotsky afirmam que mudar uma única coisa (unidade) acarreta em mudar todas as outras (totalidade). Desse modo, é preciso compreender que uma atividade revolucionária, em uma perspectiva dialética, funda-se em uma compreensão como totalidade em si e parcialidade de uma totalidade maior.

O trabalho em Marx é caracterizado por meio de dois elementos fundamentais: o uso de instrumentos e a atividade coletiva. Isto é, o homem se relaciona com outros homens por meio de atividades, as quais são mediadas pelos instrumentos. De forma semelhante, como veremos na seção 1.2.1, Vygotsky apresentou a questão do uso dos artefatos mediadores, os quais são considerados os elementos mediadores do sujeito com o objeto. Tais artefatos têm por objetivo melhorar e ampliar o próprio trabalho. Marx afirma que os homens "usam as propriedades mecânicas, físicas e químicas dos objetos, fazendo-os atingirem como forças que

afetam outros objetos no sentido de atingir seus objetivos pessoais" (Marx, *O Capital*, p. 199, *apud*, Vygotsky, 2003, p. 72).

Procurei até aqui, ainda que de forma breve, traçar um diálogo entre algumas das ideias de Marx e Vygotsky consideradas relevantes para a discussão da Teoria da Atividade. Esse diálogo se torna relevante visto que, como veremos a seguir, a TASHC considera o trabalho coletivo como uma atividade mediada por artefatos, com uma função transformadora na relação sujeito-mundo. Dessa forma, passo a discutir especificamente a TASHC.

## 1.2 A TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A teoria da atividade tem suas raízes na psicologia histórico-cultural por considerar a natureza social e colaborativa da mente humana, bem como o contexto social e histórico da produção do conhecimento. Assim sendo, a teoria da atividade não percebe a atividade humana como um sistema de atividades isoladas, mas sim como uma rede de relações culturais que, por meio do diálogo e da colaboração, possui uma função transformadora (Schettini, 2009, p. 222).

Dessa forma, a teoria da atividade vem sendo discutida com o propósito de possibilitar a compreensão das transformações sociais em uma perspectiva que, de forma dialética, consiga estabelecer uma conexão entre a estrutura social e individual da atividade. Tem seu foco na natureza complexa, situada e distribuída de um fazer humano em andamento já que, de acordo com Roth e Tobin (2002, p. 114),

a teoria da atividade é não-reducionista uma vez que ela força os pesquisadores a considerar não somente a natureza mediadora da relação participante-objeto, como também a natureza mediadora de todas as relações entre pares de entidades<sup>17</sup>.

Nesse sentido, objetivo com esta seção discutir, primeiramente, alguns conceitos-chave da teoria da atividade desenvolvidos ao longo das suas três gerações, a saber: Vygotsky, Leontiev e Engeström, enfocando, principalmente, esta última. Posteriormente, buscarei apresentar as contribuições desta teoria para a formação de

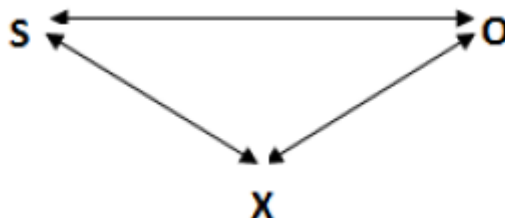
professores, trazendo relatos de algumas experiências tanto em nível nacional quanto internacional.

### 1.2.1 Sobre a TASHC

A teoria da atividade sócio-histórico-cultural foi iniciada por Vygotsky, entre os anos de 1920-1930. Posteriormente foi desenvolvida pelo colega e discípulo de Vygotsky, Leontiev. Mais recentemente, temos os estudos de Engeström, o qual ampliou ainda mais os estudos realizados por Leontiev.

Vygotsky (1986-1934) discute a questão do elemento mediador entre o sujeito e o objeto. Ao introduzir este complexo elemento na atividade, Vygotsky rompe com a ideia de um sujeito isolado da cultura e da sociedade. Tal ideia foi cristalizada em seu famoso modelo triangular, em que o impulso direto entre sujeito (S) e objeto (O) é inibido, e um estímulo auxiliar, um elemento mediador (X), é incorporado à atividade:

**Figura 1** – A estrutura das operações de acordo com Vygotsky



Para alguns estudiosos da psicologia de Vygotsky (por exemplo, Mateus, 2005 e Engeström, 2001), é na complexidade desse elemento mediador que reside à genialidade da psicologia vygotskyana. Para Vygotsky (2003), a mediação nada mais é do que um processo de intervenção que possibilita uma relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. De acordo com Engeström (2001, p. 134):

---

<sup>17</sup> Em inglês: "Activity theory is nonreductionist because it forces researches to consider not only the mediated nature of the participant-object but also the mediated nature of all relations between pair of

a inserção de artefatos culturais nas ações humanas foi revolucionária em que a unidade básica de análise agora superou a divisão entre o indivíduo cartesiano e a intocável estrutura da sociedade. O indivíduo já não podia mais ser compreendido sem o seu meio cultural; e a sociedade não podia mais ser compreendida sem a agência dos indivíduos que utilizam e produzem artefatos<sup>18</sup>.

Ao escrever o posfácio do livro "A formação social da mente", de Vygotsky (2003), John-Steiner comenta que o efeito do uso dos artefatos mediadores sobre os homens é fundamental, pois ajuda não somente em um relacionamento mais eficaz com o ambiente, como também tem importantes efeitos sobre as funções internas e funcionais no interior do cérebro humano. Para Cole e Scribner (2003, p. XXVI), os artefatos mediadores são "os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo". Assim, Vygotsky entende a atividade humana como uma atividade produtiva mediada pelos artefatos, sendo uma atividade incondicionalmente social.

Mateus (2005), apoiada nos estudos de Cole e Engeström (2001/2003), e Engeström (1996/2005, 1999, 2001/2005), explica-nos que, embora Vygotsky tenha reconhecido que o processo de criação e apropriação da cultura é sempre mediatizado pelas relações concretas entre os seres humanos, via artefatos mediadores, ele manteve sua unidade de análise focada no indivíduo. Assim, esta é considerada a limitação da primeira geração, e é nesse ponto que Leontiev avança em seus estudos.

A segunda geração da teoria da atividade se pauta nos estudos de Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), o qual estudou, principalmente, os elementos que compõe uma determinada atividade (necessidade, motivo, objetivo e operações), distinguindo atividade coletiva de ação individual. Além disso, enfocou a questão da divisão técnica do trabalho humano.

De forma sintética, pode-se dizer que a necessidade cria a atividade, que acontece por meio de ações, sendo que cada ação tem seu objetivo próprio; estas ações são estimuladas pelo motivo da atividade, contudo, estão dirigidas aos seus

---

entities".

<sup>18</sup> Em inglês: "The insertion of cultural artifacts into human actions was revolutionary in that the basic unit of analysis now overcame the split between the Cartesian individual and the untouchable societal structure. The individual could no longer be understood without his or her cultural means; and the society could no longer be understood without the agency of individuals who use and produce artifacts".

próprios objetivos; cada ação pode ser realizada de diversas formas e, a essas formas de realização da ação, é dado o nome de operação (Leontiev, 1978).

No que diz respeito à divisão técnica do trabalho humano, apoiada nos estudos de Leontiev, Mateus (2005, p. 43) comenta que "é especialmente a capacidade humana de divisão da atividade em fases de preparação e execução que permite ao indivíduo orientar suas ações para objetivos que não coincidem com os motivos de seu trabalho". Sobre isso, Leontiev (1978, p. 06-07) comenta que:

a simples divisão técnica do trabalho que surge neste processo necessariamente leva ao surgimento de resultados intermediários, parciais, que são alcançados pela participação individual na atividade de trabalho coletivo, mas que em si mesmos não podem satisfazer a necessidade de cada participante. Esta necessidade é satisfeita não pelo resultado "intermediário", mas pela participação no produto da atividade total que cada um recebe graças às relações entre os participantes que surgem no processo de trabalho, isto é, as relações sociais<sup>19</sup>.

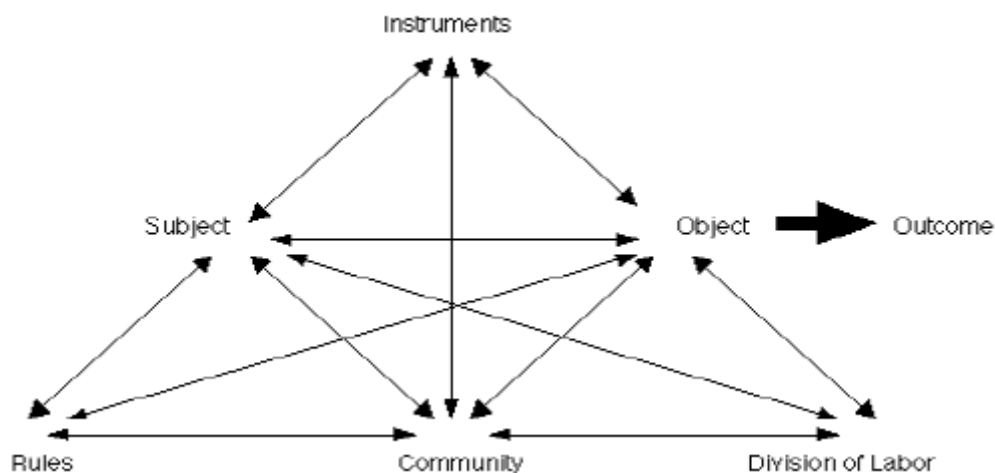
É precisamente nessa capacidade de refletir sobre a relação que existe entre o resultado intermediário de suas ações (ação individual) e o resultado final da atividade (atividade coletiva) que permite ao sujeito dar sentidos as ações de cada indivíduo dentro de uma dada atividade.

Leontiev (1978) compreende que a atividade se dá entre os sujeitos, que agem coletivamente para o alcance de um objeto idealizado pelo grupo. A atividade, nesse sentido mais amplo, é constituída pelo agente (sujeito) motivado por um propósito (objeto) e mediado por artefatos (instrumentos) por meio de um processo colaborativo entre indivíduos (comunidade), que se constitui através das regras e divisão de trabalho. Embora Leontiev nunca tenha graficamente expandido o modelo triangular de Vygotsky em um modelo de atividade coletiva, tal modelo foi expandido por Engeström, o qual, baseado nas discussões feitas por Leontiev, adicionou novos vértices ao triângulo inicial de Vygotsky, a saber, as regras, a comunidade e a divisão social do trabalho. Esta expansão pode ser observada na figura abaixo:

---

<sup>19</sup> Em inglês: "But the simplest technical division of labour that arises in this process necessarily leads to the emergence of intermediate, partial results, which are achieved by individual participation in the collective labour activity, but which *in themselves* cannot satisfy the need of each participant. This need is satisfied not by the "intermediate" results, but by the share of the product of the total activity that each receives thanks to the relationships between the participants arising in the process of labour, that is, the *social* relations".

**Figura 2** – Estrutura do sistema de atividade humana (Engestrom, 1987, p.78)



Engestrôm (1987), a partir das ideias desenvolvidas por Leontiev, definiu quais elementos estão inerentemente inter-relacionados em um sistema de atividade. Sendo assim, podemos compreender que os sujeitos da atividade (*subject*) interagem em direção ao objeto (*object*), o qual direciona a atividade a fim de converter-se em um resultado (*outcome*). Este objeto passa por múltiplas transformações no desenvolvimento da atividade até estabilizar-se em um resultado. Os instrumentos (*mediating artifacts*) são os artefatos mediadores desta interação, podendo ser físicos ou simbólicos (signos), e as regras (*rules*) guiam essas ações de maneira explícita ou implícita. São, desse modo, convenções sociais que restringem ou possibilitam as ações e as interações dentro do sistema da atividade. 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, referindo-se tanto a relação horizontal de divisão de tarefas entre os membros quanto à relação vertical de poder e status.

Ressalta-se que os elementos acima descritos que compõem a atividade humana não devem ser estudados separadamente, ou seja, é preciso levar em conta as relações internas que os caracterizam e também as relações entre eles, que podem trazer transformações surgidas no desenvolvimento da atividade, pois

como afirma Leontiev (1978, p. 08), "a atividade é um sistema altamente dinâmico, que se caracteriza por transformações que ocorrem constantemente"<sup>20</sup>.

Apesar de Leontiev ter voltado o seu foco de análise para o caráter coletivo da atividade humana, distinguindo atividade coletiva de ação individual, ele não conseguiu dar conta, como bem atesta Mateus (2005), de demonstrar a natureza social das ações humanas representadas como um sistema de atividade coletivo.

Assim, Engeström (2001) adicionou a esta teoria o conceito de Redes de Sistemas de Atividade<sup>21</sup>. Para o autor, cada triângulo (como o representado na Figura 2) representa um sistema de atividade e essa representação pode ser expandida para o modelo de rede de sistemas, no qual são incluídos no mínimo dois sistemas que interagem entre si. Diferentemente dos modelos anteriores, este modelo permite investigar a interação entre duas ou mais atividades e como elas podem potencialmente construir um objeto conjunto.

De acordo com Yamazumi (2009, p. 219), estas Redes de Sistemas de Atividade podem ser compreendidas como "múltiplos e diferentes sistemas de atividade que interagem e se engajam, expandindo seus próprios objetos e parcialmente compartilhando um novo objeto"<sup>22</sup>. Tal sistema pode ser representado da seguinte forma:

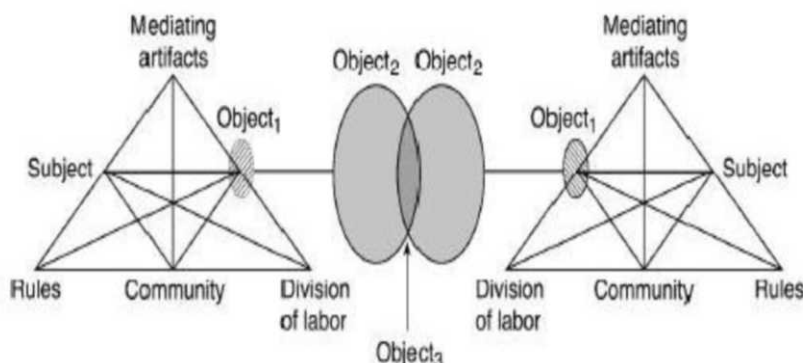
---

<sup>20</sup> Em inglês: "activity is a highly dynamic system, which is characterized by constantly occurring transformations".

<sup>21</sup> São encontrados nos escritos de Engeström e de seus seguidores sinônimos para este termo como Sistemas Híbridos de Atividade ou Sistemas de Atividade Interativos. Em meu trabalho estes termos serão usados intercambiavelmente.

<sup>22</sup> Em inglês: "multiple and different activity systems interact and engage together, expanding their own objects and partially sharing a new object".

**Figura 3** - Dois sistemas de atividade interativos como o modelo mínimo para a terceira geração da teoria da atividade



A importância desses sistemas híbridos de atividade consiste no fato de entender como cada um dos elementos socialmente constituídos se articula aos demais, influenciando as transformações sociais. O ponto de interação entre esses sistemas é o compartilhamento parcial-potencial do objeto da atividade. Assim sendo, na figura apresentada acima, o objeto 1 move-se de um estado inicial de "matéria prima" não refletida, dada situacionalmente para um objeto coletivamente significativo construído por um sistema de atividade (objeto 2) e para um objeto potencialmente compartilhado ou coletivamente construído (objeto 3) (Engeström, 2009). No processo de transformação do objeto, lembra Mateus (2005, p. 59), "o ser humano cria as condições necessárias para a realização de outros desenvolvimentos".

Portanto, este sistema híbrido de atividade é capaz de transcender as barreiras institucionais, posto que "refere-se ao trabalho e a aprendizagem em que os atores deixam seus domínios habituais de autoridade e experiência de lado para encontrar novas ideias e soluções em conjunto com outros atores"<sup>23</sup> (Yamazumi, 2009, p. 222).

A fim de melhor compreender a terceira geração da teoria da atividade, apresento, na próxima subseção, os cinco princípios desenvolvidos por Engeström (2001). São eles: a) sistema de atividade como unidade de análise; b) historicidade; c)

<sup>23</sup> Em inglês: "'Boundary crossing' refers to work and learning in which actors step outside their customary domains of authority and expertise to find new ideas and solutions together with other actors".

multivocalidade; d) contradições e; e) possibilidade de transformações expansivas nos sistemas de atividade.

#### 1.2.1.1 Princípios da TASHC

O **primeiro princípio**, de acordo com Engeström (2001), é que o sistema de atividade é tomado como primeira unidade de análise e é visto na sua rede de relações com outros sistemas de atividade. Estes sistemas se realizam e geram ações e operações que são unidades de análise relativamente independentes e subordinadas, as quais serão compreendidas somente quando interpretadas no contexto geral do sistema de atividade.

Assim, diferentemente de Vygotsky em que o foco de análise permanecia no indivíduo, aqui o foco se encontra na análise das possibilidades de transformações coletivas instauradas nos/pelos diferentes sistemas de atividade que estão presentes na atividade. Para que tal transformação aconteça é preciso que o objeto da atividade das diferentes redes de atividade seja potencialmente compartilhado.

Na literatura da formação colaborativa de professores, encontramos um princípio semelhante denominado de visão compartilhada (Phelan et. al., 1996; Roth et. al., 1999; John-Steiner, 2000; Dooner et. al., 2008; Magalhães e Liberali, 2009; Magalhães e Fidalgo, 2010; Pawan e Ortloff, 2010; Ninin, 2011) como sendo um dos elementos que pode sustentar ou inibir o desenvolvimento de trabalhos conjuntos. John-Steiner (2000) ao tratar dos mais diversos tipos de colaboração, escreve sobre o interesse comum apaixonado como sendo crucial para o desenvolvimento de parcerias colaborativas de sucesso. Na busca colaborativa desse interesse potencialmente comum, os envolvidos podem gerar um grande conjunto de soluções possíveis para, então, encontrar uma visão que incorpore pelo menos alguns dos interesses de cada uma das partes. Dessa forma, embora cada indivíduo que se envolva em trabalhos colaborativos tenha seu próprio interesse, é preciso que o grupo partilhe de uma visão potencialmente comum do que querem e de onde querem chegar para que todos possam se engajar, de acordo com seus objetivos e vontades, no desenvolvimento de uma determinada atividade (Dooner et. al., 2008).

O **segundo princípio** é o da historicidade. O sistema de atividade deve ser visto à luz de sua história, pois é constituído e transformado em longos

períodos de tempo (Engeström, 2001). Os problemas e as possibilidades de transformação só podem ser compreendidos em uma perspectiva sócio-histórica.

O **terceiro princípio** está relacionado com a multivocalidade dos sistemas de atividade. Para Engeström, pontua Lektorsky (2009), os sistemas devem ser vistos em relação a outros sistemas de atividade e devem ser interpretados como multivocais.

Segundo Engeström (2001), um sistema de atividade é constituído por múltiplas ideologias, tradições e interesses. Assim, lembra Mateus (2005, p. 168) "cada sujeito envolvido numa rede de sistemas de atividades é único e traz consigo histórias pessoais que realizam atos irrepetíveis e (re)produzem a história dos artefatos, regras e convenções". Estas múltiplas vozes são ao mesmo tempo fonte de problemas e de potencial de inovação. Nesse sentido, exigem ações de negociação e colaboração.

Muitos autores como Phelan, et. al. (1996) e Mateus (2011) veem nessa multiplicidade de vozes uma força positiva para o desenvolvimento da atividade, pois ao colocarmos múltiplas visões sobre um mesmo evento em cena, ampliamos o nosso leque de possibilidades, indo além do que, naquele momento, nossos olhos nos permitiam enxergar. Assim, ao deslocar o olhar do *eu* do centro e em seu lugar procurar o encontro do meu olhar *com* o olhar do outro para que práticas sociais sejam (re)significadas, nos desenvolvemos cognitivamente e emocionalmente.

Contudo, negociar papéis, opiniões, práticas, pontos de vista é um processo complexo e, por muitas vezes, conflituoso. Roth e Tobin (2002) atentam para o fato de que os sistemas híbridos de atividade não se caracterizam pela estabilidade nem tampouco por momentos de harmonia e tranquilidade, mas são marcados por mudanças contínuas. Tais mudanças são dirigidas pela forte presença de conflitos e contradições.

As contradições, **quarto princípio** apontado por Engeström (2001), referem-se às tensões geradas e vividas em e entre sistemas de atividade. Para Roth e Tobin (2002, p. 114), as contradições "são desenvolvimentalmente significativas e existem na forma de resistência para a realização dos objetivos da atividade pretendida e como emergentes dilemas, perturbações e discordâncias"<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Em inglês: "Contradictions are developmental<sup>^</sup> significant and exist in the form of resistance to achieving the goals of the intended activity and as emerging dilemmas, disturbances, and discoordinations".

Apesar do potencial das contradições para resultar em transformações nos sistemas de atividade, essas transformações nem sempre ocorrem. Na verdade, as contradições podem tanto ser propiciadoras de desenvolvimento, como podem também restringi-lo, dependendo se elas são reconhecidas e resolvidas ou não.

Engeström (1999) identificou quatro diferentes níveis de contradição: contradição primária, secundária, terciária e quaternária. As contradições primárias, ou também chamadas de contradições internas, são localizadas dentro de cada componente constitutivo da atividade central. Elas refletem o conflito interno entre o valor de troca e o valor de uso dentro de cada canto ou vértice do triângulo. Esta contradição pode ser vista quando, em um sistema de aprendizagem de professores, as regras de participação na atividade aprendizagem são substituídas pelo cumprimento mecânico de tarefas para as notas.

As contradições secundárias são localizadas entre os constituintes do sistema de atividade. Estas contradições se encontram entre os cantos do triângulo, elas emergem quando um fator novo surge em um dos componentes do sistema. Um exemplo desta contradição é quando os sujeitos entram em conflito com os papéis desempenhados na divisão social do trabalho.

As contradições terciárias aparecem das diferenças entre objeto e motivo, ou seja, quanto o motivo das ações dos participantes em direção ao objeto da atividade não é aquele inicialmente proposto no sistema de atividade<sup>25</sup>. Isto quer dizer que, o sentido, isto é, os motivos das ações dos participantes, não corresponde ao seu significado objetivo, ao seu conteúdo<sup>26</sup>. Para exemplificar este nível de contradição, podemos considerar a situação em que os professores novatos participam dos grupos

---

<sup>25</sup> Com o advento do capitalismo, cada vez mais os meios de produção foram se divorciando dos produtores, isto é, a relação entre as ações do sujeito em uma determinada atividade não tem para esse sujeito menor relação com o objeto da atividade. Engels (1880, *online*) discutiu o fato de que na sociedade medieval, a produção destinava-se a satisfazer às necessidades do produtor e sua família, assim, suas ações tinham uma relação estreita com o motivo da atividade. Já na sociedade moderna, a sociedade capitalista, "os produtos, criados agora socialmente, não passavam a ser propriedade daqueles que haviam posto realmente em marcha os meios de produção", ou seja, as ações dos indivíduos dentro de uma atividade adquirem motivo próprio e transformam-se em atividade livres das exigências imediatas de sua sobrevivência. Para Engels (1880, *online*), na contradição existente entre quem produz e quem consome, surgida por meio desse novo modo de produção capitalista, "encerra-se em germe, todo o conflito dos tempos atuais".

<sup>26</sup> Assim, o significado e o sentido devem ser compreendidos como duas coisas distintas. O primeiro é mais estável, é objetivo, não depende das relações dos indivíduos com ele, ele existe como um sistema pronto e acabado do qual o ser humano deve se apropriar. Dessa forma, o traço da individualidade do sujeito reside no sentido, o qual é revelado pelo motivo pelo qual o sujeito se engaja em determinada atividade. A ruptura entre o significado do trabalho - produto da produção - e o sentido das ações - atividade de produção - produz a alienação da atividade produtiva.

de estudo com o objetivo de obter nota para aprovação no estágio, e não pela participação nos grupos do qual deve resultar sua aprendizagem.

Por fim, as contradições quaternárias aparecem entre os componentes constitutivos da atividade central e os componentes produzidos da atividade periférica, sendo que tal contradição "só pode ser compreendida na análise das redes dos múltiplos sistemas de atividade" (Mateus, 2005, p. 73). Um exemplo desta contradição é quando uma das regras de participação do professor colaborador do sistema de atividade central entra em conflito com sua regra de participação do sistema vizinho.

A partir dos trabalhos realizados por Roth e Tobin (2002), os autores concluíram que as contradições nos encorajam a compreender a formação de professores como um sistema de atividade em evolução contínua, em que as contradições tornam-se locais de reflexão, análise e mudanças adaptativas.

Por fim, o **quinto princípio** diz respeito aos ciclos expansivos de transformação do sistema de atividade. As transformações expansivas são reconceitualizações dos elementos do sistema de atividade, em especial do objeto e do motivo. Engeström (2001) explica que os sistemas de atividade se movimentam através de ciclos expansivos relativamente longos de transformações qualitativas.

Os ciclos expansivos de aprendizagem têm início com o questionamento de indivíduos às práticas historicamente construídas e sua expansão gradual em um movimento coletivo. Contudo, como lembra Mateus (2005), o questionamento dessas práticas não implica no surgimento de uma nova estrutura da atividade. O que altera a estrutura da atividade é o processo de criação de um novo objeto, o qual é fortemente marcado por relações de poder que emergem da multiplicidade das vozes, vozes estas compostas por indivíduos com seus próprios objetivos e interesses que precisarão ser negociados para que um *we feeling* apareça. De acordo com o autor, "uma transformação expansiva é realizada quando o objeto e o motivo da atividade são reconceitualizados a fim de abraçar um horizonte radicalmente mais amplo de possibilidades do que no modo anterior da atividade"<sup>27</sup> (Engeström, 2001, p. 137).

Apresentados os princípios demonstrados por Engeström (2001) para o entendimento da teoria da atividade, passo a discutir pesquisas na área de formação

---

<sup>27</sup> Em inglês: "an expansive transformation is accomplished when the object and motive of the activity are reconceptualized to embrace a radically wider horizon of possibilities than in the previous mode of the activity".

de professores, que tem como perspectiva teórico-filosófica-metodológica-analítica a TASHC, a fim de verificar quais contribuições esta teoria trouxe para a formação de professores.

### 1.2.2 Projetos de Formação de Professores na Perspectiva da TASHC

Sabemos que as práticas de formação de professores estão intrinsecamente relacionadas aos modos como a existência humana molda e é moldada no mundo do trabalho (Mateus, 2005). Pesquisadores internacionais (Engeström, 1994; Engeström et. al., 2002; Roth e Tobin, 2002; Yamazumi, 2007; 2009; Max, 2010; etc.), bem como pesquisadores nacionais (Mateus, 2005; Schettini, 2006; Damianovic, 2009; Passoni, 2010; etc.) têm apresentado algumas contribuições da TASHC na formação inicial e contínua de professores. Sendo assim, objetivo com esta seção descrever algumas dessas pesquisas (Roth e Tobin, 2002; Engeström, et. al., 2002; Mateus, 2005 e Schettini, 2006) a fim de verificar de que forma o referencial teórico-metodológico-analítico da TASHC pode contribuir com as pesquisas realizadas na área da formação inicial e contínua de professores.

Por criticarem a formação de professores tradicional, baseadas em práticas isoladas e individualistas, em que os professores novatos vão à escola somente para cumprir a carga horária determinada para o estágio e pouco se engajam com os alunos, e com o próprio colégio em si, Roth e Tobin (2002) abordam as possibilidades de intervenção nas práticas de preparação e de implementação de aulas em um programa de formação de professores de Ciências.

Ao desenvolver modos de intervenção neste contexto, os pesquisadores apresentam a perspectiva da TASHC como uma ferramenta analítica capaz de auxiliá-los na busca do entendimento e solução das contradições ocorridas no estágio. Roth e Tobin (2002) apresentam os seguintes motivos para a utilização da TASHC, são eles: a) ela nos permite mostrar as múltiplas relações entre os indivíduos, instituições e entre artefatos e regras que medeiam as relações entre eles; b) ela nos ajuda a superar os problemas da relação teoria-prática, por meio da epistemologia da práxis; e c) ela é uma ferramenta consistente com a abordagem intervencionista, uma vez que pesquisa e teoria estão a serviço da prática para trazer mudança como parte do desenvolvimento da teoria.

Os autores perceberam, ao analisar as contradições encontradas em um programa de formação, entre outras contradições, a presença de um conflito entre o sistema de atividade da escola e o sistema de atividade da universidade. Na perspectiva da universidade, os professores novatos vão para a escola para aprender a ensinar; assim, são avaliados quanto à sua competência enquanto professores naquele contexto. Na perspectiva da escola, os professores novatos geralmente se colocam no lugar do professor regente e, assim, são parte do sistema de atividade escolar, tornando-os responsáveis pela aprendizagem dos alunos. Há, portanto um conflito nas intenções entre estas duas instituições.

Dessa forma, considerando seriamente o pressuposto marxista de que "para conhecer a prática social é preciso participar pessoalmente no esforço prático para transformá-la"<sup>28</sup> (Roth e Tobin, 2002, p.121). Os autores propõem que a formação de professores seja baseada na dialetização teoria-prática, na perspectiva do ensino colaborativo e do diálogo cogenerativo. A metodologia do ensino colaborativo, para estes autores, refere-se a professores, sejam em formação, pesquisadores, formadores ou colaboradores, que coletivamente planejam e ministram aulas, constroem atividades e avaliações, além de participarem de sessões de diálogo cogenerativo. Estas sessões, as quais os alunos também são convidados a participar, objetivam melhorar o ensino e aprendizagem na medida em que é oportunizado espaço para que os envolvidos construam reflexões sobre a práxis<sup>29</sup>.

A metodologia do ensino colaborativo e do diálogo cogenerativo implantou-se a partir de um envolvimento maior dos formadores com a escola pública onde as práticas de ensino aconteciam; no caso da pesquisa relatada, uma escola da região urbana da Filadélfia, frequentada por crianças afro-americanas, economicamente desfavorecidas, ou provenientes de famílias da classe trabalhadora. Para tanto, os formadores propuseram a criação de uma comunidade de aprendizes que viabilizasse os professores novatos a ajudarem-se mutuamente no aprender a ensinar, tendo a participação ativa tanto do professor da escola pública (colaborador), como do professor de professores nesse processo, de modo que houvesse uma

---

<sup>28</sup> Em inglês: "we took seriously the Marxist presupposition that to know a social practice one has to personally participate in the practical struggle to change it".

<sup>29</sup> Ao experimentar uma aula particular de um ponto de vista semelhante (como professor), e ter tido que tomar decisões no mesmo modo de temporalidade, os professores (novatos, colaboradores, pesquisadores e formadores) agora têm a oportunidade de desenvolver relatos explicativos desses eventos compartilhados (Roth e Tobin, 2002).

ressignificação nas relações de poder estabelecidas entre esses participantes. Assim sendo, todos passaram a ser igualmente responsáveis pelo aprendizado dos alunos.

Como resultado de todo esse processo, Roth e Tobin (2002) mostram que houve uma mudança no foco, agora não mais os professores aprendiam para ensinar, mas ensinavam para aprender. A contradição apresentada anteriormente entre a universidade e a escola já não mais existe, pois todos os participantes esforçam-se para maximizar os resultados do ensino (Roth e Tobin, 2002). Conclui-se que, na tentativa de trazer outro modelo de formação, diferente daqueles em que os professores estavam acostumados, novas possibilidades de aprendizagens com o outro foram possíveis. Dessa forma, ao criarem uma comunidade de prática colaborativa em que todos os professores envolvidos no processo de aprendizagem se tornaram co-responsáveis pela mesma, houve uma resignificação tanto na forma de se olhar para escola, para os alunos e para a formação dos professores, quanto no próprio relacionamento universidade-escola. Ademais, os alunos professores, vistos antes como intrusos no universo escolar, agora são vistos como recursos valiosos no dia-a-dia do trabalho escolar. Assim, essas transformações que foram ocorrendo durante todo o processo são o resultado dessa nova visão de formação.

Juntamente com as conquistas, os autores apresentam as dificuldades que surgiram na construção deste projeto de formação, e afirmam que ele não remove todas as contradições e nem impede que outras surjam nesse sistema de atividade. Desse modo, os autores reforçam que mudar práticas é muito mais do que fazer coisas de uma maneira diferente. Mudar práticas envolve mudanças em toda a estrutura do sistema de atividade, em um processo de criar novas formas institucionais (Roth e Tobin, 2002). Assim sendo, questões como relações de poder, hierarquia, regras e divisão do trabalho não devem ficar imunes de serem discutidas, inclusive o próprio papel do formador e do pesquisador deve ser repensado.

Assim como Roth e Tobin (2002), Engeström et. al (2002) veem nos pressupostos da TASHC uma contribuição importante, na medida em que ela permite compreender as transformações para além das práticas individuais. Na pesquisa relatada, os autores utilizam-se da teoria da atividade para examinar a possibilidade de mudança escolar, tendo como foco a análise de todos os docentes de uma escola.

Os pesquisadores mostraram algumas contradições existentes em uma escola localizada na região periférica, economicamente desfavorecida, da cidade de *Helsinki*, Finlândia, são elas: a) salas de aula autônomas; b) trabalho isolado e

individualizado do professor; c) escola funcionando como uma unidade encapsulada; d) avaliações, lições e matérias isoladas; e) uso de notas para a avaliação da aprendizagem, o que gerava a classificação dos alunos em "bons" ou "ruins". Essas contradições acabavam por se tornar um obstáculo para o trabalho colaborativo e expansivo de aprendizagem nas escolas, posto que impediam o redesenho da prática educacional.

Apesar de essas serem as contradições encontradas pelos autores em uma determinada escola da Finlândia, creio que se não encontramos as mesmas, são muito parecidas com as do nosso contexto escolar. Diante disso, precisamos procurar por soluções que nos auxiliem a melhor compreendê-las e assim encontrar formas de superá-las. Uma das formas de se fazer isso é refletindo conjuntamente com outros professores sobre as nossas práticas. Na tentativa de superar as contradições apresentadas, Engeström et. al (2002) propuseram que todos os professores da escola iniciassem um trabalho de colaboração, analisando suas práticas diárias e formulando metas, tanto para o futuro da escola, como para a implementação de mudanças mais imediatas.

Um dos maiores problemas focado no discurso dos professores foi a apatia dos estudantes frente às aulas. Assim, durante as discussões, os professores sentiram a necessidade da implementação de um "projeto final", pois observaram que os alunos poderiam sair do nono ano do Colégio com algo mais concreto do que somente com as suas notas em mãos. Para tanto, os professores se reuniram e discutiram colaborativamente sobre a execução do projeto, podendo ser identificadas sete fases: 1) Discussão de ideias alternativas; 2) Especificação do objeto e da ideia; 3) Planejamento dos detalhes do projeto final; 4) Planejamento enquanto a implementação se iniciava; 5) Implementação e assessoria individual; 6) Avaliação da ideia e a sua implementação ao final do semestre; 7) Esquematização de implicações para o planejamento do ano seguinte. Como podemos observar, ao perpassarem pelas fases do planejamento, execução, e, finalmente, avaliação do trabalho, os professores puderam ter uma visão global de todo o trabalho realizado.

Dessa forma, o projeto final seria um projeto transdisciplinar, em que os alunos poderiam escrever sobre qualquer tópico de seu interesse. Um determinado número de horas foi dedicado exclusivamente para o trabalho com o projeto, sendo que cada aluno estava sob orientação de um professor e, ao final do ano letivo, haveria uma exposição de todos os trabalhos.

O objetivo da análise dos pesquisadores, ao observarem todo o processo de execução do projeto, era visualizar o impacto que essa inovação traria tanto para os alunos, quanto para os professores. Os resultados encontrados foram bastante significativos, uma vez que os professores perceberam a motivação e o engajamento dos alunos durante a execução do projeto. Agora, os alunos não eram mais vistos como apáticos, mas sim, como competentes e enérgicos.

De acordo com os autores, o projeto final:

permite os alunos e força os professores a operar além de e através das matérias encapsuladas da escola. Permite aos estudantes e força os professores a trabalharem a longo prazo, portanto, preparar o projeto final durante todo o semestre é ir além da pontualidade temporal das lições e dos testes<sup>30</sup> (Engeström, et. al., 2002, p. 220).

O projeto final pode ser visto como algo com grande potencialidade expansiva, visto que ele motivou os alunos a alcançar algo além das exigências obrigatórias do currículo (Engeström, et. al., 2002). Para os autores, o maior de todos esses resultados foi a ressignificação da visão dos professores sobre os alunos. E sem dúvidas, esse resultado causa um grande impacto, pois faz com que os professores reavaliem suas práticas no que tange ao trabalho colaborativo, ao trabalho inter e trans disciplinar, à escolha dos conteúdos, etc.

Fundamentada no quadro teórico-filosófico-metodológico da TASHC, no cenário brasileiro, destaco o estudo de Mateus (2005) acerca da aprendizagem colaborativa em um contexto de formação de professores de inglês. Confrontada por inúmeras contradições decorrentes da dissociação entre a atividade de aprendizagem da universidade e a atividade de aprendizagem da escola, Mateus (2005) objetivou em seu estudo investigar um sistema de atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores (ATACIP), proposto como possibilidade para a superação de contradições vividas em seu contexto de trabalho enquanto formadora de professores.

Para Mateus (2005), a TASHC é um referencial relevante uma vez que se concentra nas transformações históricas vividas por pessoas em suas relações com outros sujeitos, mediados por regras, artefatos e divisão do trabalho. Além disso, no quadro da TASHC as contradições nos sistemas de atividade são tomadas de forma

---

<sup>30</sup> Em inglês: "It allows the students and forces the teachers to operate beyond and across encapsulated school subjects. It allows the students and forces the teachers to work on a longer-term basis,

positiva como fontes de mudança e desenvolvimento. Para a autora, são as contradições que "permitem produzir novos objetos que determinam o horizonte de possibilidades de ação das pessoas", pois diferentes perspectivas, valores e ideologias se encontram, se confrontam, "se transformam-permanecem" (Mateus, 2005, p.12).

Semelhante à proposta de Roth e Tobin (2002), na ATACIP, um grupo formado por uma professora formadora-pesquisadora, três professoras-colaboradoras e quatro professoras novatas interagiam em dois diferentes momentos: nos grupos de estudos, em que estes professores podiam discutir aspectos relativos ao planejamento de aulas, bem como questões teóricas relativas a estes processos e no ensino colaborativo, em que os professores implementavam, colaborativamente na sala de aula da escola pública, as questões discutidas nos grupos de estudos.

O estágio é o momento em que dois diferentes sistemas de atividade se encontram: o sistema de atividade da universidade e o sistema de atividade da escola. Como vimos anteriormente, sendo o estágio uma exigência curricular, o objeto da atividade da universidade reside nos futuros professores aprendendo a ensinar; já o objeto da atividade da escola é o professor novato auxiliando na aprendizagem dos alunos da escola pública. Assim, ao longo do desenvolvimento do trabalho, os participantes começaram a questionar as regras e a divisão do trabalho, instaurando uma nova organização nos elementos da ATACIP, visto que os objetos dos sistemas de atividade da escola e da universidade foram ganhando novos contornos, em que a aprendizagem dos alunos da escola foi sendo posta como objeto primeiro desse encontro de pessoas.

Foi por meio da participação de todos os professores nas etapas de planejamento, visionamento e avaliação das aulas que novas possibilidades de ressignificação de identidades profissionais foram projetadas. As professoras colaboradoras, afirma Mateus (2005), passaram a participar ativamente dos processos de avaliação e reorganização do sistema de atividade escolar. Ademais, no engajamento com outras professoras, as professoras colaboradas ganharam segurança e suas experiências valorizadas.

A proposta do ensino colaborativo permitiu uma participação mais ativa das professoras novatas e da formadora no contexto escolar, uma vez que ao compartilharem a responsabilidade pelas turmas na escola, as professoras

---

preparing final project over a whole semester, thus going beyond the temporal punctuation of lessons and tests".

compartilharam também a responsabilidade pela aprendizagem das crianças. De acordo com Mateus (2005, p. 305):

a incorporação consciente e deliberada de diferentes vozes num espaço de atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores permitiu expandir os sentidos do objeto da atividade tanto na escola quanto na universidade. Este é um processo que pode ser mais bem compreendido como um processo de formação de novas coletividades, como um processo de mudar-se com o outro, como um processo de desenvolver um sentido comum numa atividade sociocultural por meio da atenção compartilhada entre si, no objeto ou na forma como outros abordam o problema. Isso quer dizer que as alterações provocadas pela reorganização dos elementos da atividade de ensino-aprendizagem de professores permitiram o reconhecimento do discurso ideológico do outro e abriram possibilidades de desenvolvimento individual e de transformações coletivas.

Contudo, Mateus (2005) pontua que se a ATACIP se mostrou, por um lado, potencialmente capaz de superar algumas contradições apesar de, por outro, muitas delas se mantiveram e outras tantas foram criadas. Entre as contradições que se mantiveram, destaco daquelas apontadas pela autora, que muitas vezes o valor de troca superou o valor de uso do conhecimento, assim, sem a expectativa de notas para todas as ações propostas, muitas vezes as professoras novatas deixaram de se envolver no trabalho. Além disso, mesmo envolvidas no ensino colaborativo, ocasionalmente, as professoras dividiam as tarefas e, cada uma, se ocupava de partes do planejamento e/ou ensino. Para Mateus (2005, p. 307), "estas são contradições que, me parecem, podem ser superadas na medida em que novas fontes de financiamento forem conquistadas para que professores novatos possam se dedicar exclusivamente aos sistemas de atividade de aprendizagem docente".

Das contradições que foram geradas, destaco aquela em que as transformações no contexto escolar acirraram a contradição entre o objeto idealizado de alunos participando ativamente na produção de conhecimento e a cultura da transmissão do conhecimento. Mateus (2005) reforça ainda que acredita ser essencial o fortalecimento de políticas de formação contínua para que os professores colaboradores possam também se envolver mais ativamente nos processos de decisão curricular.

Motivada em contribuir no processo de transformação das práticas de sala de aula, Schettini (2006) traz uma proposta de trabalho colaborativo que visa à transformação do espaço escolar em um local de formação crítico-colaborativa. Assim,

ancorada no arcabouço teórico-metodológico da teoria da atividade sócio-histórico-cultural, a autora buscou investigar uma rede de sistemas de atividade, partindo da formação de professores em encontros pedagógicos, bem como as implicações desses encontros nas ações da escola.

Schettini (2006) explica-nos que a TASHC contribui de maneira significativa para o desenvolvimento de pesquisas, uma vez que traz uma abordagem que apresenta uma nova perspectiva sobre os conceitos de instrumento, sujeito e objeto, bem como uma nova forma de entendimento do que vem a ser atividade, distanciando-se da ideia cartesiana de um indivíduo isolado de sua cultura e sociedade.

Em sua pesquisa, Schettini (2006) discute a formação de professores como uma prática que possibilita a reconstrução da escola, por meio de novas práticas para transformação das ações de sala de aula. Ao abordar uma rede de sistemas de atividade de formação de professores (RESAFOP), a autora investigou três diferentes sistemas de atividade, a saber: a) Sistema de atividade de Encontros Pedagógicos (SAEP); b) Sistema de atividade de Aulas Dadas (SAAD) e; c) Sistema de atividade de Sessão de Retorno (SASER). Assim, teve como objetivo geral, em sua tese de doutoramento, investigar qual foi o objeto construído no RESAFOP.

O primeiro sistema (SAEP), foco principal do trabalho da pesquisadora, objetivou problematizar a prática de ensinar e aprender. Fizeram parte desse sistema cinco professores da rede pública das disciplinas de Português, Inglês, Matemática, Psicologia e Biologia. Assim, "o SAEP foi desenvolvido para gerar discussões através de ações colaborativas que possibilitassem aos participantes aprender uns com os outros, negociando significados sobre as concepções de ensino-aprendizagem no contexto escolar" (Schettini, 2006, p. 0304). Os outros dois sistemas, SAAD e SASER, serviram como sistemas de atividade secundários. Eles foram desenvolvidos a partir dos planejamentos elaborados e das aulas ministradas (SAAD) bem como das discussões pós-aulas em conjunto com os professores (SASER).

Schettini (2006, p. 153) aponta que "é a contradição do objeto idealizado de uma atividade e o objeto realizado ao longo dela, que possibilita a construção conjunta de novos significados". Assim, a autora-pesquisadora conclui que no início de sua pesquisa, o alcance das metas esteve baseado em práticas individuais, resultando em um produto diferente do idealizado por ela (possibilitar e promover discussões que fizessem os professores refletir sobre as ações e

transformações em sala de aula) e pelos professores participantes (buscar soluções pontuais em relação ao comportamento dos alunos). Contudo, as contradições surgidas entre estes diferentes objetos favoreceram a expansão do mesmo ao longo dos encontros (discutir sobre a transformação do conteúdo, de como fazê-lo, bem como a sua duração em sala de aula).

A autora ainda afirma que embora tenha cumprido com o objetivo da pesquisa em investigar o objeto construído na RESAFOP, partindo da formação de professores em encontros pedagógicos (SAEP) e estudar as implicações desses encontros nas ações de sala de aula (SAAD e SASER), muito pouco foi feito para transformar as ações em sala de aula. Além disso, ela conclui que o seu papel de pesquisadora está em buscar mudança por ações práticas que tenham efeito relevante em sala de aula e não apenas ouvir e falar sobre elas.

Relatadas as pesquisas de Roth e Tobin (2002), Engeström et. al. (2002), Mateus (2005) e Schettini (2006), é possível concluir que a TASHC é uma ferramenta teórico-metodológica-analítica de grande relevância, uma vez que ela permite compreender as transformações para além das práticas individuais. Além disso, como ela nos mostra a visão global do sistema ou das redes de sistemas de atividade, nos auxilia no entendimento e superação das contradições encontradas no(s) contexto(s) em que se pretende transformar.

Ao abordarem a formação inicial e contínua de professores, as pesquisas de Roth e Tobin (2002) e Mateus (2005) tem em comum o fato de ambas utilizarem da metodologia do ensino colaborativo. Para os autores, o ensino colaborativo propicia um contexto mais democrático para a formação de professores, pois todos os participantes são considerados professores e alunos ao mesmo tempo.

Já as pesquisas de Engeström et. al (2002) e Schettini (2006) tem em comum o fato de ambas estarem ancoradas no trabalho colaborativo entre professores da rede pública de ensino. O sentido do trabalho colaborativo destas duas pesquisas se difere das duas anteriores, uma vez que nessas a formação inicial não está presente, além de os professores somente planejarem e refletirem sobre suas práticas em conjunto.

Embora Roth e Tobin (2002), Engeström et. al (2002) e Mateus (2005) tenham mostrado resultados favoráveis a práticas colaborativas de formação, acredito ser importante destacar a complexidade que reside nesse tipo de trabalho, a fim de que não se romantize, ou que não se tenha a ideia de que a colaboração solucionará todos

os problemas da formação. Isso porque práticas colaborativas envolvem mais do que a vontade de as pessoas estarem juntas a fim de que práticas sejam transformadas, bem como as relações entre os participantes (re)significadas. Schettini (2006) apresentou-nos que não basta os professores estarem juntos e falarem sobre seus problemas de sala de aula, é necessário, que se invista tempo e esforço para buscar ações práticas que tenham algum efeito em sala de aula. Dessa forma, como Pawan e Ortloff (2010) afirmam é preciso que a colaboração entre os professores ou entre as práticas de formação não seja vista como um fim desejado, mas como um meio para alcançar outras coisas que de forma individual não seria possível.

Descritas as pesquisas na área de formação de professores que tem como referencial teórico-filosófico-metodológico-analítico a teoria da atividade sócio-histórico-cultural, apresento abaixo as contribuições bakhtinianas para a análise da linguagem. Juntamente com a TASHC, apoiar-me-ei nos estudos do Círculo de Bakhtin para realizar a análise dos dados no Capítulo 3.

### 1.3 CONTRIBUIÇÕES BAKHTINIANAS PARA A ANÁLISE DA LINGUAGEM

No contexto deste estudo, a linguagem é tomada como o instrumento de análise que permitirá investigar um sistema híbrido de aprendizagem colaborativa de professores de inglês inseridos no contexto do PIBID.

Dessa forma, apoiada nos estudos do Círculo de Bakhtin<sup>31</sup>, esta seção objetiva apresentar alguns pontos fundamentais para a análise da linguagem enquanto artefato mediador da aprendizagem de professores. Portanto, é necessário compreendermos, assim como o Círculo a compreende, que a linguagem desempenha um papel fundamental nas interações sociais, além disso, é preciso entender a sua essência dialógica, responsiva e polifônica. Analisar o discurso sob esta perspectiva implica em analisar como os participantes envolvidos na construção do significado agem no mundo por meio da linguagem e, portanto, como se constroem e como constroem sua realidade social.

Ao falar sobre a linguagem sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin, é preciso apresentar qual é a concepção de língua/linguagem adotada pelos próprios autores. Para eles,

---

<sup>31</sup> Utilizo a expressão Círculo de Bakhtin para identificar o conjunto das obras dos filósofos russos Mikhail Bakhtin, Valentin Volochinov e Pavel Medvedev.

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin/Volochínov, 2010, p. 127).

A partir da citação acima, podemos levantar alguns pontos iniciais para a compreensão da linguagem: a) a língua não é um sistema estável de formas linguísticas, ao contrário, ela é um sistema que está em constante transformação, pois existe e evolui na história; b) a linguagem é essencialmente dialógica, ela se constitui graças ao diálogo existente entre as diversas vozes que estão presentes em uma enunciação; c) a verdadeira substância da língua é constituída pela interação verbal, a linguagem é tomada sempre em interação a um outro -interlocutor; d) a linguagem se dá por meio de enunciado(s), os quais são considerados como a unidade da comunicação discursiva, plenos de tonalidades dialógicas.

Para Bakhtin (2003), o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos, assim, cada enunciado que pronunciamos é único e irrepitível, isto é, embora possamos utilizar um mesmo signo linguístico, ele jamais será o mesmo, pois ele mesmo é influenciado pelo contexto social em que tal enunciado é pronunciado. Dessa forma, "qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da comunicação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*" (Bakhtin/Volochinov, 2010, p. 117). Portanto, "a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação" (op. cit., p. 117).

A partir do exposto, tomo o contexto social da enunciação como o primeiro elemento de análise. Analisar o contexto em meu trabalho significa analisar quem são os professores presentes na interação, de que forma e de que posição social essas pessoas interagem umas com as outras, em que condição, onde e quando a fala ocorreu, e por fim, quem levanta as questões para discussão. Todos estes fatores têm profunda relação com o significado das palavras, da enunciação. De acordo com Bakhtin/Volochínov (2010, p. 128), "a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta".

Apoiados nos estudos do Círculo de Bakhtin, Clark e Holquist (2004, p. 237) afirmam que "quando as pessoas utilizam a linguagem, não atuam como se

fossem máquinas que enviam e transmitem códigos, mas como consciências empenhadas em um entendimento simultâneo: o falante ouve e o ouvinte fala". Qualquer enunciado é um elo na complexa cadeia da comunicação. Assim sendo, o dialogismo e a responsividade, características intrínsecas à linguagem, sob a ótica de Bakhtin (2010), tornam-se questões importantes de análise.

O diálogo para o Círculo não se resume a uma interação face a face, é algo muito mais amplo, é um diálogo entre pessoas, entre textos, entre discursos, mas é também um diálogo entre culturas que se entrecruzam, que se complementam, que discordam umas das outras, que se questionam, duelam entre si. O diálogo deve ser compreendido, portanto, como o encontro de diversas vozes em que se confrontam valores sociais. Isso implica em conflitos, em relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia (Yaguello, 2010, p. 14).

É preciso, assim como Castro (2009) apoiada nos estudos de Bakhtin, entender que:

os sujeitos, ao enunciarem, inscrevem-se em uma posição enunciativa e não em outra, os discursos nos quais inscrevem seus dizeres coexistem com outros discursos que provêm de outras posições-sujeito, de outros lugares discursivos, de outras formações discursivas. E nesse movimento de entrelaçamento de discursos, ocorrem as contradições, os conflitos nos dizeres dos enunciadores, pois seus dizeres se constituem de outros dizeres, estão povoados por outros discursos que se contradizem e se refutam. (CASTRO, 2009, p. 28-29)

Assim, cada sujeito assume uma posição discursiva a qual advém de suas próprias experiências enquanto seres no mundo. Quando diferentes pessoas se encontram é esperado que diferentes pontos de vista sejam colocados na discussão para então ser negociados e debatidos. Contudo, muitas vezes, esses pontos de vista não chegam nem a ser questionados, seja pelas relações de poder, ora verificadas nas enunciações, ora carregadas no próprio papel social desempenhado pelos enunciadores, ou pela acomodação em aceitar uma determinada ideia a fim de evitar o conflito.

Se todo discurso apresenta muitos pontos de vista, muitas vozes, ele é, então, polifônico. Para Sobral (2008, p. 23), a polifonia pode ser compreendida como a "presença de várias vozes, vários pontos de vista no discurso, que naturalmente podem ser escamoteados, embora não deixem de estar presentes". Há sempre várias vozes dialogando na construção de um discurso.

Inerente ao dialogismo está a responsividade, a qual por meio de sua formação origina e permite a continuidade do diálogo. Sobral (2008) explica-nos que o termo responsividade vem do termo russo *otvetstvennost*, que une em uma única palavra responsabilidade e resposta. Para Sobral (2008, p. 20), "o objetivo é designar por meio de uma só palavra tanto o aspecto responsivo como o da assunção de responsabilidade do agente pelo seu ato, um responder responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente".

No que diz respeito a este compromisso ético do agente, apoio-me nos estudos de Mateus (2011), a qual define ética como prática social de cuidado *com* o outro. Para a autora, "a ética do cuidado *com* o outro se (re)produz socialmente no fluxo das interações mediadas por relações de confiança e de valorização das diferenças. É, portanto, forjada no interior de nossas ações *com* o outro" (Mateus, 2011, p. 190-191). Saber valorizar as diferenças é antes de qualquer coisa o saber responder responsável.

Sobre a responsividade, Bakhtin/Volochinov afirma que:

toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (2010, p. 101).

Nesse sentido, para Bakhtin (2003, p. 271) toda a compreensão é preche de resposta, ou seja, "toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva", embora, assim como o próprio autor alerta, o grau desse ativismo seja bastante diverso. Bakhtin (2003) mostra que são três as atitudes responsivas: a ativa ou imediata, a passiva ou silenciosa e a de efeito retardado ou muda. Menegassi (2008) afirma que a atitude responsiva é ativa "quando a resposta do parceiro da comunicação é imediata e temporalmente situada" (p. 137). Quando a responsividade não é imediata, mas "há uma necessidade de compreensão mais abstrata, de reelaboração mental", ela pode ser definida como sendo uma atitude responsiva passiva (p. 137). Já a atitude responsiva de efeito retardado é aquela em que "a resposta não é imediata, é temporalmente deslocada da situação real, contudo, ela é perceptível nos discursos subsequentes" (p. 137).

Considero estas atitudes responsivas um ponto de relevância para a análise da linguagem, pois, embora os professores esperem uns dos outros atitudes

ativas, isto é, respostas acompanhadas de ações imediatas, elas nem sempre são possíveis. Muitas das vezes, as respostas acompanhadas das ações só são possíveis de ser verificadas em discursos posteriores, pois há uma necessidade de sedimentação temporal, de compreensão e (re)elaboração mental.

Ao realizar uma análise da linguagem, é necessário, portanto, verificar a forma como os professores respondem uns aos outros, pois é essa responsividade que permitirá o desenrolar do diálogo ou a própria quebra dele, quebra esta dada muitas vezes pela mudança de assunto, ou pelo abandono da questão. Dessa forma, as relações entre as enunciações são sempre condicionadas pela resposta potencial do outro, do interlocutor, nas palavras de Bakhtin (2003, p. 281), "a intenção discursiva de discurso ou a vontade discursiva do falante que determina todo o enunciado, o seu volume e as suas fronteiras".

Observa-se nos estudos do Círculo a importante ênfase dada ao outro, considerado o parceiro do discurso. Desde o início o enunciado se constrói considerando as atitudes responsivas do parceiro da comunicação, "o papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande" (Bakhtin, 2003, p. 301). Logo, esse outro não é ouvinte passivo, mas participante ativo da comunicação discursiva, pois desde o início, o falante aguarda a resposta dele, espera uma ativa compreensão responsiva, "é como se todo enunciado se construísse ao encontro de uma resposta" (Bakhtin, 2003, p. 301).

A construção do discurso se dá por meio da interação dialógica e responsiva do falante e do ouvinte, pois

na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte* (Bakhtin/Volochinov, 2010, p. 117)

Assim, a palavra é considerada o território comum do locutor e do interlocutor. Quando dizemos algo, dizemos, de certa maneira, dirigindo-nos a alguém, e esse alguém interfere na própria maneira de dizermos o que estamos dizendo, na nossa escolha dos itens lexicais. As nossas escolhas das unidades de linguagem, lexicais ou gramaticais, e a escolha das unidades de comunicação, como o estilo e o gênero empregado são determinadas para quem o nosso discurso se dirige. A escolha das palavras utilizadas por nós é de grande relevância, pois de acordo com

Bakhtin/Volochínov (2010), é por meio da palavra que nos definimos em relação ao outro. Para Bakhtin (2003, p. 292):

quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão (ou melhor, a nossa expressão) a cada palavra que escolhemos; por assim dizer, contagia essa palavra com a expressão do conjunto. E escolhemos a palavra pelo significado que em si mesmo não é expressivo mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, isto é, em face do conjunto do nosso enunciado.

Por considerar o caráter expressivo da palavra dirigida a alguém, pois em si mesmas as palavras nada valorizam, Bakhtin (2003) considera que um enunciado absolutamente neutro é impossível. Para o Círculo, "a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial", pois "na realidade, não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc" (Bakhtin/Volochínov, 2010, p. 98-99).

Em seu uso prático, a linguagem não pode ser separada do seu conteúdo ideológico. Dessa forma, a palavra é a arena de conflito onde se confrontam valores sociais. Para Bakhtin, de acordo com Yaguello (2010), a língua é a expressão das relações e lutas sociais, ela serve ao mesmo tempo de instrumento e de material. A palavra serve, assim, como "indicador" de mudanças e transformações sociais:

as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados (Bakhtin/Volochínov, 2010, p. 42).

É por meio das nossas ações realizadas *com* o outro, por meio da linguagem, que conseguimos construir, assimilar, reelaborar e reacentuar novas práticas. Desse modo, nossas atividades diárias são transformadas por meio da linguagem. Bakhtin/Volochínov (2010, p. 32) nos ensina que o signo "não existe apenas como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata uma outra". Em outras palavras, as pessoas se constroem nas práticas discursivas em que se

engajam, ou seja, ao mesmo tempo em que estão construindo e transformando práticas, estão sendo também construídas e transformadas por estas práticas.

De acordo com os estudos bakhtinianos, nossas práticas discursivas podem ser organizadas de duas formas distintas: pelo discurso de autoridade, marcado pela transmissão, pela imposição de pontos de vista, ou pelo discurso internamente persuasivo que possibilita o confronto entre pontos de vista diferentes, permite a transformação dos envolvidos via negociação de sentidos.

No que diz respeito ao discurso de autoridade ou à palavra autoritária, Bakhtin (2002) explica que:

a palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e a assimilação, ela se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito; nós já a encontramos unida à autoridade. A palavra autoritária, numa zona mais remota, é organicamente ligada ao passado hierárquico.

O discurso de autoridade é um discurso marcado pela imposição, assim sendo, só há um ponto de vista, uma única palavra a ser considerada. Ele "exige nosso reconhecimento incondicional, e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras" (Bakhtin, 2002). Logo, o discurso de autoridade "entra em nossa consciência verbal como uma massa compacta e indivisível, é preciso confirmá-lo por inteiro ou recusá-lo na íntegra" (Bakhtin, 2002).

Este discurso pode ser verificado quando as regras colocadas pelo professor de professores não são discutidas pelo grupo, elas são impostas, não chegando, muitas vezes, nem a ser questionadas pelos professores novatos, professor colaborador e professor pesquisador. Outro momento em que o discurso de autoridade pode ser observado é quando os professores novatos se veem impedidos de implementar coisas novas na sala de aula, pois o professor colaborador já traz o conteúdo que deverá ser ensinado de antemão, não permitindo a negociação.

Nystrand (1997) relaciona o discurso de autoridade ao discurso instrucional monológico, o qual busca extinguir a multiplicidade de vozes e o conhecimento é tratado como fixo e objetivo. Como características, temos:

- a) predomínio de tópicos/turnos iniciados pelo professor;
- b) predomínio de questões tipo teste em que há uma resposta correta;

- c) padrão de interação tipo pergunta-resposta-avaliação (IRE);
- d) presença de respostas curtas e pouco estímulo para que o aluno as reelabore.

O discurso, dessa forma, é controlado por uma única voz, no caso da escola, ele é controlado pelo professor, em que ele fala e os alunos ouvem. Assim, há pouca interação entre os professores e os alunos, já que estes últimos desempenham um papel menor de coadjuvante no que é dito. Contudo, Nystrand (1997) atenta para o fato de que não podemos dizer que o discurso instrucional monológico é não-interativo, ou que as interações não são recíprocas, uma vez que os alunos respondem ao professor, o qual geralmente avalia as respostas dos alunos. Entretanto, o autor reflete que, como esta reciprocidade é limitada às regras de sala de aula, os alunos parecem estar somente "*doing school*".

Por fim, para Bakhtin (2002), em torno do discurso de autoridade não há jogo, não há diálogo vivo cercado de emoções plurivocais; a palavra possui, assim, um único sentido, uma única forma.

No que diz respeito ao discurso internamente persuasivo, Bakhtin (2002) nos ensina que não se trata mais apenas de formas de transmissão da palavra do outro, pois a palavra internamente persuasiva carece de autoridade. Ela "é determinante para o processo de transformação ideológica da consciência individual: para uma vida ideológica independente, a consciência desperta num mundo onde as palavras de outrem a rodeiam e onde logo de início ela não se destaca" (Bakhtin, 2002).

Percebemos que a palavra internamente persuasiva não é marcada pela palavra do *eu*, mas sim pela palavra do *nós*, pois a sua elaboração se dá a partir das palavras reconhecidas e assimiladas dos outros. Ela é parte de um processo intenso de conflito e negociação. Ela não é imposta, muito menos fixa e imutável, uma vez que se (re)elabora a cada nova situação de comunicação. O discurso internamente persuasivo é caracteristicamente marcado pelo inacabamento de sentido, dessa forma, não ficamos sabendo tudo a seu respeito, há sempre algo que pode vir a ser dito.

Para Bakhtin (2002), a palavra persuasiva interior é comumente metade nossa e metade de outrem:

Ela não é tanto interpretada por nós, como continua a se desenvolver livremente, adaptando-se ao novo material, às novas circunstâncias, a se esclarecer mutuamente, com os novos contextos. Além do mais, ela ingressa num inter-relacionamento tenso e num conflito com as outras palavras interiormente persuasivas. Nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações. A estrutura semântica da palavra interiormente persuasiva não é terminada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados.

Como se pode observar, o discurso internamente persuasivo é marcado pelo incessante conflito de vozes que dialogam entre si na busca de uma negociação compartilhada. Este discurso pode ser observado quando a multiplicidade de vozes, de pontos de vistas marcados por posições sociais distintas são considerados na construção do discurso. Em uma prática de formação colaborativa de professores, ele pode ser verificado quando a divisão social do trabalho é questionada e negociada entre os participantes, ou ainda, quando um novo sentido, construído coletivamente, é atribuído a antigas práticas visando a transformação de todos.

Nystrand (1997) relaciona o discurso internamente persuasivo com o discurso instrucional dialógico. Para o autor, o propósito desse discurso não é a transmissão do conhecimento, pois ele emerge da interação das vozes. Como características, observamos:

- a) distribuição mais equitativa dos turnos;
- b) diminuição do número de enunciados do professor;
- c) indicação da intenção do professor em desenvolver conhecimento compartilhado;
- d) proposição de perguntas para as quais não existe uma resposta correta e de perguntas construídas a partir das respostas anteriores oferecidas pelos alunos;
- e) incorporação da expansão do tópico pelos alunos no decorrer da aula.

De acordo com Nystrand (1997), este tipo de discurso facilita a aprendizagem, pois:

quando os professores perguntam aos alunos que expliquem o seu pensamento e não apenas relata o que outra pessoa disse, eles tratam cada aluno como uma fonte primária de informação, dando aos alunos a oportunidade de lidar com as coisas em seus próprios quadros de referência (Nystrand, 1997, p. 28)<sup>32</sup>.

Para Nystrand (1997), as forças de estabilidade e mudança dos discursos se relacionam de forma dialética e dialógica, pois o discurso de autoridade está permanentemente em conflito com o discurso internamente persuasivo. Assim, de um lado, temos as forças centrípetas de estabilidade, como as regras de gramática, os discursos oficiais e os discursos ideologizantes privilegiados, do outro, temos as forças centrífugas da vida, da experiência, do plurilíngüismo.

Apoio-me em Sobral (2008) para justificar a escolha do discurso internamente persuasivo em detrimento do discurso de autoridade, visto que o autor posiciona-se afirmando que "ver-se no espelho não dá ao sujeito a visão acabada de seu Ser que só o olhar do outro lhe confere" (p. 24). Acredito que ao considerar a organização da linguagem enquanto discurso internamente persuasivo outras possibilidades de transformação de práticas podem ser verificadas, uma vez que com outro podemos ir além de nossas possibilidades imediatas.

Objetivei com esse capítulo apresentar as bases teóricas desse trabalho. Primeiramente, tracei um diálogo entre o marxismo e a psicologia social de Vygotsky, discuti, ainda que de forma breve, alguns princípios do materialismo histórico-dialético, a noção de sujeito em Marx e Vygotsky e o conceito de trabalho como atividade revolucionária prático-crítica. Em seguida, apresentei a TASHC, pontuando as principais contribuições desenvolvidas ao longo de suas três gerações, focando, principalmente, as redes de sistema de atividade e nos cinco princípios desenvolvidos por Engeström (2001) para o entendimento da TASHC. Posteriormente, apresentei as contribuições da TASHC para a formação de professores, relatando algumas pesquisas desenvolvidas tanto em nível nacional quanto internacional. Por fim, abordei algumas das contribuições do Círculo de Bakhtin para a análise da linguagem, trazendo conceitos como dialogismo, responsividade, discurso de autoridade e discurso internamente persuasivo.

---

<sup>32</sup> Em inglês: "when teachers ask students to explain their thinking and not just report someone else's, they treat each student as a primary source of information, thereby giving the students an opportunity to deal with things in their own frames of reference".

No próximo capítulo, abordarei as questões metodológicas deste estudo.

## CAPÍTULO 2

### QUESTÕES METODOLÓGICAS DE PESQUISA

*"Existem dois procedimentos metodológicos distintos para as investigações psicológicas concretas. Em um deles a metodologia da investigação se expõe separadamente da própria investigação. Em outro, está presente em toda a investigação. Poderíamos citar vários exemplos de um e de outro. Alguns animais - os de corpo mole - levam seu esqueleto externamente assim como o caracol leva a concha; outros têm seu esqueleto dentro, internamente. Esse segundo tipo de estrutura nos parece superior não somente para os animais como também para as monografias psicológicas e por isso a escolhemos".*

[ Vygotsky, 1995, p. 28]

No primeiro capítulo, busquei apresentar as concepções teórico-filosóficas que norteiam meu trabalho. Primeiramente tracei um diálogo entre a filosofia marxista e a psicologia social de Vygotsky, logo em seguida, discuti alguns conceitos advindos da TASHC, considerados por mim fundamentais para a discussão que farei no próximo capítulo. Relatei ainda algumas pesquisas na área de formação colaborativa de professores (Roth e Tobin, 2002; Engeström, et. al., 2002; Mateus, 2005; Schettini, 2006), mostrando as contribuições da TASHC para as investigações desenvolvidas nessa área. Ao final do primeiro capítulo, abordei algumas das contribuições do círculo de Bakhtin para análise da linguagem.

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada para a realização desse estudo. Inicialmente, trago a natureza da pesquisa, apresentando alguns pressupostos que a caracterizam. Em seguida, detalho o contexto, os participantes, os instrumentos para o registro dos dados bem como as categorias de análise.

#### 2.1 DA NATUREZA E DO TIPO DA PESQUISA

Orientada pelas concepções já apresentadas no primeiro capítulo, esta investigação ancora-se no paradigma qualitativo de abordagem sócio-histórica de pesquisa (Freitas, 2002) e na noção de conhecimento como instrumento-e-resultado da atividade humana (Vygotsky, 2003).

É de cunho qualitativo, pois busco investigar um sistema híbrido de aprendizagem colaborativa de professores de inglês inseridos no contexto do PiBiD-

inglês/uEL, mais especificamente, busco compreender: a) quais foram os motivos dos professores em participar das atividades desenvolvidas no contexto do PIBID-inglês/uEL; b) como se deu e qual foi o objeto potencialmente compartilhado entre os professores e; c) quais (im)possibilidades foram criadas no confronto entre a atividade idealizada e a presença dos elementos culturalmente já existentes.

De acordo com Newman e Holzman (2002, p. 47), "as visões mais tradicionais de metodologia tratam ou definem o método como fundamentalmente separado do conteúdo experimental e dos resultados, isto é, daquilo para o qual o método existe". Contudo, Marx e Vygotsky acreditam que o objeto de estudo e o método de estudo são práticos. Isto é, "não é um meio para um fim, nem um instrumento para obter resultado", ele é, simultaneamente, instrumento-e-resultado, pré-requisito e produto (Newman e Holzman, 2002, p. 47). Dessa forma, as atividades que se realizaram no decorrer do ano de 2010, dentro dos Grupos de Estudo no contexto do PIBID-Ingês/UEL, são ao mesmo tempo meus instrumentos de análise como são também o próprio resultado do trabalho desenvolvido.

A investigação de natureza qualitativa, de acordo com os estudos de Nunan (1992) e Bodgan e Biklen (1999), têm interesse maior no processo do que no produto final, isto é, não se investiga em razão de resultados, o que se busca é obter a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação. Dessa forma, uma das implicações da pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico é a necessidade de ir além da descrição dos fenômenos. Isso implica, segundo Freitas (2002), em aproveitar a riqueza da descrição como possibilidade de avançar para a explicação, ou seja, "trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando suas possíveis relações, integrando o individual com o social" (Freitas, 2002, p. 28). Dessa maneira, busca-se compreender como um acontecimento se relaciona a outros acontecimentos.

Nesta perspectiva de investigação, a pesquisa é entendida como um processo social e gerador de desenvolvimento. Isso implica no reconhecimento de que o pesquisador está em processo de aprendizagem, sendo ele parte da própria situação de pesquisa, e que suas ações, no caso, minhas próprias ações são elementos também de análise. Assim sendo, o pesquisador se ressignifica no campo (Freitas,

2002). Da mesma forma ocorre com o pesquisado que, "não sendo um mero objeto"<sup>33</sup>, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa" (Freitas, 2002, p. 26). A transformação dos envolvidos no contexto pesquisado constitui exatamente o resultado desejável.

É, portanto, no encontro do eu (professor pesquisador) com o outro (professores novatos, professora de professores e professora colaboradora) que se instaura o caráter dialógico e responsivo deste estudo. Contudo, no processo de acabamento da pesquisa, há uma relação assimétrica entre o professor pesquisador e os outros professores, uma vez que é o ponto de vista do professor pesquisador que faz com que o trabalho realizado ganhe outras dimensões e seja ouvido por outras pessoas. Desse modo, a leitura que o pesquisador "faz do outro e dos acontecimentos que o cercam está impregnada do lugar de onde fala e orientada pela perspectiva teórica que conduz a investigação" (Freitas, 2002, p. 30).

Tendo abordado alguns princípios que caracterizam a pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica, passo a tratar especificamente do contexto em que os dados deste estudo foram registrados.

## 2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO

As transformações advindas de crises e conflitos ocorridas na sociedade são, sem dúvidas, molas propulsoras de mudanças na atividade humana.

No cenário educacional, estamos vivenciando um alto índice de abandono da docência e uma progressiva queda na procura pelos cursos de licenciatura. Entrelaçado a isso, exames nacionais e internacionais (como o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a Provinha Brasil, o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes - PISA, entre outros) vêm apontando problemas na qualidade da educação básica. Tendo em vista esta realidade, políticas públicas, impulsionadas pela *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, trazem em seus documentos a necessidade do fortalecimento da colaboração entre a universidade e a educação básica, a fim de que juntas possam

---

<sup>33</sup> Nas ciências exatas, pontua Freitas (2002, p. 24), "o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele ou dele. [...] Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, 'ser expressivo e falante'. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um

encontrar outros meios de se pensar e se fazer a educação e a formação de professores.

Como o desenvolvimento desta pesquisa aconteceu em conjunto com as ações desenvolvidas no PIBID, o qual faz parte da *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, apresentarei, brevemente, o que vem a ser essa política, para em seguida detalhar o PIBID, o Subprojeto de Letras- Inglês da UEL e os Grupos de Estudo, local onde os dados foram registrados.

Presente nas pesquisas acadêmicas há alguns anos (Phelan et. al., 1996; Matusov e Hayes, 2000; Engeström et. al., 2002; Mateus, 2005; Dooner et. al, 2008; Cristovão et. al, 2009; Pawan e Orloff, 2010; Melo, 2010; Passoni, 2010; entre outros ), a necessidade de parceria-colaboração entre universidade e escola chega às políticas públicas. Por meio do decreto No. 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, o governo federal instituiu a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, a qual tem por finalidade organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Dentre os doze princípios norteadores da *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, que buscam redefinir os modos de se pensar a educação e em consequência a formação de professores, destacam-se:

*II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos;*

*III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;*

*V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no princípio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;*

*VI- o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;*

*VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;*

*XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivências e atualização culturais.*

Como é possível observar, a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica* partilha de alguns dos pressupostos abordados nas pesquisas relatadas anteriormente, como é o caso da colaboração entre a universidade e a escola, a indissociabilidade da relação teoria-prática, o reconhecimento da escola como instituição formadora e a articulação da formação inicial e contínua de professores (princípios III, V, VI e X). Além disso, vem a responder as novas necessidades da sociedade: valorização do professor e das licenciaturas (princípios VIII e XII) e a necessidade de a formação do professor estar relacionada com o compromisso social de promoção da emancipação dos indivíduos (princípio I).

Dentre os dez objetivos propostos no documento, ressalto quatro deles que vão ao encontro com os objetivos propostos pelo Edital do PIBID, como veremos mais a frente:

*I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;*  
*II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;*  
*V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.*

Verifica-se que os objetivos expostos no documento relacionam-se diretamente ao atual cenário educacional: melhoria da qualidade da educação (I); necessidade de valorização e expansão da carreira docente (II e V); e a articulação entre formação inicial e contínua de professores (X). A partir de tais objetivos, percebemos que a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica* vem para reforçar a colaboração entre universidade-escola, não sendo possível dissociar uma instituição da outra. Essa colaboração implica em troca de energia que causa, também, aumento recíproco de energia vital (Liberali, 2009).

Para que tais objetivos sejam cumpridos, o Ministério da Educação responsabiliza a CAPES<sup>34</sup> a incentivar a formação mediante fomento a programas de iniciação a docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de

licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior. Tais programas deverão prever:

- I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e*
- II- a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.*

Dentre os programas<sup>35</sup> financiados pela CAPES como parte da *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica* destaco o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (doravante PIBID), foco deste trabalho. Para compreendê-lo melhor, apresentarei abaixo o que vem a ser o programa e quais são os seus objetivos gerais, de acordo com o Edital nº. 018/2010/CAPES-PIBID. Em seguida, apresentarei o subprojeto de Letras-Inglês da UEL, abordando, especificamente, seu plano de ação e os resultados esperados.

Por ora, objetivo somente apresentar ao leitor o que vem a ser o PIBID e os sentidos dados pela professora de professores no subprojeto de Letras-Inglês para o Edital do Programa. Assim, apresento o que está proposto no documento oficial e no subprojeto de Letras-Inglês da UEL; contudo, ressalto que o propósito desta pesquisa não reside na análise de se os propósitos dos documentos e dos subprojetos foram ou não cumpridos, mas sim na análise dos sentidos que foram dados a estes documentos bem como nas ações práticas que foram realizadas.

### 2.2.1 O PIBID

De acordo com Gimenez (2010), o PIBID se enquadra nas iniciativas para o fortalecimento das licenciaturas, face ao crescente desinteresse, como mostrado anteriormente, pela carreira docente. Dessa forma, criado com a finalidade de valorizar os cursos de licenciatura e induzir e fomentar a formação inicial e contínua de profissionais do magistério, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

---

<sup>34</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

<sup>35</sup> O Ministério da Educação responsabiliza a CAPES a incentivar a formação mediante fomento a programas de iniciação a docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior. São exemplos de tais programas: Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica).

Docência (PIBID) é um programa que concede bolsas para alunos de cursos de licenciatura plena (aqui denominados de professores novatos) e para supervisores (professores da escola pública, aqui denominados, professores colaboradores) e coordenadores responsáveis institucionalmente pelo programa (professores da universidade, aqui denominado de professor de professores) .

Em 2010, o programa chegou à sua terceira edição, tendo como principais objetivos a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores, assim como promover a integração entre a universidade e a educação básica, buscando articular a teoria e a prática, indo ao encontro dos princípios e objetivos propostos pela *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Além de promover a inserção dos futuros professores no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o PIBID visa também "proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem" (CAPES, p.03). Objetiva ainda, incentivar as escolas públicas da educação básica a tornarem-se protagonistas dos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores, reconhecendo, assim, a escola como instituição formadora.

O prazo que os coordenadores de área (professores de professores) têm para a execução dos projetos é de 24 meses. Durante esse prazo, os coordenadores farão o acompanhamento e a avaliação dos projetos, sendo que o acompanhamento dar-se-á por intermédio da análise de relatório de atividades contendo a descrição das principais ações desenvolvidas e em andamento. Assim, os coordenadores enviarão à CAPES relatórios parciais (elaborados a cada 6 meses após o início do projeto) e um relatório final (elaborado até 2 meses após o encerramento da vigência do projeto).

Observa-se que o que antes era relatado em pesquisas menores, veiculadas a projetos de ensino-pesquisa-extensão, como as que já foram relatadas no Capítulo 1, tornou-se uma política pública, que incentiva o engajamento dos professores de professores, dos professores novatos e dos professores colaboradores na (re)definição de práticas, bem como na melhoria da qualidade da educação básica. Falar do PIBID, portanto, é falar da institucionalização de uma práxis já vivenciada em alguns contextos e que, na medida em que se configura como parte da política de

governo, abre possibilidades para que, aquilo que era considerado "atividade marginal" (Mateus, 2005), torne-se uma cultura de formação de professores.

Ao possibilitar o encontro não só entre instituições (universidade e escola), o PIBID possibilita um encontro que envolve pessoas em diferentes momentos profissionais (professores novatos, professor de professores, professor colaborador e professor pesquisador) que são capazes, de acordo com seus objetivos e vontades, de transformar realidades.

### 2.2.2 O Subprojeto de Letras-Inglês

De acordo com o Edital do PIBID, um dos requisitos obrigatórios para a concessão das bolsas financiadas pelo programa era que as atividades do projeto deviam prever a inserção dos alunos bolsistas, no caso, os professores novatos, nas escolas dos sistemas públicos da educação básica. Assim, tendo esse foco, cada coordenador de área deu um sentido próprio para este requisito.

O subprojeto de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL), especificamente, tem como tema a "Formação colaborativa de professores e inovação curricular no ensino da língua inglesa". Verifica-se que, já em seu título, o subprojeto prevê um trabalho conjunto. O tema deste subprojeto, bem como o sentido dado a ele, está inevitavelmente relacionado às outras experiências já realizadas com grupos menores no próprio departamento de Letras-Inglês, da UEL (como o *Parceria Universidade/Escolas: contribuições para a aprendizagem de língua inglesa*<sup>36</sup> e o *Aprendizagem sem Fronteiras: ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores*<sup>37</sup>), que já buscavam uma relação de colaboração, parceria entre a universidade e a escola, a formação inicial e a formação contínua.

O plano deste subprojeto pretende atuar em dois eixos principais: na elevação da qualidade da formação de professores (por meio da criação de espaços colaborativos para o planejamento, a execução e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa) e na inovação curricular do ensino de língua inglesa (por meio da transposição didática das OCEM<sup>38</sup>). Esta proposta, segundo o subprojeto, está ancorada nas tendências contemporâneas que posicionam o fortalecimento do

---

<sup>36</sup> Para saber mais sobre o projeto, ver Cristovão et. al. (2009).

<sup>37</sup> Para saber mais sobre o projeto, ver Mateus (2009) e Piconi (2009).

<sup>38</sup> Orientações curriculares para o Ensino Médio

vínculo entre escola e universidade como sendo um modelo de formação de professores em que teoria e prática se reconstróem mutuamente por meio de ações colaborativas.

Ancorados nestes pressupostos, pretende-se desenvolver ações voltadas para a inserção dos bolsistas de iniciação à docência no contexto escolar e para a construção coletiva de práticas pedagógicas de caráter inovador a serem implementadas colaborativamente na realidade escolar. Dessa maneira, prevê ações para:

- a) conhecimento do contexto: estudo do desempenho da escola em avaliações nacionais envolvendo professores de todas as disciplinas; participação em coletivos da escola, como Semana de Planejamento, reuniões de pais, reuniões pedagógicas; grupos de estudos para conhecer os problemas e desafios do contexto, bem como ações anteriores voltadas para sua superação;*
- b) promover a inovação curricular: grupos de estudos com os professores supervisores para discussão de seu papel como co-formadores; grupos de estudos envolvendo professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência voltados à discussão das novas orientações curriculares para o ensino médio, bem como para o desenvolvimento de práticas de inovação curricular; desenvolvimento de materiais pedagógicos voltados para a otimização dos recursos tecnológicos disponíveis na escola na perspectiva de multiletramento crítico;*
- c) promover a qualidade do ensino na formação de professores: construção coletiva de parâmetros de práticas bem-sucedidas para o ensino de língua inglesa, situado no contexto de implementação do projeto; construção coletiva de parâmetros de avaliação do desempenho do bolsista de iniciação à docência nas dimensões técnica, prática e crítica; implementação de práticas investigativas para gerar conhecimento contextualizado sobre o ensino de inglês na escola pública, bem como fortalecer a identidade de professor-pesquisador; realização de seminários presenciais e cursos à distância para alunos de graduação e professores da rede pública de ensino; publicação de caderno pedagógico com base nas práticas desenvolvidas no sub-projeto; disseminação do sub-projeto na IPES, em eventos acadêmicos locais e nacionais.*

Dentre as contribuições esperadas, destaca-se:

- a) colaborar para o desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e habilidades do professor de língua estrangeira que o possibilite lidar com os desafios da educação básica;*
- b) implementar currículo diferenciado para formação de professores de inglês em uma perspectiva crítico-colaborativa;*
- c) estabelecer vínculos produtivos com comunidade(s) escolar(es);*
- d) contribuir para uma cultura de formação de professores situada e colaborativa, que permita o desenvolvimento tanto do aluno-professor, do professor supervisor e do contexto escolar.*

Dentro deste subprojeto, duas equipes de trabalho foram formadas para atuar em dois colégios públicos da cidade de Londrina-PR, cada equipe era formada pelos seguintes professores:

**Quadro 1** - Equipes de trabalho do subprojeto de Letras-Inglês da UEL

EQUIPE A	EQUIPE B
1 Professora de professores	1 Professora de professores
1 Professora colaboradora	1 Professora colaboradora
1 Professora pesquisadora	11 Professores novatos
9 Professores novatos	

Ressalto que embora estas duas equipes estivessem ancoradas pelo subprojeto, as atividades desenvolvidas em cada grupo apresentam características distintas, em função da demanda específica de cada escola, bem como dos sentidos dados por cada professor de professores para o subprojeto. As análises que serão posteriormente realizadas remetem a Equipe A de trabalho.

Assim, toda vez que me referir às práticas do PIBID-Inglês/UEL ou do Grupo de Estudo do PIBID-Inglês/UEL, estarei, especificamente, referindo-me às práticas realizadas pela Equipe A. Destaco, ainda, que a professora de professores da Equipe B investiga também as práticas de seu grupo como projeto de seus estudos de doutoramento, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL).

O registro dos dados que serão aqui apresentados se deu de modo específico nos Grupos de Estudo do PIBID, da já referida Equipe A de trabalho. A meu ver é interessante ressaltar, neste momento, que, como vimos acima, o subprojeto de Letras-Inglês previa três momentos distintos para as práticas do PIBID: 1) a participação nos Grupos de Estudo; 2) a regência no contexto escolar; e 3) o planejamento das aulas entre os professores. Desses três momentos, preferi trazer dados somente dos Grupos de Estudo por este ser o momento em que todos os professores estavam presentes nas discussões.

### 2.2.3 Grupos de Estudo do PIBID-Inglês/UEL

O Grupo de Estudo do PIBID-Inglês/UEL era realizado na Universidade Estadual de Londrina (UEL) às terças feiras das 19:15 às 20:45. Inicialmente o grupo

se encontrava quinzenalmente, mas após o primeiro mês o grupo sentiu a necessidade de se encontrar semanalmente e assim ocorreu até o mês de outubro, quando o grupo começou a se encontrar mensalmente devido aos compromissos e a falta de tempo dos envolvidos.

Nesses Grupos de Estudos (doravante GEs) discutíamos sobre diversas questões: desde a importância do PIBID na formação inicial e contínua de professores, até as questões que surgiam da práxis de sala de aula em que os professores novatos, a professora colaboradora e eu estávamos imersos. Além disso, discutíamos também questões referentes ao cronograma das atividades e a leitura e discussão de textos teóricos.

Apresento abaixo um resumo do que foi discutido ao longo dos 17 Grupos de Estudo para assim termos uma melhor visualização do todo, o que auxiliará na compreensão das partes, recortes de excertos retirados para minha análise. A síntese decorre da análise de conteúdo feita a partir da transcrição dos encontros.

**Quadro 2** – Resumo do que foi discutido nos 17 GEs

GE	DATA	ASSUNTO
01	04/05/10	Motivos para estar no PIBID-Inglês/UEL – apresentação da professora de professores, professora pesquisadora, professora colaboradora e professores novatos.
02	18/05/10	Análise das narrativas dos professores novatos quanto as suas experiências enquanto alunos de Língua Inglesa e comentários sobre as aulas de observação.
03	01/06/10	Construção de parâmetros para o bom ensino e para a avaliação do estágio.
04	08/06/10	Construção de parâmetros para o bom ensino e para a avaliação do estágio.
05	22/06/10	Discussão do primeiro capítulo do livro <i>Pedagogia do Oprimido</i> , de Paulo Freire.
06	29/06/10	Discussão do segundo capítulo do livro <i>Pedagogia do Oprimido</i> , de Paulo Freire.
07	06/07/10	Organização do bimestre.
08	03/08/10	Discussão do terceiro capítulo do livro <i>Pedagogia do Oprimido</i> , de Paulo Freire, conduzido por uma professora novata.
09	17/08/10	Grupo Focal sobre o refacionamento professor-aluno, conduzido por uma professora novata.
10	24/08/10	Questionário denominado Discutindo a relação, em que havia perguntas sobre como estava sendo a participação de cada um dos envolvidos, bem como uma análise das ações que o Grupo havia realizado até então.
11	31/08/10	Questionário – Continuação (análise)
12	14/09/10	Apresentação da Prof. Dra. Elaine Fernandes Mateus sobre o modelo colaborativo de formação de professores.
13	21/09/10	Grupo focal sobre inovação, conduzido por um professor novato.
14	28/09/10	Visionamento das aulas entre os professores novatos e a professora pesquisadora
15	19/10/10	Questões referentes ao estágio – avaliação, <i>paper</i> ...
16	26/10/10	Questões surgidas da prática de sala de aula trazidas pelos professores novatos, pela professora colaboradora e pela professora pesquisadora.
17	07/12/10	Avaliação do PIBID-Inglês/UEL via questionário.

Como se pode observar, os Grupos de Estudo foram se construindo a partir das demandas da prática, isto é, eles foram tomando forma a partir das exigências da própria dinâmica da prática. Ao possibilitar o encontro de diferentes pessoas em momentos profissionais diferentes, acredito que as

possibilidades de ação e de criação nos Grupos de Estudos se ampliam, pois juntos podemos buscar a superação das contradições estruturais e históricas que distanciam a universidade da escola.

Visualizo o PIBID, portanto, como um sistema híbrido de atividade, uma vez que para sua constituição outros dois sistemas de atividade, que compartilham ainda que potencialmente de um mesmo objeto, estão presentes: o sistema de atividade escolar e o sistema de atividade acadêmico. Todavia, assim como Mateus (2005), acredito que não é o fato de caracterizar o PIBID como um sistema híbrido de atividade que o torna naturalmente instaurador de novas práticas culturais, uma vez que o hibridismo é ubíquo à atividade humana<sup>39</sup>.

### 2.3 QUEM SÃO OS PROFESSORES ENVOLVIDOS NA PESQUISA

O contexto pesquisado possibilitou o encontro de diferentes pessoas em momentos profissionais diferentes: uma professora de professores, uma professora colaboradora, uma professora pesquisadora e nove professores novatos.

No que diz respeito à professora de professores, Débora<sup>40</sup>, ela tem entre 40-45 anos, é graduada em Letras Anglo Portuguesas pela UEL (1987), possui mestrado em Lingüística Aplicada pela UNICAMP (1997) e doutorado em Estudos da Linguagem pela UEL (2007). Desde o nosso primeiro contato, ela não só se colocou à disposição em auxiliar no que fosse necessário, como também abriu as portas de sua sala de aula para que os dados pudessem ser registrados. o papel desempenhado por Débora, além de responder pelo subprojeto de Letras-Inglês, foi o de mediadora dos GEs e avaliadora das práticas desempenhadas pelos professores novatos (tanto no planejamento das aulas, quanto na execução).

No que concerne à professora colaboradora Carol, ela tem entre 30-35 anos, possui magistério (1992), é graduada em Letras Português-Inglês pela UEL (1998) e possui três especializações (Especialização em Educação Continuada em

EJA, 2004; Especialização em Administração, Supervisão e Orientação, 2002; Especialização em Língua e literatura Inglesa, 1999). Atualmente, é professora de língua inglesa do Ensino Público desde 2003, com uma carga horária de

---

<sup>39</sup> Assim como a linguagem é dialogica por sua natureza (Bakhtin/Volochinov, 2010), os sistemas de atividade são híbridos, uma vez que os sistemas, ou melhor, as redes de sistemas de atividade se caracterizam como um lugar em que diferentes culturas, identidades e sentidos se encontram.

40 horas semanais. Vale ressaltar que Carol já foi orientanda de Débora por duas vezes, na graduação e na especialização. Isso é um dado relevante, pois como ambas se conheciam o relacionamento entre elas e, em decorrência, entre os professores novatos e a pesquisadora foi sempre muito bom. Com relação ao seu papel no PIBID, Carol, além de participar dos GEs trazendo contribuições importantes advindas de sua experiência com a prática, é também a supervisora dos professores novatos, quando estes se encontram no contexto escolar.

No que se refere aos professores novatos, oito deles estavam cursando o quarto ano de Letras-Inglês (Amanda, Carina, Gustavo, Marcos, Mariana, Milena, Tatiana e Wesley), e uma estava no terceiro ano do curso (Larissa). Para estes alunos, o PIBID estava diretamente relacionado à disciplina de Estágio Supervisionado do curso. Amanda, Carina, Gustavo, Mariana, Milena, Tatiana e Larissa já trabalharam ou ainda trabalhavam como professores em escolas ou institutos de idiomas. Com relação à prática, os professores novatos se dividiram em 4 duplas (alunos do 4º ano do curso) lecionando para alunos ou do 1º ou do 2º anos do EM ou para os alunos do curso técnico de eletromecânica, e a professora novata do terceiro ano trabalhou comigo na prática do 1º ano B do EM.

Quanto a mim, professora pesquisadora, tenho 24 anos, sou formada em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) (2009), durante a graduação realizei três iniciações científicas (2 PICs e 1 PIBIC). Até o ano de 2010, minha experiência em sala de aula, como professora, estava diretamente relacionada com as disciplinas relacionadas ao estágio. Como não queria ser só uma observadora externa das práticas realizadas nos GEs, que registra os dados e pouco se engaja com as práticas em si, participei ativamente das discussões realizadas, colocando-me a disposição de todos os professores para auxiliá-los no que fosse preciso. Além disso, juntamente com Carol e com a professora novata Larissa, entrei no universo da escola pública como professora de língua inglesa do 1º ano do Ensino Médio.

Portanto, é a partir desse encontro de pessoas que toda esta pesquisa aconteceu. Olhar para os resultados produzidos por nós, enquanto grupo e participantes do PIBID-Inglês/UEL, não será uma tarefa fácil, pois ao mesmo tempo em

---

<sup>40</sup> Todos os nomes utilizados nesta pesquisa, com exceção do meu, são fictícios.

que buscarei mostrar as possibilidades propiciadas pelos GEs do PIBID, terei a responsabilidade de apontar também nossos próprios limites.

Abaixo apresento o detalhamento dos procedimentos de registro de dados e o resumo dos dispositivos de análise.

#### 2.4 DETALHAMENTO DOS PROCEDIMENTOS DE REGISTRO DE DADOS E DISPOSITIVOS DE ANÁLISE

O registro dos dados se realizou durante o período de Abril a Dezembro de 2010, nos Grupos de Estudo do PIBID-Inglês/UEL da Equipe A de trabalho. As interações entre os professores foram registradas em áudio e transcritas. Dessa forma, a partir dos diálogos entre os professores, procuro investigar um sistema híbrido de aprendizagem colaborativa de professores de inglês inseridos no contexto do PIBID. Desse modo, foram utilizados os seguintes instrumentos de registro de dados para cumprir com os seguintes propósitos:

**Quadro 3** – Instrumentos de registro de dados

INSTRUMENTOS		OBJETIVOS
<b>PRIMÁRIOS</b>	Gravação em áudio	✓ Registrar as atividades desenvolvidas pelos 17 Grupos de Estudo do PIBID-Inglês/UEL da Equipe A de trabalho.
<b>SECUNDÁRIOS</b>	Edital do PIBID (CAPES) Subprojeto de Letras- Inglês (UEL)	✓ Obter uma melhor compreensão das ações realizadas durante os Grupos de Estudo do PIBID-Inglês/UEL
	E-mail	✓ Resolução de dúvidas, solicitação de informações, compartilhamento de material, discussão sobre atividades a serem utilizadas em sala de aula, etc.

Tendo em vista esse grande número de dados, natural de pesquisas qualitativas, por necessária delimitação à análise e às minhas perguntas de pesquisa, não analisarei todos eles, embora todos os dados estejam devidamente transcritos. Dessa forma, depois de transcrever todos os 17 GEs, eles foram integralmente lidos e os primeiros recortes foram feitos com base naquilo que se apresentava como potencialmente relevante para responder às questões de pesquisa. Mesmo não mostrando a totalidade das atividades realizadas nos GEs do PIBID-Inglês/UEL, as escolhas pelos recortes se devem ao fato de terem se mostrado significativas para responder as minhas perguntas de pesquisa. Os critérios adotados decorreram daquilo que os próprios dados apresentavam, com base, principalmente, na análise de conteúdo dos enunciados. Os excertos, portanto, devem ser vistos como fotografias de um cenário mais amplo.

Para responder as perguntas de pesquisa utilizo a teoria da atividade sócio-histórico-cultural (Leontiev, 1978; Engeström, 1987; 2001; 2009; Roth e Tobin, 2002; Vygotsky, 2003; Yamazumi, 2009) e a análise dialógica da linguagem do círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2002; Bakhtin, 2003; Bakhtin/Volochinov, 2010;).

Trago abaixo um quadro explicativo do resumo dos procedimentos da pesquisa:

**Quadro 4 -** Quadro explicativo dos procedimentos de pesquisa

PERGUNTAS DE PESQUISA	DADOS ANALISADOS	ELEMENTOS DE ANÁLISE
Quais foram os motivos dos professores em participar das atividades inseridas no contexto do PIBID?	Excertos retirados do GE 01	Emprego das pessoas Emprego dos discursos direto/indireto Emprego de tempos verbais Emprego de modalizações Emprego de vocabulário Emprego de dêiticos pessoais, temporais e espaciais Emprego de operadores argumentativos
Como se deu e qual foi o objeto potencialmente compartilhado entre os professores?	Excertos retirados dos GEs 03 e 04	Emprego das pessoas Emprego dos discursos direto/indireto Emprego de tempos verbais Emprego de modalizações Emprego de vocabulário Emprego de dêiticos pessoais, temporais e espaciais Emprego de operadores argumentativos
Quais (im)possibilidades foram criadas no confronto entre a atividade idealizada e a presença dos elementos culturalmente já existentes?	Excertos retirados dos GEs 01, 03, 06, 10, 13, 14 e 17	Emprego das pessoas Emprego dos discursos direto/indireto Emprego de tempos verbais Emprego de modalizações Emprego de vocabulário Emprego de dêiticos pessoais, temporais e espaciais Emprego de operadores argumentativos

Abordadas as questões metodológicas deste estudo, no próximo capítulo apresentarei o desenvolvimento das análises a fim de responder as perguntas de pesquisa já mencionadas.

### CAPÍTULO 3

## RUPTURAS E CONTINUIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NOS GRUPOS DE ESTUDO DO PIBID-INGLÊS/UEL

*"O passado é para ser compreendido e não mudado"* [ Paulo Freire ]

Este capítulo se constrói em função do objetivo geral de investigar um sistema híbrido de aprendizagem colaborativa de professores de inglês inseridos no contexto do PIBID-Inglês/UEL, dessa forma, busco discutir os dados da pesquisa à luz dos conceitos teóricos já pontuados anteriormente para responder as seguintes perguntas:

- a) Quais foram os motivos dos professores em participar das atividades desenvolvidas no contexto do PIBID-Inglês/UEL?
- b) Como se deu e qual foi o objeto potencialmente compartilhado entre os professores?
- c) Que (im)possibilidades foram criadas no confronto entre a atividade idealizada e a presença dos elementos culturalmente já existentes?

Para tanto, primeiramente, na seção intitulada "Entre o mesmo e o diferente: um olhar para os motivos expostos pelos professores para participar das atividades do PIBID-Inglês/UEL", trago excertos retirados do primeiro GE a fim de que a primeira pergunta possa ser devidamente respondida. Em seguida, busco responder a segunda pergunta de pesquisa, trazendo recortes de excertos retirados do terceiro e do quarto GE, em uma seção intitulada "À procura por um terreno potencialmente comum: a criação-expansão do objeto da atividade de ensino aprendizagem de professores inseridos no contexto do PIBID-Inglês/UEL". Por fim, na última seção, "(Re)produção ou (re)significação de práticas: a busca de alternativas", objetivo analisar algumas das (im)possibilidades criadas no confronto entre a atividade idealizada e a presença dos elementos culturalmente existentes.

### 3.1 ENTRE O MESMO E O DIFERENTE: UM OLHAR PARA OS MOTIVOS EXPOSTOS PELOS PROFESSORES PARA PARTICIPAR DAS ATIVIDADES DO PIBID-INGLÊS/UEL

*"Então foi um dos motivos que eu quis vir pra cá, poder trocar ideia de novo, porque faz quanto tempo que a gente já saiu desse contexto de faculdade... muito tempo. É uma oportunidade de pegar um ânimo, um gás, que é o que eu espero, e contribuir, trabalhar junto com a formação que é uma coisa que eu gosto" [Carol - enunciado 89 - GE 01].*

De acordo com Engeström (2001), uma das questões centrais envolvidas na análise de sistemas de aprendizagem diz respeito às razões que motivaram as pessoas a empreenderem esforços conjuntos. Desse modo, apresentarei nesta seção os motivos expostos pelos participantes em participar das atividades desenvolvidas no PIBID-Inglês/UEL. Esse primeiro olhar para as razões que motivaram essas pessoas em momentos profissionais distintos a empreenderem esforços conjuntos se faz necessária para compreendermos os modos de participação de cada um dos professores.

Na primeira reunião do Grupo de Estudo, em que todos os participantes estavam presentes, além da apresentação dos professores novatos à professora colaboradora e à professora pesquisadora, cada um, inclusive a professora de professores, teve a oportunidade de expor os seus motivos para a participação nas atividades desenvolvidas no contexto do PIBID-Inglês/UEL.

Logo após as apresentações dos professores, a professora de professores solicitou que cada professor, em uma folha de papel, completasse as seguintes frases: a) escolhi participar do Programa PIBID porque...; e b) com minha participação no PIBID espero... . Em seguida, essas frases foram recolhidas e antes de a professora de professores iniciar a leitura delas, ela explicitou o propósito da atividade:

#### Excerto 01 – GE 01 – 04/05/10

**85 Débora:** A gente já vai vendo se temos coisas em comum aqui, se está todo mundo aqui pelo mesmo motivo ou se nós estamos aqui por motivos diferentes e se a gente vai conseguir conciliar todos esses motivos, né?!

De forma consciente e deliberada, Débora objetivou com a atividade verificar se o Grupo partilhava ou não dos mesmos interesses, e como esses interesses seriam conciliados pelo Grupo. Dooner et. al. (2008) afirmam que embora cada indivíduo que se envolva em trabalhos colaborativos tenha seu próprio interesse, é preciso que o grupo partilhe uma visão comum do que querem e de onde querem chegar para que todos possam se engajar, de acordo com seus objetivos e vontades, no desenvolvimento de uma determinada atividade.

A partir das frases escritas e também dos comentários realizados por alguns professores durante a atividade, categorizei os motivos dos professores<sup>41</sup> em quatro grupos, a saber: 1) Cumprir requisitos acadêmicos; 2) Interesse no trabalho com o outro; 3) Busca de desafios; e 4) Interesse na escola pública. Embora tenha categorizado os motivos dos professores nesses grupos, a fim de facilitar a escrita desse texto, isso não quer dizer que não haja outros motivos dentro dessas categorias maiores ou que os motivos entre os participantes de um grupo não dialogam com os motivos dos participantes de outros grupos.

Como dito no capítulo anterior, as atividades do PIBID de Letras-Inglês estavam veiculadas às Disciplinas de Estágio em Língua Inglesa I (alunos do 3º ano) e Estágio em Língua Inglesa II (alunos do 4º ano)<sup>42</sup>. Assim, dentre as opções de campo de atuação oferecidas pelas disciplinas para o estágio (creche, laboratório de línguas e escola pública), os alunos poderiam se candidatar a vaga de estágio na escola pública por meio do PIBID-Inglês/UEL. Assim, este motivo foi citado por duas professoras novatas, os quais foram lidos por Débora:

#### Excerto 02 – GE 01 – 04/05/10

“Escolhi participar do PIBID porque sou estudante e preciso fazer estágio na escola pública, ou seja, preciso realizar as horas necessárias [ inaudível ]” (Carina)

“Escolhi participar do PIBID porque tenho que fazer estágio” (Amanda)

<sup>41</sup> Dos 12 participantes, tive somente acesso aos motivos de 10 deles. A ausência dos motivos destes 2 outros participantes se deve ao fato de o papel escrito por eles não ter sido lido pela professora de professores e por eles não terem comentado durante a discussão sobre os seus motivos.

<sup>42</sup> Durante o terceiro e o quarto ano do curso de Letras-Inglês, da UEL, os professores novatos devem cumprir um total de 400 horas distribuídas nas Disciplinas Estágio em Língua Inglesa I (200 horas distribuídas entre Grupos de Estudo, aulas de observação, planejamento de aulas e regência) e Estágio em Língua Inglesa II (200 horas distribuídas entre Grupos de Estudo, aulas de observação, planejamento de aulas, regência e *paper*).

De acordo com Engeström (2001, p. 137), "no capitalismo, a contradição primária nas atividades está entre o valor de uso e o valor de troca das mercadorias", por exemplo, no caso do objeto da atividade do ensino-aprendizagem escolar, a contradição mais observada é aquela em que o valor do conhecimento propriamente dito (valor de uso) é substituído pelos alunos pela nota ao final do bimestre (valor de troca). Nesse caso, lembra Mateus (2005, p. 189), "o valor de uso do conhecimento, embora não deixe de existir, se enfraquece e torna-se cada vez mais difícil de ser percebido".

Desse modo, por meio do emprego das locuções verbais flexionadas na primeira pessoa do singular, *preciso fazer* e *tenho que fazer*, Carina e Amanda marcam que o motivo primeiro em participar do PIBID-Inglês/UEL está diretamente relacionado ao valor de troca, isto é, à necessidade, à obrigação demandada pelo curso de Letras-Inglês, em que alunos precisam realizar o estágio para concluírem o curso. Assim sendo, a ênfase recai sobre o produto da atividade e não sobre o seu processo.

De forma semelhante às professoras novatas, no próximo excerto, apresento os meus motivos em participar das atividades do PIBID-Inglês/UEL, os quais estão diretamente relacionados à escrita de minha dissertação de mestrado, ou seja, ao cumprimento de requisitos acadêmicos da pós-graduação. Segue o excerto:

#### Excerto 03 – GE 01 – 04/05/10

**119 Pricila:** Pra mim, o PIBID caiu como uma luva né, porque o meu projeto de pesquisa começou porque eu ficava entristecida com o modelo de estágio que eu tive também, que era, eu ia lá no colégio, dava as minhas aulas, voltava e não tinha o *feedback* nem do professor da escola e nem do professor formador. Parecia que ficava uma coisa perdida. Daí surgiu todas as minhas intrigas, meus conflitos e aí eu propus isso no meu projeto de pesquisa e quando eu entrei, comecei as aulas aqui, eu descobri com a Débora que existia esse programa. Então, foi ótimo, porque eu quero ver uma outra forma de formar os professores né, e o que ela vai contribuir pra aprendizagem tanto de vocês [referindo-se a todos os professores] quanto do aluno lá da escola né.

O PIBID-Inglês/UEL, para mim, se apresenta, portanto, tanto como um lugar de investigação de formas alternativas de superação de contradições vivenciadas por mim durante a minha formação, como também irá satisfazer a exigência acadêmica, sendo o lugar em que os meus dados serão gerados para a escrita da minha dissertação de mestrado. Novamente, é possível verificar a contradição entre o

*valor de uso* (participar das atividades desenvolvidas dentro de uma política pública e angariar conhecimento) e o *valor de troca* (escrita da dissertação) em participar das atividades do PIBID. Acredito ser importante ressaltar que nesse primeiro momento não me coloco como alguém que também pode aprender e se desenvolver ao participar das atividades do PIBID, como pode ser evidenciada na exclusão que faço de mim mesma no trecho "e o que ela vai contribuir pra aprendizagem tanto de vocês [referindo-se a todos os professores] quanto do aluno lá da escola né".

Carol (professora colaboradora), Débora (professora de professores) e Mariana (professora novata) fazem parte do grupo que escolheu participar do PIBID- Inglês/UEL porque se interessaram no trabalho *com* o outro. Apresento, primeiramente, a transcrição da fala em que Mariana expõe os seus motivos em participar do PIBID, ressalto que esta professora novata estava participando das atividades do PIBID sem bolsa, uma vez que já recebia bolsa de outro projeto do qual fazia parte. segue abaixo o excerto:

**Excerto 04 – GE 01 - 04/05/10**

**105 Mariana:** Mais assim, pela fundamentação, assim, desse programa que é o ensino colaborativo. Eu participo junto com a Pricila num projeto né, a gente trabalha com isso também, que é aprendizagem, então, seria uma forma de ter uma nova experiência nesse âmbito né.

Mariana faz referência ao ensino colaborativo como sendo uma das fundamentações do programa. No entanto, verifica-se que este termo só aparece nas ações previstas no subprojeto de Letras-Inglês para a inserção dos bolsistas de iniciação à docência (professores novatos) no contexto escolar: "*fomentar o desenvolvimento de práticas de **ensino colaborativo** envolvendo professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência*"<sup>43</sup>. Dessa forma, o motivo de Mariana em participar das atividades desenvolvidas no contexto do PIBID-Inglês/UEL está ancorado no seu interesse em ter uma nova experiência com o ensino colaborativo,

<sup>43</sup> O ensino colaborativo tem como propósito romper com as práticas individualistas e com as propostas monologizantes da formação tradicional, e visa a resignificação dos papéis sociais e institucionalmente cristalizados. Dessa forma, conforme discutido em Mateus, El Kadri e Gaffuri (2011), "embora o conceito de ensino colaborativo, apresentado no texto, pressuponha a participação do professor formador (Roth e Tobin, 2002), esta não é explicitamente refletida no discurso. Ao contrário, ao especificar que o subprojeto pretende *fomentar o desenvolvimento de práticas de ensino colaborativo envolvendo **professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência***, reforça-se

com o trabalho com o *outro*. Esse seu interesse vem da sua experiência no projeto "Aprendizagem sem Fronteiras: ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores"<sup>44</sup>, o qual tinha entre suas ações o desenvolvimento de

práticas de ensino colaborativo em que professores-formadores são deslocados de seu lugar de observador externo para o lugar de professores do ensino básico, os alunos-professores são deslocados de seu lugar de estagiário para o lugar de professores-novatos e os professores-colaboradores são deslocados de seu lugar de consumidores para o lugar de produtores de conhecimento (Mateus, 2009, p. 67).

No excerto 05, apresento os motivos de Débora em participar do PIBID-Inglês/UEL. Ressalto que Débora, além de ser a professora de professores, é também a professora responsável pela coordenação, supervisão e avaliação do subprojeto de Letras-Inglês. Segue o excerto:

#### Excerto 05 – GE 01 – 04/05/10

**106 Débora:** Eu escolhi também porque também é um projeto, um programa né, que ia nessa linha também, da formação colaborativa, quer dizer não é a gente isolado aqui prescrevendo o que vai ser feito lá na escola e o aluno vai lá implementa e volta e nada, não transforma aquilo. Uma interação com a escola de uma maneira mais significativa que dá aprendizagem. E eu acho que você ter essas diferentes perspectivas né, de você como professora, é, os alunos, eu como formadora né, a gente interagindo de uma maneira mais constante também, a aprendizagem é muito maior do que aquele modelo que a gente tinha de estágio que era mais desvinculado com a escola, né. Isso também pela possibilidade de bolsa...

O uso do advérbio *também* se faz importante para esta análise, pois ele remete ao excerto anterior da professora novata Mariana, demonstrando que Débora alinha-se aos motivos expostos por Mariana. Entretanto, os motivos colocados por Débora em participar do PIBID residem no fato de este ser um programa que, segundo ela, permite uma interação maior com o universo da escola pública, calcado em uma perspectiva da formação colaborativa. Assim, pelos meandros do discurso, observa-se que a professora de professores está falando em formação colaborativa, já a professora novata fala em ensino colaborativo. Para a literatura, estes dois conceitos,

---

a ideia de que estes são os agentes desta prática, sem que possa conhecer quais seriam, neste contexto, os papéis do formador".

embora estejam próximos, pois buscam um trabalho conjunto, são definidos e abordados de forma diferenciada. Como vimos na seção 1.2.2, do Capítulo 1, todos os autores (Roth e Tobin, 2002; Engestrom et. al., 2002; Mateus, 2005; Schettini, 2006) discutem em suas pesquisas a questão da formação colaborativa de professores. Contudo, somente Roth e Tobin (2002) e Mateus (2005) têm o ensino colaborativo<sup>45</sup> como um dos pilares de suas práticas de formação.

Além disso, ressalto que em nenhum momento o Edital nº 018/2010/CAPES-PIBID trata sobre *formação colaborativa*. Esse termo aparece somente no subprojeto de Letras-Inglês, que já em seu título - *Formação colaborativa de professores e inovação curricular no ensino da língua inglesa* - sinaliza uma concepção de formação de professores que se aproxima de práticas pautadas no trabalho conjunto.

Para esclarecer o que Débora entende sobre essa formação colaborativa, Débora explica, por meio do discurso da negação, o que não considera ser uma formação colaborativa - *não é a gente isolado aqui* [referindo-se à universidade] *prescrevendo o que vai ser feito na escola e o aluno vai lá e implementa e volta e nada, não transforma nada*". As marcas do distanciamento dos mundos universidade-escola, em uma perspectiva de formação não colaborativa, encontram-se nos dêiticos espaciais (*aqui* e *lá*). A escola, lugar a que remete o dêitico "lá", mostra-se distante não somente no plano físico, já que os Grupos de Estudo eram realizados na universidade, mas também no plano simbólico. Ela representa, segundo essa parte do excerto, o lugar em que o aluno da universidade vai para implementar, para por em prática o que a universidade prescreve, teoriza. Assim sendo, a universidade é vista como o lugar onde se constrói teoria e a escola o lugar de implementação de tal teoria, ou seja, o lugar da prática, contradição esta já discutida por Roth e Tobin (2002).

As características apresentadas no trecho acima são as características de uma formação dita tradicional, marcada pela cultura do isolamento, em que a universidade e a escola pouco dialogam entre si; há a prevalência da transmissão do

---

<sup>44</sup> Para saber mais sobre o projeto, ver Mateus (2009).

<sup>45</sup> De acordo com Roth e Tobin (2002), na proposta do ensino colaborativos, os papéis dos participantes são, idealmente, ressignificados na medida em que todos os professores (professores novatos, professora colaboradora, professora de professores e professora pesquisadora) são vistos como igualmente responsáveis pela aprendizagem dos alunos. Assim, todos os professores participam ativamente das atividades do estágio, desde o planejamento até o ministrar aulas na escola onde a prática acontece. Busca-se, portanto, uma ressignificação nas relações de poder estabelecidas entre os professores.

conhecimento pelo formador aos professores novatos, os quais são vistos como dependentes deste conhecimento, que será implementado na escola (Matusov e Hayes, 2000).

O modelo descrito anteriormente é, de certa forma, rejeitado por Débora quando ela, por meio da comparação do modelo de estágio que se tinha e do modelo colaborativo, diz que neste último "*a aprendizagem é muito maior do que aquele modelo que a gente tinha de estágio que era mais desvinculado com a escola*". Dessa maneira, para Débora, uma formação colaborativa é aquela em que há um diálogo "*mais constante*" entre a universidade e a escola, em que diferentes perspectivas são apresentadas, resultando em novas aprendizagens.

Embora Débora demonstre interesse em uma formação pautada no trabalho conjunto, a qual entre seus objetivos busca uma relação mais simétrica entre os professores, os papéis sociais continuam bem definidos e hierarquizados - "*eu acho que você ter essas diferentes perspectivas né, de você como professora, é, os alunos, eu como formadora né*" - formadora, professora e alunos, referindo-se à professora de professores, professora colaboradora e professores novatos respectivamente. Tomando a linguagem como prática social, é possível considerar que os impactos dessa nomeação dos professores devem se fazer sentir nos modos como os professores posicionam suas próprias identidades.

Outro motivo abordado por Débora é a "*possibilidade de bolsa*". Apesar dos professores novatos, com exceção de Mariana, e a professora colaboradora também receberem bolsa por participar das atividades desenvolvidas no PIBID, Débora é a única a mencionar este motivo para a participação de todos.

Segue abaixo a transcrição da fala de Carol, em que ela expõe os seus motivos em participar do PIBID-Inglês/UEL:

Excerto 06 – GE 01 - 04/05/10

**89 Carol:** [ ... ] Eu tô assim cheia de coisas e eu falei que não iria entrar em mais nada, mas aí quando eu li [o edital do PIBID] eu falei assim, eu vou pensar, porque primeiro, uma coisa que eu gosto muito, sempre gostei e é minha intenção continuar é o trabalho com professores. É uma coisa que eu deveria ter continuado, mas na época eu trabalhava na escola particular, não tinha como eu continuar um mestrado, alguma coisa nesse sentido, porque escola particular não libera, ou você vai trabalhar ou você sai. No estado você já consegue conciliar os horários pra fazer outra coisa. Então foi um dos motivos que eu quis vir pra cá, poder trocar ideia de novo, porque faz quanto tempo que a gente já saiu desse contexto de faculdade... muito tempo. É uma oportunidade de pegar um ânimo, um gás, que é o que eu espero, e contribuir, trabalhar junto com a formação que é uma coisa que eu gosto.

Embora revele que está cheia de coisas para fazer, uma vez que Carol estava no último semestre do curso de Pedagogia à Distância, verifica-se que ela começa a expor os seus motivos colocando, primeiramente, que se interessou pelo que leu do edital do programa, uma vez que, como vimos no capítulo anterior, o PIBID prevê o trabalho conjunto entre universidade e escola para a formação inicial e contínua de professores. Assim, ela expõe outros três diferentes motivos para justificar sua participação nas atividades do PIBID-Inglês/UEL, são eles: a) contribuir e trabalhar junto com a formação de professores; b) poder trocar ideias novamente; c) pegar um ânimo, um gás.

O segundo motivo apresentado por Carol - o trabalho com professores - da forma com que ela o expõe, aparenta-nos ser um objetivo pessoal de grande interesse - *"uma coisa que eu gosto muito, sempre gostei e é minha intenção continuar é o trabalho com professores"*. Em uma única frase, Carol utilizase do presente, do passado, e dá indícios do futuro, reforçando que o trabalho com professores sempre foi um grande interesse seu, e é algo que gosta de fazer. Além disso, ela apresenta um sentido de estar *com* o outro, já que quer trabalhar *"com professores"*, *"junto com a formação"*. Tal motivo vai ao encontro com um dos objetivos presentes no Edital do PIBID: "incentivar as escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes de licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores" (CAPES, 2010, p.03).

Observa-se na fala de Carol que ela não só quer trabalhar junto com a formação como ela também quer contribuir para esta formação, quer *"trocar ideias"*. Ao utilizar-se dos verbos *contribuir* e *trocar*, verbos que possuem um sentido relacionado à responsividade (Bakhtin, 2003), posto que pressupõem a existência do outro,

expressam que Carol espera uma relação menos assimétrica entre os professores, espera uma relação de troca. O conceito bakhtiniano de responsividade, abordado no Capítulo 1, pode ser retomado, uma vez que o próprio sentido do verbo *trocar* pressupõe o diálogo ativo e responsivo entre duas ou mais pessoas, uma via de mão dupla, em que todos falam e todos ouvem com responsabilidade.

Ademais, Carol vê na universidade um contexto de aprendizagem, um lugar que pode também aprender. Dessa forma, voltar à universidade por meio do PIBID-Inglês/UEL, pelos meandros do discurso de Carol, é também uma possibilidade de encontrar meios para ela continuar seus estudos em um programa de pós-graduação, como por exemplo, um mestrado.

Que o professor da escola pública se encontra cada dia mais cansado e mais desanimado perante os desafios encontrados em sala de aula, já é de conhecimento de todos, basta dialogar com eles ou ler jornais ou revistas. De acordo com John-Steiner (2000), em trabalhos colaborativos bem sucedidos, a sensação de prazer e de recompensa pessoal deve estar presente a fim de que parcerias colaborativas sejam sustentadas ao longo do tempo. Dessa forma, outro ponto relevante da fala de Carol é a expectativa colocada por ela em participar do PIBID-Inglês/UEL - "*é uma oportunidade de pegar um ânimo, um gás, que é o que eu espero*". Assim sendo, para Carol, o PIBID-Inglês/UEL representa várias coisas: uma retomada ao seu interesse pessoal de trabalhar com os professores, tal como um estímulo, uma oportunidade para resgatar as energias para prosseguir com o trabalho com a escola pública.

Diferentemente dos outros excertos já apresentados, é possível perceber no discurso de Carol, marcas que a colocam em um lugar diferente dos outros participantes, pois ela quer estar *com* o outro, aprender *com* o outro, *trocar* ideias, trabalhar *junto com* a formação. Desse modo, verifica-se um interesse de

Carol no próprio Grupo, e não exclusivamente em si própria como os outros participantes já apresentados.

No próximo excerto, apresento os motivos da professora novata Tatiana, lidos por Débora, e a transcrição da fala do professor novato Wesley em participar das atividades desenvolvidas no contexto do PIBID-Inglês/UEL:

**Excerto 07 – GE 01 – 04/05/10**

“Escolhi participar do projeto PIBID porque estou em busca de aprendizado, desafios e por em prática ideias novas e contribuir com a minha pequena bagagem que tenho em ensino” (Tatiana).

**96 Wesley:** Eu escolhi porque eu achei que eu vou me desafiar mais, sabe?! Porque com uma turma de terceiro, segundo ano, não sei.. daí se eu fosse pegar creche ou coisa assim eu não acho que eu iria desenvolver, por exemplo a habilidade linguística, a capacidade linguística, é mais aquela coisa de lidar com criança, aquela coisa pedagógica, né!? Assim, eu acho que eu vou tá exercitando mais a língua inglesa. Então [ inaudível ], supostamente, tenha um conhecimento melhor da língua inglesa.

Observa-se que os dois professores novatos estão em busca de desafios, mas cada um traz um sentido próprio para esse desafio: Tatiana está em busca de desafio pedagógico, já Wesley está em busca de desafios linguísticos.

Tatiana vê no PIBID-Inglês/UEL um lugar de aprendizado, em que poderá, como ela mesma coloca, *"por em prática ideias novas"*. Ao utilizar-se do adjetivo *novas* ao substantivo *ideias*, Tatiana expõe a contradição já apontada anteriormente de que a universidade é quem propõe coisas novas para o contexto escolar - vista, portanto, como o local de implementação de teorias. Além disso, a professora novata, assim como Carol, quer também contribuir com as suas experiências de ensino, o que prevê um trabalho também voltado ao outro.

Embora tradicionalmente a escola pública seja vista como o lugar em que não se aprende a Língua Inglesa, Wesley vê nesse contexto o local onde poderá se desenvolver linguisticamente, pois ele acredita que os alunos têm um conhecimento maior da língua e, assim, poderá desenvolver sua habilidade linguística. Este motivo do professor novato nos revela uma de suas crenças de que para ser um bom professor é preciso ter domínio do conteúdo linguístico.

Larissa e Milena, outras duas professoras novatas, escolheram participar do PIBID-Inglês/UEL porque têm interesse na escola pública, seja ele em trabalhar como profissional nesse contexto, como é o caso de Milena, ou seja em ter uma experiência de trabalho nesse contexto, como é o caso de Larissa. Trago abaixo o excerto de Milena, lido por Débora, e a transcrição da fala de Larissa:

**Excerto 08 – GE 01 – 04/05/10**

“Escolhi participar do Projeto PIBID porque tenho interesse em trabalhar com o ensino de inglês no contexto público, em especial nas séries do ensino médio” (Milena)

**95 Larissa:** O motivo principal pelo qual eu escolhi dentro daquelas opções lá, creche, laboratório... eu já tive experiência do laboratório, to ainda né, no curso de conversação. Tive experiência também com escola particular, e o principal motivo pelo qual eu fiz isso daqui é porque eu quero ter a experiência de trabalhar em escola pública. Até pra quando eu me formar eu decidir o que eu vou fazer da vida, digamos, eu vou seguir estado, vou né, não sei, enfim. Então, eu quero realmente ter essa experiência agora.

Ao contrário de muitos professores novatos que buscam realizar o estágio em outros contextos de ensino e evitam a escola pública, por toda a bagagem histórica de ser um espaço difícil, em que os alunos nem sempre estão preocupados com a aprendizagem da língua inglesa, Milena e Larissa demonstram vontade de conhecer esse universo, por meio do PIBID-Inglês/UEL. Ancorados em seus interesses pessoais, Milena e Larissa veem no PIBID-Inglês/UEL uma oportunidade de experienciar o contexto público de ensino.

A partir dos excertos apresentados, é possível verificar que o PIBID-Inglês/UEL, mais especificamente os Grupos de Estudo do PIBID-Inglês/UEL, possibilitou o encontro de diferentes professores, em momentos profissionais distintos - em formação inicial (professores novatos) e em formação contínua (professora colaboradora, professora pesquisadora e professora de professores). Vimos no primeiro capítulo que um sistema de atividade é, por definição, uma formação multivocal, isto é, é constituído por múltiplas ideologias, tradições e interesses (Engeström, 2001). Para Mateus (2005, p. 168), "cada sujeito envolvido numa rede de sistemas de atividade é único e traz consigo histórias pessoais que realizam atos irrepetíveis e (re)produzem a história dos artefatos, regras e convenções". É necessário, portanto, reconhecer essa multiplicidade de vozes, ou nas palavras de Bakhtin, esse plurilinguismo dialogizado.

Até aqui, a multivocalidade da interação, apresentada pelas análises dos excertos, é formada pelos diversos motivos expostos pelos professores para participarem das atividades desenvolvidas no contexto do PIBID-Inglês/UEL, os quais estão guardados nas experiências de vida e nos próprios papéis desempenhados

socialmente por cada um dos professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, os excertos até aqui analisados, nos permitiram responder a primeira pergunta de pesquisa: Quais foram os motivos dos professores em participar das atividades do PIBID-Inglês/UEL? Vimos que para Carina, Amanda e eu, os motivos estão diretamente relacionados ao valor de troca dessa participação, seja em cumprir requisitos do curso de Letras-Inglês, como é o caso das professoras novatas, ou, seja em cumprir requisitos da pós-graduação, como é o meu caso. O conceito de alienação, discutido por Engels (1880), pode ser retomado, uma vez que a relação entre os motivos das professoras para participarem das atividades do PIBID-Inglês/UEL não tem para nós, nesse momento, menor relação com o objeto da atividade do PIBID-Inglês/UEL - a aprendizagem dos professores e dos alunos do contexto público.

Já para Mariana, Carol e Débora, participar do PIBID está relacionado ao trabalho que pressupõe a existência do *outro*, embora cada uma dê a esse trabalho um sentido próprio, como observamos anteriormente. Débora, professora de professores, quer desenvolver uma nova experiência de formação que se distancia das práticas tradicionais; Carol quer trabalhar junto com os professores novatos e assim ganhar um ânimo para continuar seu trabalho; e Mariana quer ter uma nova experiência no âmbito do ensino colaborativo, o qual para ela está intrinsecamente relacionado à aprendizagem.

Para os professores novatos Tatiana e Wesley, o PIBID-Inglês/UEL é um espaço que proporcionará a eles novos desafios, seja ele pedagógico, como é o caso de Tatiana, ou linguístico, como é o caso de Wesley. Por fim, Larissa e Milena veem no espaço das atividades do PIBID-Inglês/UEL uma oportunidade de experienciar o contexto público de ensino.

Embora Débora tenha colocado o objetivo da atividade (Excerto 01), por falta de tempo neste GE, não conseguimos olhar para esses diferentes motivos expressos e como eles seriam conciliados pelo Grupo. Na verdade, explicitamente, eles não foram mais retomados nos GEs subsequentes. Entretanto, nos Grupos de Estudo 03 e 04, discutiremos o que queremos ver acontecendo enquanto Grupo no contexto da escola pública. Em outras palavras, qual é o objeto potencialmente compartilhado da atividade de aprendizagem de professores inseridos no contexto do

PIBID-Inglês/UEL que faz com que nos engajemos uns com os outros. E é para essa discussão que este texto se encaminha.

### 3.2 À PROCURA POR UM TERRENO POTENCIALMENTE COMUM: A CRIAÇÃO-EXPANSÃO DO OBJETO DA ATIVIDADE DE ENSINO APRENDIZAGEM DE PROFESSORES INSERIDOS NO CONTEXTO DO PIBID-INGLÊS/UEL

*"Eu acho importante a gente pensar no que a gente tá colocando como desejável, o que a gente gostaria de ver acontecendo que a gente consideraria bem sucedido" [ Débora, enunciado 16 - GE 03 - 01/06/10 ]*

Como apresentei no Capítulo 1, o objeto de um sistema de atividade é a força motriz que dá sentido e direção à atividade (Engeström, 2001). Ele é construído por meio de um processo dialógico e colaborativo em que diferentes perspectivas e múltiplas vozes se encontram, colidem e emergem (Max, 2010).

De acordo com estudos realizados na área da formação colaborativa de professores, a construção de uma visão compartilhada do objeto da atividade permite que os participantes estabeleçam um conjunto de compreensões comuns e, a partir daí, busquem um terreno potencialmente comum, a fim de que as práticas sejam (re)significadas (Phelan et. al., 1996; Roth et. al., 1999; John-Steiner, 2000; Engeström, 2001; Dooner et. al., 2008; Magalhães e Liberali, 2009; Magalhães e Fidalgo, 2010; Pawan e Ortloff, 2010). Nesta seção, a fim de responder a segunda pergunta de pesquisa, apresentarei, portanto, como se deu e qual foi o objeto potencialmente compartilhado entre os professores.

Na seção anterior, por meio de excertos retirados do primeiro GE, vimos os vários motivos expostos pelos professores para se engajarem nas atividades do PIBID-Inglês/UEL. Assim, logo após o primeiro Grupo de Estudo, os professores novatos e eu fomos divididos em duplas para iniciarmos as aulas de observação na escola. Como não houve uma conversa entre os professores do Grupo em como deveríamos proceder durante estas aulas, bem como qual seria o propósito delas, cada dupla observou o que acreditou que precisava ser observado. Assim, no início do segundo GE, Débora comentou que Carol não poderia estar presente naquele encontro e que ela havia lhe enviado um e-mail dizendo que estava se sentindo desconfortável perante as aulas de observação, uma vez que sentiu que estava sendo avaliada.

Muitos professores da rede pública, que abrem as portas de suas salas de aula para os professores novatos poderem cumprir a carga horária necessária para o estágio, reclamam que se sentem desconfortáveis perante as aulas de observação, pois se sentem avaliados por estes mesmos professores. Ora, não poderia ser diferente, visto que não tendo discutido com todos os professores envolvidos o propósito das aulas de observação, muitos professores novatos vão para sala de aula e observam o professor, apontando quase sempre mais pontos negativos do que positivos de sua aula. Os professores novatos são considerados, então, como intrusos e que pouco colaboram com os professores e com a aprendizagem dos alunos da escola pública. Esse conflito de interesses institucionais (professores novatos preocupados com a sua formação e professores colaboradores preocupados com a aprendizagem de seus alunos), também já foi apontado por Roth e Tobin (2002), os quais pontuam que muitas vezes, depois que os professores novatos saem do contexto escolar, os professores precisam ensinar novamente o conteúdo aos seus alunos.

Débora também apontou que Carol gostaria de ter um *feedback* nosso sobre as aulas que estavam sendo observadas, quais eram as nossas impressões sobre o que havíamos observado. Depois de ouvir nossos comentários e reflexões, no terceiro Grupo de Estudo, em que todos os professores estavam presentes, Débora explicou que seria importante que construíssemos coletivamente parâmetros para o que iríamos considerar como boas práticas na sala de aula, isto é, que aprendizagens gostaríamos de ver acontecendo na escola, para então podermos expor nossas reflexões sobre as aulas de observação e também sobre as aulas que seriam posteriormente dadas pelos professores novatos e por mim. Segue o excerto:

Excerto 09 – GE 03 – 01/06/10

**16 Débora:** Então porque aí Carol é o seguinte, daí você pediu um feedback, daí eu achei o seguinte, antes de **a gente** dar esse feedback, e acho também que pra quando você der o seu pras aulas que eles estão dando, eu acho que seria importante **a gente** construir, porque isso é um dos objetivos do **nosso** projeto, é uma das ações que **a gente** previu, que era construir coletivamente, só **pra gente** se lembrar das ações previstas: [lendo] *construção coletiva de parâmetros de práticas bem sucedidas para o ensino de língua inglesa situado no contexto de implementação do plano do projeto; construção coletiva de parâmetros de avaliação do desempenho do bolsista de iniciação a docência nas dimensões técnica, prática e crítica; implementação de práticas investigativas para gerar conhecimento contextualizado de língua inglesa em escola pública bem como fortalecer a identidade do professor pesquisador.* Então, antes de **a gente** dizer, isso foi bom ou isso não foi bom, isso deu certo, isso não deu certo, eu acho que é importante **a gente** pensar o que é que nós vamos estar considerando como bom, boas práticas, na verdade, assim, pode ser que isso soe um pouco comportamental, mas eu acho importante **a gente** pensar no que **a gente** tá colocando como desejável, o que **a gente** gostaria de ver acontecendo que **a gente** consideraria bem sucedido, tanto com relação aos procedimentos do professor, quanto com relação aos materiais que vão ser entregados, né, com relação ao modo como os alunos estão participando, a aprendizagem dos alunos, ao conteúdo, a partir do que que **a gente** vai dizer se foi bom ou se não foi bom né, ou funcionou ou não funcionou. Então, eu acho importante **a gente** pensar primeiro nisso daí, né.

Vimos no capítulo anterior, que um dos eixos de ação do plano de trabalho do subprojeto de Letras-Inglês é a promoção da "inovação curricular no ensino de língua inglesa, através da transposição didática das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) para o ensino didático". Contudo, por ser um documento oficial, as OCEM em nada consideram o contexto de cada realidade de sala de aula. Entretanto, observa-se que Débora gostaria que pensássemos juntos em parâmetros para os fins educacionais do nosso contexto de atuação, ou seja, uma escola localizada na região periférica, da cidade de Londrina - PR.

Além de ser uma das ações previstas no subprojeto de Letras-Inglês, durante a construção dos parâmetros de práticas bem sucedidas evidenciaram-se momentos de processo de formação de uma coletividade, de produção de conhecimento com o outro, uma vez que todos se engajaram ativamente nas discussões, como poderá ser observado na Tabela 1 a seguir. Ademais, a construção dos parâmetros serviu para levar o Grupo a pensar e a construir juntos o objeto do ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto de ensino em que os professores

estavam inseridos, bem como a refletir sobre os papéis que seriam desempenhados por cada um.

Dessa forma, embora cada um dos participantes tivesse dado um sentido próprio para o seu engajamento nas atividades do PIBID-Inglês/UEL, chegou um momento em que foi preciso pensar no que gostaríamos de ver acontecendo na escola pública enquanto Grupo. Em outras palavras, as "preferências individuais" cederam lugar às "obrigações coletivas". Isto não quer dizer que elas foram esquecidas, até porque foram estas preferências que motivaram os participantes a se envolverem nas atividades do PIBID-Inglês/UEL; porém, ao longo dos encontros elas foram sendo (re)significadas, seja em função das "obrigações coletivas", seja como parte do próprio processo de transformação intrínseco ao ensinar e aprender. Procurar um terreno comum entre os participantes foi necessário para que fossem dados outros sentidos as nossas atividades e parâmetros para futuras avaliações.

Trabalhos na área da formação colaborativa de professores (Phelan et. al., 1996; Roth et. al., 1999; Dooner et. al., 2008; Magalhães e Liberali, 2009; Magalhães e Fidalgo, 2010) apontam para a necessidade de que todas as vozes sejam ecoadas e ouvidas com responsabilidade, a fim de que um *we feeling* possa aparecer. Assim, ao colocar que os parâmetros seriam pensados e construídos coletivamente (*eu acho importante a gente construir*), Débora, não só prevê a participação de todos, como também indica a sua intenção em desenvolver conhecimento conjunto.

Para Freire (1987, p.48), a educação autêntica, "não se faz de 'A' para 'B' ou de 'A' sobre 'B', mas de 'A' com 'B', mediatizados pelo mundo". Dessa forma, os parâmetros não estavam estabelecidos *a priori*, pelo contrário por meio da utilização do verbo *construir* e do uso de pronomes na primeira pessoa do plural (*a gente, nós*), percebe-se que as práticas que estavam se instaurando neste contexto, distanciam-se de práticas tradicionais de aprendizagem em que o conteúdo já vem pronto, ou seja, não é construído por meio do diálogo com os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, aproximamo-nos do discurso instrucional dialógico (Nystrand, 1997), pois a palavra deixa de ter um único sentido e passa a ser vista como polissêmica, passível de ser construída por meio do diálogo com o *outro*.

De acordo com Engeström (2001), os sistemas de atividade só podem ser compreendidos dentro da sua própria história. Logo, outro ponto relevante do excerto acima apresentado é o reposicionamento do professor colaborador, enquanto participante ativo das ações de aprendizagem-desenvolvimento de professores. Na

passagem, *pra quando você der o seu [feedback] pras aulas que eles estão dando*, percebe-se que o professor colaborador também é parte do processo de ensino-aprendizagem de professores, uma vez que, além de contribuir para a discussão dos Grupos de Estudo, ele também será co-formador dos professores ao participar do planejamento das aulas e ao posicionar-se frente as aulas dos professores novatos, papel este desempenhado tradicionalmente somente pelo professor de professores.

O desafio de aprendizagem, neste momento, estava em conseguir obter uma nova forma de trabalho em que os diferentes professores pensariam colaborativamente sobre o mesmo fenômeno, assumindo responsabilidade compartilhada por todo o processo. Assim sendo, não havia um modelo pronto que serviria para o nosso contexto de trabalho. O propósito, portanto, não estava em treinar os professores a adquirirem novas habilidades e conhecimentos, ao contrário, estava em encontrar ferramentas que possibilitassem a produção de conhecimentos compartilhados.

Uma das ferramentas encontradas por Débora foi a apresentação de parâmetros para o ensino de língua inglesa utilizados por outros países. Ressalto que não foi objetivo da professora de professores trazer estes parâmetros para readequarmos ao nosso contexto, mas foi seu propósito apresentá-los para que pudessemos melhor visualizá-los e também para conhecermos melhor sua organização.

Durante a leitura de alguns destes parâmetros, o Grupo acabou se identificando com alguns deles e, a partir daí, começamos a criar os nossos próprios, tendo em vista a realidade em que estávamos vivenciando naquele momento: ensinar inglês para alunos do Ensino Médio ou Ensino Técnico em uma escola pública da região de Londrina-PR.

Como a discussão e a leitura dos parâmetros trazidos por Débora tomou quase todo o tempo do GE, Débora optou para que continuássemos as discussões no GE seguinte. Assim, no quarto GE, retomamos a escrita de alguns dos parâmetros que já haviam sido discutidos e, em duplas, voltamos a discutir pensando em parâmetros para o professor da sala de aula do ensino público, ou seja, professor colaborador, professor pesquisador e professores novatos, bem como para o aluno da escola pública e o seu objeto da aprendizagem. Ressalto que embora Débora não tenha se envolvido com outro professor para a discussão, ela passou por todas as duplas, ouviu cada um dos professores e contribuiu da forma que podia para o

desenvolvimento da discussão. Após essa primeira discussão entre as duplas, Débora solicitou que expuséssemos o que havíamos discutido para todo o Grupo.

Dessa forma, trago, no excerto abaixo, recortes de alguns momentos dessa discussão. Além disso, enquanto colocávamos nossos posicionamentos, Débora foi digitando-os e ao final do GE leu para o Grupo o que já havíamos construído (enunciado 253):

#### Excerto 10 – GE 04 – 08/06/10

**205 Carol:** A gente começou pensando no aluno que ele tem que sentir a importância de aprender a língua estrangeira, a língua inglesa no caso, que é a língua que eles têm na escola. E aí a gente começou a pensar de que forma né? Como que ele vai sentir essa importância, quando que ele vai sentir essa necessidade...

**206 Pricila:** Porque a língua inglesa está em toda parte, mas ele perceber isso e ver isso criticamente já é outra coisa.

**207 Débora:** Então realmente é uma contradição né?! Porque todo mundo quer aprender inglês, não é?! Quanto que se movimenta, essa indústria aí do ensino de inglês, né?!

**208 Carol:** Eles falam pra mim assim, “Ah, por que é que eu vou aprender isso, eu não vou para os Estados Unidos”. Eu também nunca fui para os Estados Unidos..

[...]

**215 Débora:** Oh, eu coloquei aqui então, o aluno percebe a importância e o professor apresenta o valor da aprendizagem, aí eu coloquei mais nesse exemplo que você colocou, pode ser que tenha outro, como língua franca né?!

**216 Carol:** Tá, pode ser..

**217 Débora:** Mais alguma coisa que vocês colocaram?

**218 Carol:** Daí o objeto né?!

**219 Pricila:** Formar sujeitos críticos capazes de conhecer a realidade e também transformar. E aí já vai meio pro mundo ideal né?!

**220 Carol:** É.

**221 Pricila:** E aí o parâmetro de todos nós, que é o professor formador, em formação, eu, de todos nós sermos responsáveis pela aprendizagem deles, não só a Carol porque a Carol é a professora deles ou na hora que os professores em formação vão lá porque é eles que estão responsáveis agora pela turma

[...]

**230 Débora:** Bom, e aqui, nesse grupo?

**231 Tatiana:** O aluno participa da escolha do objeto da aprendizagem.

**232 Débora:** Então aqui, foi a partir daquela observação que o Marcos fez Carol, de eles poderem escolher a música, preparar a atividade, que ele tava relatando, que eles ficam curiosos assim às vezes com uma palavra, uma expressão. Que é uma coisa positiva né?! O que mais?

**233 Tatiana:** O objeto da aprendizagem desperta o interesse dos alunos.

**234 Débora:** E daí eles já tem umas pistas de coisas que eles veem funcionando bem né?! O que mais que você iria complementar?

**235 Tatiana:** O objeto da aprendizagem contempla a língua em uso.

**236 Débora:** Eles também estavam dando exemplos, de que quando é o videoclipe,

ou quando é a letra de música, que isso às vezes parece que eles ficam mais participativos do que aquela aula só gramatical, então essa percepção de que isso que eu to aprendendo é língua de verdade, que alguém fala, alguém canta, parece ir nessa ideia né?!

[...]

**253 Débora:** Oh, o professor, e **a gente** já colocou isso daqui, compreende como se dá o processo de aprendizagem, promove oportunidades de aprendizagem que são sensíveis ao contexto, compreende as particularidades da faixa etária, lida com a heterogeneidade, o professor apresenta o valor da aprendizagem da LE como língua franca. O aluno percebe a importância da Língua Inglesa, busca o conhecimento com autonomia, se comunica com o professor sobre a sua percepção, participa.. depois, o objeto de aprendizagem, né, contempla a formação de sujeitos críticos, quer dizer, aquilo sobre o que **a gente** tá voltando a nossa atenção, seja ela a língua ou outras coisas que vão além da língua, né, o objeto de aprendizagem, aquilo que **a gente** tá colocando como, não é meta, é objeto mesmo, para que as pessoas se engajem em alguma atividade pra se apropriar daquele objeto, desperta o interesse dos alunos, contempla a língua em uso, né, e aí com relação ao grupo todo, né, todos **nós** somos co-responsáveis pela aprendizagem dos alunos...

Ao utilizar-se de pronomes na primeira pessoa do plural, como em *a gente* e *nós*, Débora reforça que os parâmetros haviam sido criados por todos, que todos, portanto, se reconhecem no que foi elaborado. A fim de mostrar como se deu a participação de cada um dos professores na construção dos parâmetros para os fins educacionais, trago, na tabela abaixo, a distribuição dos enunciados dos professores nos GEs 03 e 04:

**Tabela 1** – Distribuição dos enunciados dos professores nos GEs 03 e 04

		GE 03	%	GE 04	%
<b>Professora de Professores</b>	Débora	89	(28,62%)	77	(30,43%)
<b>Professora Colaboradora</b>	Carol	124	(39,87%)	81	(32,02%)
<b>Professora Pesquisadora</b>	Pricila	29	(9,32%)	30	(11,86%)
<b>Professores Novatos</b>	Marcos	2	(22,19%)	-	(25,69)
	Gustavo	1		11	
	Wesley	22		1	
	Tatiana	8		36	
	Mariana	11		1	
	Larissa <sup>46</sup>	-		-	
	Amanda	16		9	
	Carina	1		2	
	Milena	8	5		
<b>TOTAL</b>		<b>311</b>		<b>253</b>	

46

<sup>46</sup> Larissa não esteve presente nesses dois Grupos de Estudo.

Ainda que a análise da distribuição dos enunciados entre professores não possa ser tomado como única vertente de análise, o aumento nas participações verbais entre os professores é indicativo de práticas mais dialógicas. Com a análise dos conteúdos, que será realizada abaixo, poderemos comprovar se há ou não indícios de práticas voltadas ao discurso instrucional dialógico (Nystrand, 1997).

A primeira vista, os parâmetros apresentados parecem muito teóricos e nada práticos. De fato, ações práticas para a realização desses parâmetros em sala de aula, não foram pensadas, nem questionadas pelo Grupo. Contudo, não é possível dizer que o contexto de atuação dos professores não foi considerado, pois como se pode observar, nos enunciados 208, 232, 236, o pronome pessoal *eles*, utilizado pelos professores, faz referência aos alunos da escola. Além disso, nos enunciados 232 e 236, são mencionadas práticas que os professores novatos vêm observando que funcionam naquele contexto.

Acredito que aqui reside um dos propósitos para as aulas de observação. Ao adentrarem nas salas de aula, os professores novatos, além de conhecerem os alunos e a estrutura da escola, poderão investigar quais das práticas realizadas pela professora colaboradora funcionam ou não com os alunos. Em outras palavras, quais atividades que a professora colaboradora desenvolve com os alunos que demonstram um maior engajamento e, em decorrência disso, uma maior aprendizagem por parte deles. Dessa forma, as aulas de observação teriam um propósito tanto para os professores novatos, que, assim, poderão planejar suas aulas tendo em vista as observações realizadas, como também para os professores colaboradores, os quais teriam um retorno de um olhar de outro professor do que vem ou não funcionando com os alunos daquele contexto. Sendo assim, juntos, professores colaboradores, professores novatos e, por que não, professores de professores poderiam ou pensar em alternativas para o ensino ou teorizar o que vem funcionando na escola.

O primeiro parâmetro exposto para o aluno da escola pública é que ele precisa sentir a importância de aprender a língua inglesa. Para justificar a criação de tal parâmetro, Carol traz a sua voz, por meio do discurso direto, a voz de seus alunos - *"Ah, por que é que eu vou aprender isso, eu não vou para os Estados Unidos"* -, os quais questionam a importância de se aprender a LI. É importante observar que a concepção que os alunos têm do por que se aprender uma língua está diretamente relacionada à sua utilização em uma viagem para o país falante, no caso mencionado

os Estados Unidos. Ao contrário dos professores, que colocam que aprender a LI os auxiliaria na promoção da cidadania, uma vez que um dos objetos idealizados para a aprendizagem dos alunos é a formação de sujeitos críticos, capazes de conhecer a realidade e também transformá-la (enunciado 219).

No enunciado 215, Débora acrescenta ao parâmetro criado por mim e por Carol que o professor é o responsável por apresentar o valor da aprendizagem da LI. Da mesma forma, é o professor quem "*compreende como se dá o processo de aprendizagem*", "*compreende as particularidades da faixa etária*" e "*promove oportunidades de aprendizagem que são sensíveis ao contexto*" (enunciado 253). Observa-se, assim, uma relação assimétrica entre professor e aluno, em que o conhecimento se processa de forma verticalizada, pois o primeiro é quem apresenta e promove o conhecimento, é o sujeito mais experiente. Já o segundo é quem recebe o conhecimento, é o par menos experiente. Essa relação é percebida pelo uso dos verbos *apresentar* e *promover*, os quais possuem um sentido de responsividade ativa; já para o aluno, é posto que ele precise *perceber* a importância de se aprender a língua, verbo que denota falta de atividade.

Sabemos que os processos de transformação de práticas se encontram em uma relação dialética de rupturas, marcadas pelo desejo de transformar (como veremos a seguir), e de continuidades, marcadas pela forte presença da cultura já existente (como vimos no parágrafo acima). Um dos parâmetros colocados para os alunos, exposto por Tatiana (enunciado 231), é que eles participariam da escolha do objeto da aprendizagem. A justificativa para tal parâmetro se encontra na observação feita pelos professores novatos, durante o período das aulas de observação, de uma das atividades desenvolvidas pela professora colaboradora com os alunos. Os professores novatos verificaram um maior engajamento dos alunos quando eles mesmos podem participar da escolha das atividades. Além desse parâmetro, no enunciado 253, Débora também expõe que os alunos devem "*buscar o conhecimento com autonomia*"; entretanto, não visualizamos ações práticas de como estes dois parâmetros, assim como os outros já mencionados, poderiam se realizar em atividades práticas de sala de aula.

Com relação ao parâmetro criado por mim e por Carol para a participação de todos, foi posto que todos nós seríamos "*co-responsáveis pela aprendizagem dos alunos*". Tal parâmetro está ancorado nas tendências contemporâneas da formação colaborativa de professores, a fim de que seja superada

uma das contradições quaternárias vivenciadas pelo sistema de atividade da universidade e o sistema de atividade escolar, em que tendo propósitos distintos (universidade, formar professores e escola, formar os alunos), um conflito entre estas diferentes intenções é observado (Roth e Tobin, 2002).

Por fim, com relação ao objeto da aprendizagem, o Grupo expôs que desejaríamos que ele: a) contemplasse a língua em uso (enunciado 235); b) despertasse o interesse dos alunos (enunciado 233); e c) contemplasse a formação de sujeitos críticos (enunciado 219). Estes parâmetros ao mesmo tempo em que se mostram relevantes para qualquer contexto de ensino, esvaziados de ações práticas acabam por se tornar em "blablablás inoperantes" (Freire, 1987). Para o autor, ação e reflexão não podem ser dicotomizadas, visto que a reflexão deve surgir da prática e assim nela voltar.

Como vimos no primeiro capítulo, no quadro da TASHC a produção de novos objetos determina o horizonte das possibilidades de ação das pessoas. Assim sendo, a transformação expansiva do objeto é alcançada quando o objeto e o motivo de uma atividade são ressignificados a fim de abraçar uma radical expansão de novas possibilidades, além da expansão no valor de uso dos objetos (Engeström, 2001). Esse objeto, contudo, tem uma natureza dupla: é objeto idealizado e é objeto da atividade real que predispõe as ações individuais. Portanto, o objeto idealizado tem por função motivar a atividade, bem como também de mediá-la (MATEUS, 2005). Por ser objeto idealizado, ele traz consigo a tensão entre a cultura em que se vive, a cultura dada, realizada, e aquela para qual foi projetado, idealizado, almejado.

Os excertos apresentados até aqui nos permitem responder a segunda pergunta de pesquisa deste estudo, inferindo que o objeto da atividade, ainda que idealizado, para os professores inseridos no contexto do PIBID-Inglês/UEL seria: *professores produzindo conhecimento pedagógico relevante para a superação das demandas da prática*. Já para os alunos do colégio público, o Grupo idealizou o seguinte objeto: *alunos (re)produzindo as bases do conhecimento científico, tomando consciência de si e do mundo que os cerca*.

Importante mostrar que a trajetória de criação-expansão do objeto da atividade é transformada de forma dialética a inserção dos professores nas atividades práticas. Assim, ao construirmos o objeto idealizado por todos, os professores novatos e a professora pesquisadora já estavam inseridos nas práticas de sala de aula, nas

aulas de observação, da mesma forma que a professora colaboradora já estava participando das discussões nos Grupos de Estudo.

Apoio-me em Mateus (2005, p. 185) para sustentar o posicionamento de que "desejar que transformações aconteçam na atividade de ensino-aprendizagem de professores não significa que elas acontecerão na direção idealizada". Por conseguinte, a expansão do objeto idealizado da atividade mostrada até aqui, não pode ser entendida como uma ruptura nas práticas existentes. Contudo, esta expansão do objeto se faz condição necessária para que "as ambivalências se agravem e, pressionados por elas, os sujeitos busquem alternativas de superação" (Mateus, 2005, p. 186).

Apesar dos sentidos idealizados pelos professores, pouco se alteraram as regras, a divisão social do trabalho, os artefatos mediadores e os próprios papéis sociais. Todavia, isso não quer dizer que não tenha havido aprendizagem, posto que ela é inerente à atividade humana.

Ao traçar o percurso histórico desde os motivos expostos pelos professores para participarem das atividades desenvolvidas no contexto do PIBID-Inglês/UEL até a criação-expansão do objeto da atividade idealizada (GE 03 e GE 04), verificou-se que, a partir do terceiro Grupo de Estudo, quando se objetivou em desenvolver conhecimento compartilhado, houve uma expansão no ciclo de aprendizagem. Ademais, a valorização e incorporação dos posicionamentos dos professores novatos, professor colaborador e professor pesquisador na discussão, leva-nos a concluir que o sistema de atividade de formação de professores que estava sendo construído, na prática e pela prática, aproxima-se dos moldes em que vê na colaboração uma possibilidade de criação de espaços democráticos, em que os aprendizes não são meros recipientes de um conhecimento já existente que necessita ser depositado. Pelo contrário, eles são os próprios transformadores e produtores deste conhecimento.

Falar em aprendizagem, neste momento, portanto, significa considerar o diálogo instaurado entre a multivocalidade dos sistemas de atividade, apresentada no item 3.1 e a valorização de ações realizadas *com* o outro, oportunizando a expansão-idealização do objeto da atividade do ensino-aprendizagem de professores inseridos no contexto do PIBID-Inglês/UEL. Na próxima seção buscarei trazer elementos discursivos que possam marcar os conflitos, as dificuldades encontradas ao longo dos outros Grupos de Estudo entre a atividade idealizada e a presença dos elementos

culturalmente já existentes, e de que formas elas foram superadas ou não, levando, assim, a transformação ou a reprodução de práticas.

### 3.3 (RE)PRODUÇÃO OU (RE)SIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS: A BUSCA DE ALTERNATIVAS

Como vimos no Capítulo 1, os sistemas híbridos de atividade não se caracterizam pela estabilidade nem tampouco por momentos de harmonia e tranquilidade, mas são marcados por mudanças contínuas, as quais são dirigidas pela forte presença de questionamentos, conflitos e contradições. Tais questionamentos e contradições podem tanto ser propiciadores de desenvolvimento, como podem também restringi-lo, dependendo se eles são ou não reconhecidos e resolvidos. Ao longo dos Grupos de Estudo, os participantes se envolveram em um processo de busca de alternativas para a superação de algumas das contradições presentes no sistema híbrido de atividade do PIBID-Ingês/UEL. Assim sendo, objetivo com esta seção analisar algumas das (im)possibilidades criadas no confronto entre a atividade idealizada e a presença dos elementos culturalmente existentes.

Para tanto, subdividirei esta seção em dois subitens, a saber: a) Entre a cultura que se vive e a que se idealiza viver; e b) As possibilidades mediadas pelo encontro *com* o outro. No primeiro momento, buscarei refletir sobre as (im)possibilidades criadas a partir do confronto das múltiplas vozes dos professores na busca pela negociação entre os instrumentos do sistema de atividade escolar e as regras do sistema de atividade acadêmico. Em seguida, apresentarei excertos que mostram: a) a valorização do conhecimento da professora colaboradora dentro do Grupo, dando a ela uma participação ativa e legítima; e b) a descentralização da voz da professora de professores nos GEs.

#### 3.3.1 Entre a Cultura que se Vive e a que se Idealiza Viver

*"A própria universidade vem com esse discurso de inovar, inovar, inovar, não importa o que esteja acontecendo na escola" [Wesley, enunciado 108 - GE 10 - 24/08/10]*

Como vimos anteriormente, os Grupos de Estudo se caracterizaram como um lugar de encontro *com* o outro, é o encontro da universidade com a escola, caracterizando-se, assim, como um sistema híbrido de atividade (Engeström, 2009).

Contudo, não é um lugar solto no espaço e no tempo, é uma arena de contato entre diferentes culturas, isto é, entre diferentes sistemas de atividade. Na seção anterior, observamos que o objeto idealizado para o sistema de aprendizagem de professores inseridos no PIBID-Inglês/UEL foi construído ao longo do GE 03 e GE 04. Vimos também que naquele momento não havíamos pensado em ações práticas para atingirmos o objeto idealizado.

Quando começamos as atividades do PIBID-Inglês/UEL, em 04/05/10, Carol já estava trabalhando com os alunos há quase três meses. Sendo assim, ela já havia definido o quê e de que forma trabalharia a língua inglesa com os alunos durante o ano. Estávamos, portanto, entrando em uma cultura pré-estabelecida, em que os conteúdos e os instrumentos para o ensino de língua inglesa já estavam dados. De forma semelhante, o subprojeto de Letras-Inglês também já previa, em uma de suas ações, a promoção de práticas inovadoras para o ensino de língua inglesa, como observado no capítulo anterior. Assim, além dos instrumentos que já estavam dados pelo sistema de atividade escolar, no sistema de atividade da universidade, as regras também já estavam pré-estabelecidas.

Dessa forma, buscarei refletir sobre as possibilidades e as impossibilidades criadas a partir do confronto das múltiplas vozes presentes na busca pela negociação entre os instrumentos do sistema de atividade da escola e as regras do sistema de atividade da universidade. Em outras palavras, buscarei apresentar como que os professores trabalharam a fim de que a contradição quaternária (instaurada pelo fato de já existir uma apostila para o ensino de língua inglesa no sistema de atividade escolar e pelo fato de já existir uma regra no sistema de atividade acadêmico de inovar as práticas de sala de aula) pudesse ser superada.

No primeiro Grupo de Estudo, Carol, enquanto se apresentava e falava do seu trabalho, comentou que, no que diz respeito ao ensino da Língua Inglesa no Ensino Médio, é fornecido ao professor o Livro Didático Público (LDP). Este material é destinado aos três anos do Ensino Médio e contém nove unidades para o ensino da língua inglesa. Os professores argumentam que estas unidades não são suficientes para o trabalho ao longo de todos os três anos do EM. Em seu estudo, Tortato (2010, p. 90) argumenta que "o objetivo do LDP não é funcionar como uma ferramenta de suporte essencial para o desenvolvimento das aulas. Ao contrário, procura ser um guia alternativo para que os próprios docentes possam desenvolver suas aulas, completando-as com o uso do LDP".

Tendo em vista esta realidade, Carol explicou para o Grupo que, durante as suas férias, havia elaborado uma apostila<sup>47</sup> para os seus alunos com o conteúdo que trabalharia durante o ano. O assunto sobre este material foi recorrente durante os GEs, aparecendo em seis dos dezessete GEs, conforme pode ser observado no Quadro abaixo:

**Quadro 5** – Quantidade de vezes em que o assunto da apostila foi posto em discussão nos GEs

GE	DATA	SOBRE O QUE SE FALA	QUEM ESTÁ PRESENTE
01	04/05/10	Professora colaboradora expõe os motivos de ter construído a apostila e de querer fazer uso dela durante o ano.	Professora colaboradora Professora de professores Professores novatos Professora pesquisadora
02	18/05/10	Professores novatos, professora pesquisadora e professora de professores discutem sobre a existência da apostila.	Professora de professores Professores novatos Professora pesquisadora
03	01/06/10	Professora novata negocia com a professora colaboradora o uso da apostila e o uso de materiais diferentes.	Professora colaboradora Professora de professores Professores novatos Professora pesquisadora
06	29/06/10	Discussão sobre o uso da apostila em sala de aula <i>versus</i> inovação	Professora de professores Professores novatos Professora pesquisadora
08	03/08/10	Professores buscam por alternativas ao uso da apostila em sala de aula.	Professora de professores Professores novatos Professora pesquisadora
14	28/09/10	Professor pesquisador e professores novatos comentam como que estão fazendo uso da apostila em sala de aula.	Professores novatos Professora pesquisadora

Veremos nos próximos excertos o desenrolar de alguns destes Grupos de Estudo. Por agora é importante observar que a presença da professora colaboradora (GE 01 e 03) altera, significativamente, os modos como se fala da apostila, o que vem a corroborar com os estudos bakhtinianos de que as escolhas das nossas unidades de linguagem são determinadas para quem o nosso discurso se dirige.

<sup>47</sup> No GE 01, Carol nos explicou que em suas férias havia feito um recorte das unidades que mais lhe interessavam dos livros didáticos do Ensino Médio, que tem em sua casa, para trabalhar durante o ano com os alunos. Assim, cada apostila tem em média 10 unidades, em que cada unidade é formada por um tema gerador (por exemplo: *Sports, Health, The sweet mysteries of chocolate..*).

Da mesma forma, o assunto sobre inovação, sobre práticas inovadoras, foi também recorrente, aparecendo em sete dos dezessete GEs, conforme pode ser verificado no Quadro abaixo:

**Quadro 6** - Quantidade de vezes em que o assunto sobre inovação foi posto em discussão nos GEs

GE	DATA	SOBRE O QUE SE FALA	QUEM ESTÁ PRESENTE
02	18/05/10	A professora de professores explica que o PIBID é um projeto que visa à inovação	Professora de professores Professores novatos Professora pesquisadora
06	29/06/10	Discussão sobre o uso da apostila, elaborada pela professora colaboradora, em sala de aula <i>versus</i> inovação	Professora de professores Professores novatos Professora pesquisadora
08	03/08/10	Discussão sobre o uso da apostila, elaborada pela professora colaboradora, em sala de aula <i>versus</i> inovação	Professora de professores Professores novatos Professora pesquisadora
10	24/08/10	Professor novato expõe para o Grupo que se sente pressionado a inovar e reações da professora de professores e da professora colaboradora com relação a isso.	Professora colaboradora Professora de professores Professores novatos Professora pesquisadora
12	14/09/10	A professora de professores retoma a fala do professor novato do GE 11 para discutir com a Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Elaine Mateus	Professora colaboradora Professora de professores Professores novatos Professora pesquisadora
13	21/09/10	Grupo focal conduzido pelo professor novato Marcos sobre inovação, discutiu-se: conceito de inovação, há necessidade de práticas inovadoras?, o que seria uma aula inovadora na perspectiva dos alunos?, que ações são realizadas ou poderiam ser realizadas em direção à inovação?, no que o PIBID inova?, quais são os empecilhos à inovação?	Professora colaboradora Professora de professores Professores novatos Professora pesquisadora
17	07/12/10	A professora de professores coloca que é o seu papel pensar em inovação	Professora colaboradora Professora de professores Professores novatos Professora pesquisadora

Buscarei, por meio dos excertos que serão abaixo analisados, mostrar como este assunto sobre inovação foi não só recorrente nos GEs, como também se

apresentou, por vezes, como sendo o próprio objeto da atividade de aprendizagem colaborativa de professores inseridos no PIBID-Inglês/UEL.

No excerto 11, retirado do GE 01, em que todos estavam presentes, Carol explica-nos os motivos por ter elaborado uma apostila. Além disso, Débora questiona Carol sobre qual seria o espaço para levar outras coisas para sala de aula:

#### Excerto 11 – GE 01– 04/05/10

**33 Débora:** [...] eles têm material suficiente pro ano inteiro?

**34 Carol:** Já. Mas isso não quer dizer que eu não entre com extra no meio. Porque eles têm material que é pro ano inteiro, assim que é o meu plano de curso, que está ali pro ano inteiro, aí tem um extra aqui, então, por exemplo, é, vamos pegar o exemplo do ano passado, no auge da gripe A, o que é a Gripe A, né? [...] Quer dizer, isso é um extra que aconteceu. Acontece, ah, assim, surge alguma coisa a gente carrega um extra junto né?! Ou então, a gente vê que aquele material, eu vejo assim, depois que eu fiz e começo a trabalhar com o material lá e não ficou legal, essa unidade aqui é chata, tem o extra no meio. Aí o extra ou eu deixo no Xerox pra eles xerocarem ou às vezes acabo tirando, esse aqui eu mesmo tirei e dei pra essa turma fazer.

**35 Débora:** Então, até dentro do projeto a gente tem, é, vai ter uma verba, Carol, pra gastar na escola né. Então né, eu to perguntando essas coisas já, o que tem o que não tem, até pra gente saber no que é que a gente pode gastar, né?!

**36 Carol:** Então, eles têm aquele material...

**37 Débora:** Que espaço a gente tem pra ver coisas novas?

**38 Carol:** Eu quero trabalhar! Já que eles compraram o material eles vão cobrar. Ainda mais tem vezes que eu pulo meia página, porque eu fiz assim, em cada folha eu coloquei duas páginas, então em cada folha tem quatro páginas, então, no total, dá umas noventa páginas, um material bem reforçado pra eles. “Ah, não vou trabalhar com vocês, nesse momento, agora”, “ah não, a gente não pagou?! A gente quer trabalhar!”. “Então vamos, vamos lá”. Então quer dizer, eles acabam cobrando porque eles investiram os 10 reais deles, do baile lá, do show, então eles cobram sim, mas eles também gostam do que a gente leva de diferente, eles gostam muito de música. Esse bimestre eles têm uma atividade que é com música, porque dentro da avaliação são 60 pontos de prova e os outros 40 de atividades diversas. Desses 40, 30 tá voltado pra atividades de música e tem três etapas dentro dessa atividade, depois eu posso explicar certinho, também como é que é..

**39 Wesley:** É uma apostila pro primeiro e outra pro segundo?

**40 Carol:** É. Uma pro primeiro e uma pro segundo. Porque eles não têm material, eles não compram o livro, não tem como eu trabalhar inglês passando tudo no quadro, não tem como cada aula eu levar um texto ou alguma coisa, ou então eu falo assim “pra aula que vem tirem cópia”, eles não tiram, então foi xerocado, o que, fazendo um material que supostamente é pro ano todo, já no intuito de fazê-los ter aquilo [...].

O discurso de Carol para fazer uso da apostila é construído por meio do discurso da negação. Carol explica que os alunos **não** têm material, **não** compram outro livro didático que poderia ser escolhido por ela e **não** tiram Xerox quando solicitados. Além disso, ela coloca outro argumento que está baseado em uma de suas crenças de que "*não tem como eu trabalhar inglês passando tudo no quadro*". Por meio do uso do advérbio *supostamente*, Carol também aponta que o material foi pensado para ser utilizado durante o ano inteiro, expondo seu desejo de utilizá-lo. Assim, o instrumento para o ensino de inglês naquela escola já estava parcialmente dado, digo parcialmente, pois como veremos, ao longo dos Grupos de Estudo, buscamos negociar o seu uso em sala de aula.

Esse instrumento do sistema de atividade escolar (apostila) usado para promover aprendizagem nos alunos entra em conflito com as regras do sistema da atividade da universidade, em que os professores novatos precisam inovar as práticas de sala de aula. Dessa forma, estamos diante de uma contradição quaternária, ou seja, uma contradição entre os instrumentos da atividade escolar e as regras da atividade da universidade. No discurso, ela pode ser evidenciada no questionamento feito por Débora ("*Que espaço a gente tem pra ver coisas novas?*" -enunciado 37) e reforçada na fala de Carol ("*Eu quero trabalhar!*" - enunciado 38). A meu ver, os pronomes utilizados no discurso marcam claramente essa contradição (*a gente*, por Débora, e *eu*, por Carol) distanciando-se os mundos da universidade (composto por Débora, professores novatos e professora pesquisadora, pessoas a quem o pronome *a gente* se refere) do mundo da escola (composto por Carol, pessoa a quem o pronome em primeira pessoa *eu* se refere). Veremos nos próximos excertos como que os professores reagiram a esta contradição e o que foi feito com relação a ela.

Estamos diante de duas culturas que ao mesmo tempo em que se distanciam também se encontram. o que é possível depreender do questionamento feito por Débora (enunciado 37) é que antes mesmo de conhecer melhor o trabalho que Carol vem desenvolvendo com os seus alunos, Débora já questiona a possibilidade de levar outras coisas para a sala de aula. Entendo que é papel da universidade discutir coisas novas com a escola, a fim de que novas práticas possam vir a surgir, mas entendo também, que é o seu papel conhecer as práticas que já são realizadas na escola para então questioná-las ou produzir conhecimento acadêmico-científico sobre elas.

Em defesa do uso do seu material em sala de aula, Carol apresenta-nos dois argumentos, a saber: a) os alunos compraram e vão cobrar o uso do material; e b) é um material reforçado. No que diz respeito ao primeiro argumento, Carol utiliza-se do discurso direto para trazer a sua voz (*"Ah, não vou trabalhar com vocês, nesse momento agora"*) e a voz dos seus alunos (*"Ah não, a gente não pagou?! A gente quer trabalhar!"*) para a construção e fortalecimento do seu argumento. Bechara (2005, p. 481) explica que ao utilizarmos o discurso direto "reproduzimos ou supomos reproduzir fiel e textualmente as nossas palavras e as de nosso interlocutor, em diálogo". No entanto, por mais fiel que o discurso seja é sempre um fragmento, cuja escolha depende daquele que o reproduz, pois como Bakhtin (2003) pontua, quando escolhemos nossas palavras, escolhemos pelo seu significado, pelo seu conjunto expressivo de forma a corresponder aos nossos objetivos também expressivos, marcando, portanto, nossos pontos de vista. Logo, Carol constrói seu argumento em cima dos argumentos dos alunos utilizando-se da terceira pessoa do plural - *eles* -, reafirmando que os alunos *"acabam cobrando porque eles investiram os 10 reais deles, do baile lá, do show, então eles cobram sim"*. No que diz respeito ao segundo argumento, Carol apoia-se na qualidade de seu material, pelo uso do adjetivo *bem* junto ao verbo reforçar (*"Um material bem reforçado pra eles"*), valorizando e enfatizando a qualidade da apostila.

Após colocar estes dois pontos de vista, por meio do uso da conjunção adversativa *mas* e do advérbio *também*, Carol expõe outro ponto de vista (*"mas eles também gostam do que a gente leva de diferente, eles gostam muito de música"*). Ao exemplificar o trabalho que estava sendo realizado com música, parte de *"atividades diversas"*, dá-nos a entender que este é um espaço em que outro material possa vir a ser usado, até porque, no enunciado 34, Carol já havia posto que o seu material não é fechado, que pode existir um extra no meio. Dessa forma, ao mesmo tempo em que Carol afirma que tem material suficiente para o ano inteiro, que é seu plano de curso, ela apresenta a possibilidade de outras coisas serem trabalhadas por meio de um material extra.

No terceiro Grupo de Estudo, Débora iniciou perguntando se alguém tinha algum comentário para fazer ou alguma pergunta para a Carol. Como era o primeiro grupo de estudo em que Carol participava depois da entrada dos professores novatos e da professora pesquisadora em sala de aula, a professora novata Milena aproveitou a oportunidade e questionou Carol sobre o uso da apostila em sala de aula

com a utilização de materiais diferentes. O questionamento exposto por Milena, já havia sido respondido por Carol, conforme vimos no excerto anterior, o que vem a evidenciar que o uso da apostila ainda não estava claro para os professores. Segue o excerto:

**Excerto 12 – GE 03 - 01/06/10**

**02 Milena:** Eu tenho uma dúvida, deixa eu perguntar pra Carol, a apostila, a gente pediu né, a gente já está com a apostila, a gente tava olhando, a gente acha ótimo seguir aquela apostila, muito bem feita, mas a gente queria saber com você se a gente pode às vezes preparar uma coisinha, levar algo diferente, sem fugir de lá né?!

**03 Carol:** Você pode, quanto você pode pular também o que você não achar interessante naquele momento, às vezes não achou legal, pra aquela turma aquilo não funciona, então você pula, isso acontece..

**04 Milena:** Porque o que a gente tá assim é porque quando a gente começar a regência como é que a gente vai lidar..

**05 Carol:** É, quem é que está com os segundos anos só vai começar alguma coisa quando eles acabarem aquele trabalho que eles estão apresentando, vai até o final do mês praticamente, daí a gente pode conversar pra vocês começarem, entrar de boa lá e ir..

Ao dirigir a palavra à Carol, Milena, primeiramente, elogia o material, utilizando-se do sintagma *muito bem feita*, e demonstra desejo de utilizá-la em suas aulas (a *gente acha ótimo seguir aquela apostila*). Posteriormente, Milena modaliza o seu discurso (a *gente pode às vezes preparar...*) para saber com Carol se é possível levar outras coisas para sala de aula, além da apostila. Percebo que Milena quer dialogar, negociar com a Carol o uso da apostila e materiais extras, o que, de certa forma valoriza o trabalho da professora colaboradora e a coloca em um lugar legítimo de participação nos GEs.

Para Clarke et. al. (2009), por meio de processos de negociação que envolve todos os interessados, criamos novos sentidos e novas possibilidades que articulam objetivos específicos vislumbrados por todos os participantes. Desse modo, embora tenha demonstrado, como vimos no excerto 10, a vontade de utilizar seu material em sala de aula, Carol reafirma que os professores novatos podem levar outros materiais, como também podem suprimir partes da apostila que não acham interessante naquele momento. Percebo que Carol está aberta ao diálogo, o que vai ao encontro de um dos seus motivos em participar das atividades do PIBID-Inglês/UEL: trabalhar *junto com* os professores.

Assim, os Grupos de Estudo pressupõem um sentido de colaboração entre professores novatos, professor colaborador, professor de professores e professor pesquisador em que as oportunidades de aprendizagem podem potencialmente se intensificar, na medida em que uma nova cultura de formação de professores é construída. Porém,

permitir a observação de suas aulas, concordar com esse ou aquele tipo de prática de ensino, decidir o melhor momento para o estagiário iniciar suas atividades ou qual o material didático mais apropriado para seus alunos concedem ao professor da escola o papel de controlador do acesso a sua sala de aula. Da mesma forma, o fato dos alunos-professores compartilharem sugestões de materiais ou mesmo novas e diferentes propostas curriculares não faz com que eles, por isso somente, insiram-se no todo da atividade de ensino-aprendizagem. O mesmo se diz do formador que, distante da atividade escolar, não considera as tensões deste sistema como parte de suas orientações (Mateus, 2005, p. 173, à luz de Cole e Knowles, 1993).

Dessa forma, embora Milena negocie com Carol o uso da apostila e a utilização de outros materiais em sala de aula, isto é, embora haja uma relação mais próxima entre os envolvidos e uma participação legítima da professora colaboradora, possibilitada pelos GEs, ainda não se pode falar em uma ressignificação nos papéis socialmente instituídos: Carol, professora colaboradora, é quem decide o melhor momento para os professores novatos iniciarem a regência (ver enunciado 05) e é quem decide se pode ou não ter material diferente em sala de aula.

No mesmo GE do excerto anterior, Débora explicou para Carol que os professores novatos haviam participado de uma palestra sobre o letramento crítico, e que essa era uma abordagem que poderia vir a ser incorporada no material já elaborado por ela. Segue o excerto:

Excerto 13 – GE 03 – 01/06/10

**31 Débora:** Eles [professores novatos] tiveram também essa semana, Carol, uma palestra sobre letramento crítico, que de repente, essa ideia do letramento que é uma ideia que a gente tá pensando assim em como isso pode vir a ser incorporado, porque você já tem todo um material preparado pra trabalhar com os alunos, então se a gente pensar na proposta do letramento crítico, não é que a gente precise de outros textos, ou.. é tentar dar esse enfoque, se a gente julgar que é conveniente, também para o ensino, né?!

**32 Carol:** Meu material didático não é fechado em si, ele é o meu apoio em sala de aula, porque, imagina, eles não tem material nenhum, então se toda aula eu for chegar e passar um texto no quadro ou uma atividade, em duas aulas, não dá.. então por isso que eu fiz uma coletânea de diversos livros pra poder ter um andamento mais rápido, mas não que eu não possa levar um outro texto ou um outro material.. igual tem um menino do 3 ELETEL que ele tá me atazanando que ele quer levar uma música, ele já sabe a língua, ele conversa em inglês, é só você dar um pouquinho de corda que ele começa papa papapa.. Então, quer dizer, é um espaço que tem que dar pra eles também [...] então pode levar o que vocês acharem conveniente.

**33 Débora:** Então é, o ideal seria a gente, não sei também se você gostaria de receber um material sobre essa ideia do letramento crítico, alguém tem alguma coisa pra passar pra ela?

**34 Carol:** Sim, vocês poderiam me passar, porque eu tô fora da faculdade faz muito tempo né..

Ao apresentar a abordagem do letramento crítico à Carol, observase que quem estava pensando em incorporar esse referencial nas práticas de sala de aula são os professores novatos, a professora de professores e a professora pesquisadora - evidenciado no uso de *a gente* (enunciado 31), o que de alguma forma, exclui a Carol, nesse momento, desta decisão. Assim, ao mesmo tempo em que procurávamos construir conhecimento com o outro, aproximando os mundos universidade-escola, é possível verificar, nos meandros dos discursos, um distanciamento desses mundos.

Contudo, ao modalizar o seu discurso, Débora pontua que se for esse o enfoque que o Grupo julgar conveniente, incluindo então Carol nas decisões, não serão necessários outros textos para o trabalho em sala de aula, somente dar aos textos que já estão na apostila esse enfoque (enunciado 31). Observa-se que aqui Débora se posiciona a favor do uso da apostila, sendo necessário incorporá-la à proposta do letramento crítico.

Carol posiciona-se e justifica mais uma vez o porquê de fazer uso de uma apostila, utilizando-se de pronomes da primeira pessoa (**meu material didático; meu apoio em sala de aula; se eu for chegar e passar um texto no quadro...;**) e coloca novamente que outras coisas podem ser levadas para sua sala de aula, pois seu

material *não é fechado em si* é mais um *apoio em sala de aula*. Carol finaliza colocando que pode ser levado para sala de aula o que os professores novatos, professora de professores e professora pesquisadora julgar conveniente (*então podem levar o que **vocês** acharem conveniente*).

Percebe-se o distanciamento nas pessoas do discurso pelo jogo dos pronomes pessoais *eu* e *vocês*. O uso de *vocês*, neste caso, além de se distanciar das outras vozes presentes na interação - professor de professores, professor pesquisador e professores novatos -, também evidencia a exclusão que Carol faz dela mesma no que será levado para a sala de aula. Ressalto que essas discussões estavam sendo feitas sem antes olharmos e conhecermos melhor a apostila elaborada por Carol.

Em seguida, Débora pergunta para Carol se ela gostaria de receber algum material sobre a abordagem do letramento crítico. É possível perceber pela resposta de Carol o interesse em aprender e ler sobre, como também há uma valorização do conhecimento da universidade (*porque eu tô fora da faculdade faz muito tempo, né..*). Assim, estar fora do universo acadêmico significa não ter o conhecimento do que a academia discute, o que vem a reforçar que a escola é vista como o lugar de implementação de teorias elaboradas pela universidade (Roth e Tobin, 2002).

O próximo excerto foi retirado do sexto GE, em que a professora colaboradora não pôde estar presente. Naquele momento estávamos conversando sobre o planejamento das aulas para o segundo semestre, quando a professora novata Carina questionou Débora se os planos de aula que eles deveriam entregar para Débora, como um dos requisitos para obtenção de nota da disciplina, estariam baseados no conteúdo da apostila. Segue o excerto:

Excerto 14 – GE 06 - 29/06/10

- 381 Carina:** Tá, a gente pode fazer os planos de aula baseados na apostila, né?  
**382 Débora:** Então, mas aí que tá. Eu acho que a gente precisa discutir isso, né. Nós não vamos inovar? Nós não vamos fazer coisas diferentes?  
**383 Carina:** Não, sim, inovar dentro do material que eles têm, porque também abandonar o material que eles adotaram, né...  
**384 Débora:** Não, não vai dar.  
**385 Milena:** Ô, professora, a apostila é boa...  
**386 Carina:** Você pode incrementar, você pode trazer outras ideias, dá pra colocar...  
**387 Amanda:** Relacionar com outros textos.  
**388 Milena:** Incrementar outros textos ali fica massa.  
**389 Pricila:** É, é o que eu e a Larissa estamos fazendo.  
**390 Milena:** A do primeiro ano, né...  
**391 Wesley:** [...] quando a Carol tivesse aqui, quando a gente tiver na reunião, daí dá pra gente colocar aí, já que ela [a apostila] é uma versão eletrônica, não sei, poderia colocar pra gente discutir com ela, pra gente ver certinho o que vai mudar.

Ao argumentar que "*nós não vamos inovar? Nós não vamos fazer coisas diferentes*", Débora posiciona-se contra o uso da apostila, entretanto, também concorda com Carina que não vai dar para abandonar o material que eles adotaram (enunciados 383 e 384). Além disso, Débora coloca que isso precisa ser discutido, contudo, não se sabe se ao utilizar o pronome *a gente* a Carol está ou não incluída nessa discussão, isso porque este pronome pode ser referido a duas coisas: a) os agentes do sistema de aprendizagem de professores inseridos no PIBID, incluindo, portanto, Carol na discussão; ou b) os professores que estavam presentes nesse GE, ou seja, professor de professores, professor pesquisador e professores novatos.

Em seguida, os professores novatos apresentam possibilidades para que o material não seja abandonado e também para cumprir com a proposta da universidade em inovar, eles propõem *innovar dentro do material* (enunciado 383), *incrementar o material, trazer outras ideias* (enunciado 386), *relacionar com outros textos* (enunciado 387). Verifica-se que são os professores novatos que vivem as tensões entre o sistema de atividade escolar e o sistema de atividade acadêmico. Ao apresentarem as possibilidades elencadas acima, observa-se que a fala dos professores novatos pode ser tomada como criação de um espaço de encontro, de duas coisas que juntas carregam as marcas de cada uma, tornando-se outra. O conceito de atividade híbrida (Engeström, 2009), pode ser retomado aqui, uma vez que não seria mais a apostila da professora colaboradora e nem o material proposto pela

universidade, mas as duas coisas que combinadas se tornam outra, com identidade própria e marcas dos sentidos de todos.

Embora ninguém tenha se posicionado a respeito, no enunciado 391, o professor novato Wesley argumenta que essa seria uma discussão que poderia ser feita com a presença da Carol (*quando a Carol tivesse aqui, quando a gente tiver na reunião, daí dá pra gente colocar aí, já que ela [referindo-se a apostila] é uma versão eletrônica, não sei, poderia colocar pra gente **discutir com ela**, pra gente ver certinho o que vai mudar*). Esse trecho evidencia que essa é uma discussão que precisa ser feita com a Carol presente, já que ela também é uma das agentes da prática de sala de aula, bem como o material foi elaborado por ela, o que dá à professora colaboradora uma condição de participação, ainda que na forma de discurso, bastante legítima.

O que era uma regra do sistema de atividade acadêmico - promover ações de práticas inovadoras em sala de aula - parece ter se tornado o próprio objeto da aprendizagem dos professores inseridos no contexto do PIBID-Inglês/UEL. Dessa forma, ao mesmo tempo em que se busca romper com modelos existentes (como a própria Débora expressou nos seus motivos em participar das atividades do PIBID-Inglês/UEL - "não é a gente isolado aqui prescrevendo o que vai ser feito lá na escola" - enunciado 106, GE 01 - 08/05/10), (re)produz-se muitas das mesmas regras e papéis sociais hegemônicos.

O discurso da inovação, muito presente no meio acadêmico, dá-nos a ideia de que o que acontece na escola é sempre velho, aquém das práticas que a universidade discute. Além disso, muitas vezes é falado sobre inovação, em inovar na escola, sem antes mesmo conhecer as práticas que estão sendo realizadas e a realidade do professor da escola pública. O que se pode depreender é que há um nítido distanciamento entre a universidade e a escola. De um lado temos a cultura da escola, marcada neste contexto pelo uso da apostila e representada por Carol. Do outro temos a cultura da universidade, marcada neste contexto pelo discurso da inovação e representada por Débora. Entre essas duas culturas, entre esses dois modos de agir que se encontram, temos os professores novatos, os quais são bombardeados por estas duas culturas, que se veem pressionados tanto ao uso da apostila, ainda que parcial, quanto para promover práticas inovadoras (enunciado 383). Este distanciamento demonstra que, embora o Grupo tivesse como um dos seus pilares a prática colaborativa, fica claro que estávamos mais para um Grupo que compartilhava de um mesmo espaço e que estava interessado em trocar ideias.

Num domínio de territórios claramente delimitados, o desafio estava em ir além de ouvir o outro, uma vez que os posicionamentos foram expostos, o desafio estava em dar espaço para o diálogo, para que na multiplicidade dos sentidos e vozes, pudesse ecoar um posicionamento do grupo, para assim, transformar não só os instrumentos, como é o caso agora, mas também (re)significar o próprio objeto da formação de professores e, quem sabe, o objeto da atividade de aprendizagem da escola. Para tanto, era preciso que todos assumissem o compromisso em nome de algo comum, de abrir mão do sentimento de propriedade sobre o conhecimento e de permitir entrelaçar ao outro (John-Steiner, 2000).

Caracterizo os próximos três excertos por serem de grande relevância para este estudo, e talvez os excertos mais importantes que apresento nesse texto, uma vez que uma das regras do sistema de atividade da universidade, a promoção de práticas inovadoras no contexto escolar, que me pareceu ter se tornado o próprio objeto da atividade dos professores, é questionada e discutida com um olhar mais crítico por todos do Grupo.

Os Excertos 15 e 16 foram retirados do décimo GE. Nesse GE, a professora de professores trouxe um questionário para respondermos em forma de discussão sobre diferentes assuntos, desde como estava se dando a participação de cada um dos professores, até uma recapitulação das ações que já havíamos realizado até então. No excerto 15, apresento o desabafo do professor novato Wesley demonstrando insatisfação com a cobrança da universidade em fazê-los inovar as práticas escolares:

**Excerto 15 – GE 10 – 24/08/10**

**101 Wesley:** Posso falar uma coisa? Ele falou assim de limitação, né, uma coisa que eu acho que limita bastante é essa cobrança que querendo ou não a gente tem sobre nós, de mudança, de inovação

**102 Amanda:** é muita responsabilidade!

**103 Wesley:** É uma cobrança que eu até acho que atrapalha um pouco, que a gente tem os nossos ideais, daí chega numa sala e INOVAR, inovar em que? Sabe? Há sempre uma cobrança, da UEL, da instituição

**104 Débora:** da supervisora..

**105 Wesley:** vamos inovar, inovar e inovar, a gente fica até com receio de as nossas propostas serem aquém das expectativas e aí fica essas coisas..

**106 Débora:** Olha o que você está falando, heim...

**107 Carol:** Se você quer inovar é porque quer dizer que o que eu esteja fazendo é velho, não é?!

**108 Wesley:** a própria universidade vem com esse discurso de inovar, inovar, inovar, não importa o que esteja acontecendo na escola

**109 Carol:** eu sei gente, eu já fui daqui.

Em estudos sobre parceria-formação colaborativa de professores, o tempo é um ponto crucial, pois é com ele que os professores passam a partilhar sentimentos de confiança e se sentem confortáveis para questionar uns aos outros (John-Steiner, 2000). Assim, depois de alguns meses trabalhando juntos, o professor novato Wesley sentiu-se confortável em expor seu posicionamento sobre como se sente com relação à cobrança na promoção de práticas inovadoras no contexto escolar.

Ao utilizar-se do pronome *a gente* (enunciados 101, 103 e 105) Wesley, não fala só em seu nome, mas fala por todos os outros professores novatos, colocando que esta cobrança de inovação por parte da instituição (enunciado 103), além de atingir todos os professores novatos faz com que eles se sintam limitados (enunciado 101), os atrapalha (enunciado 103), além de eles ficarem com receio de que suas propostas sejam aquém das expectativas da professora formadora (enunciado 105) e a professora novata ainda complementa afirmando que é muita responsabilidade (enunciado 102).

Observa-se que Wesley traz à tona as práticas relacionadas ao discurso de autoridade (Bakhtin, 2002), ou ao discurso instrucional monológico (Nystrand, 1997), pois o discurso parece ser controlado por uma única voz, nesse caso, a voz da universidade, que, de acordo com Wesley, "*vem com esse discurso de inovar, inovar, inovar, não importa o que esteja acontecendo na escola*". Ao meu ver, a

relação estabelecida entre universidade e escola parece-nos ser uma via de mão única, em que a universidade diz o que é para ser feito na escola, aproximando-se das práticas tradicionais de formação de professores, as quais já foram rejeitadas pela própria professora de professores ao expor seus motivos em participar do PIBID- Inglês/UEL.

Essa relação, de falar *para* a escola e não *com* a escola, é comprovada com a fala de Carol, no enunciado 107 ("*Se você quer inovar é porque quer dizer que o que eu esteja fazendo é velho, não é?!*"), em que demonstra a ausência de diálogo entre as duas instituições. Observa-se que Carol mostra-se, no enunciado 109, distante das práticas da universidade e compreensiva com os professores novatos, quando diz que sabe dessa cobrança, pois ela já foi do contexto da universidade (local, em o que o dêitico espacial *daqui* se refere). O que vem a corroborar com a ideia de que a universidade precisa inovar as práticas que são realizadas no contexto escolar, práticas estas que muitas das vezes não são nem (re)conhecidas pela universidade.

Em uma perspectiva bakhtiniana, não existe o si sem o outro, pois o outro nunca é receptor passivo. Assim, mais apropriado do que conceber a escola como uma instituição isolada das ações de ensino-aprendizagem de professores, seria colocá-la como participante ativa e de grande relevância destas mesmas ações. Para tanto, é necessário que haja diálogo entre essas mesmas instituições para que as práticas possam ser de fato transformadas.

Ademais, a reação da professora de professores com relação ao desabafo do professor novato Wesley, de que a cobrança vem também dela própria (enunciado 104), acaba por reiterar os pressupostos apresentados acima. Da mesma forma, no próximo excerto, retirado do mesmo GE, Débora reage novamente ao que o professor novato havia dito. Segue o excerto:

Excerto 16 – GE 10 – 24/08/10

**121 Débora** Viu, eu só queria de novo reagir aqui porque eu respondi aqui o questionário do cooperating teacher, né, como se fosse então o cooperating teacher educator, né, na quarta pergunta lá, [lendo] "*what questions or concerns did you have before the student teacher start, while the student teacher was in the setting and after the teacher left the school, the teacher left the setting*"<sup>48</sup>, e a minha resposta foi assim, [lendo] "*I was afraid they wouldn't find the issues necessary to develop, to innovate, to change*..."<sup>49</sup> então é, realmente, veja como isso que você está falando é verdadeiro, porque o meu desejo é isso, que vocês se desenvolvam e daí quando eu to perguntando pro Gustavo mas por que é que você não pode ser mais assim o que você deseja ser, porque eu acho que isso é uma tentativa de experimentar, de vamos ver como é que é isso aqui, nessa situação de mais segurança, posso experimentar aqui que eu to no estágio, não to ainda não é o meu trabalho, eu to mais protegido aqui, tem um professor pra me dar um respaldo né, e é, é esse, realmente é uma preocupação, então eu só não imaginava que isso chegava pra vocês como uma pressão negativa né! E a outra coisa a relação entre a Carol e vocês né, que é uma preocupação minha também né, será que está sendo produtivo, será que está sendo é, um está ajudando o outro a se desenvolver? E a outra, é da relevância do que vocês estão fazendo para a formação como professor, porque, veja bem, é, isso que você está colocando é como abrir os olhos pra mim, porque a gente tem pensando assim, ah, se eles inovarem e ta ta ta, mas e se de repente pra vocês o estar lá já é uma inovação, já é uma novidade

**122 Wesley:** Inovar o que a gente não conhece ainda..

**123 Débora:** É... já é novo

**124 Marcos:** É o tema do meu *paper*

**125 Débora:** Já é novo, então, fazer o, vamos supor, usando o termo comum aí, fazer o arroz e o feijão que seja, já é novo pra vocês porque tem todo esse como é que eu vou lidar com esses 40, isso é novo né?! Independente de ser estratégias de leitura, de ser discurso como prática social, de ser o que for, já estar lá é novo!

48, 49

No enunciado 121 vem a demonstrar que a promoção de práticas inovadoras no contexto escolar é realmente uma cobrança que vem da universidade, representada aqui pela professora de professores. Para Bakhtin (2003, p. 300), "o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas". Sendo assim, quando Débora, nessa mesmo enunciado, reflete mais a frente sobre o comentário do professor novato do excerto anterior, que ela "*só não imaginava que isso* [referindo-se à inovação]

<sup>48</sup> Em português: "Quais perguntas ou preocupações você teve antes de o aluno-professor iniciar e enquanto o aluno-professor estava no contexto educacional e depois que o professor deixou a escola, deixou o contexto educacional?"

<sup>49</sup> Em português: "Eu tinha medo de que eles não encontrassem os tópicos necessários para se desenvolverem, inovarem, mudarem..."

*chegava pra vocês* [referindo-se aos professores novatos] *como uma pressão negativa*", observa-se a atitude responsiva ativa de Débora frente ao comentário do professor novato.

Ademais, a forma com que Débora se posiciona frente ao enunciado de Wesley - *"isso que você está colocando é como abrir os olhos pra mim, porque a gente tem pensado assim, ah, se eles inovarem e ta ta ta, mas e se de repente pra vocês o estar lá já é uma inovação, já é uma novidade"* - nos revela que a professora de professores não está só refletindo sobre essas práticas consideradas hegemônicas realizadas pela universidade (lugar composto por pessoas a quem o pronome *a gente* se refere), como também se coloca no lugar dos professores novatos, que para muitos, estar lá no papel de professor já é uma coisa nova, pois embora quase todos os professores novatos já trabalhassem, o contexto de ensino público para a grande maioria deles era algo novo.

Outro momento em que Débora se coloca no lugar dos professores novatos é quando, no enunciado 125, ela comenta que *"fazer o arroz e o feijão que seja, já é novo pra vocês porque tem todo esse como é que eu vou lidar com esses 40, isso é novo né?! [...] estar lá [referindo-se a escola pública] já é novo!"*. Assim, ao colocar-se na posição dos professores novatos, Débora dá outros sentidos à questão da inovação, podendo resultar em outros contornos para as suas práticas.

De acordo com Bakhtin (2003), as palavras que pronunciamos servem como indicador de mudanças e de transformações sociais. Dessa forma, é por meio das ações realizadas com o outro que conseguirmos construir novas práticas e reelaborar e reacentuar práticas antigas. O diálogo e a responsividade instaurada entre Débora e Wesley vem demonstrar que tanto a professora de professores, quanto o professor novato são vistos, portanto, como fontes de conhecimento, uma vez que Débora não só incorpora o posicionamento de Wesley como também expande o seu ponto de vista.

É possível evidenciar, portanto, marcas do discurso internamente persuasivo. Tal discurso é evidenciado na multiplicidade de pontos de vista, marcados por posições sociais distintas (Débora, professora de professores, tem entre suas preocupações e objetivos que os alunos inovem as práticas escolares. Já Wesley, professor novato, explicita o quanto esse discurso atrapalha nas próprias práticas dos professores novatos no meio escolar) que são considerados na construção do discurso.

Para o Círculo de Bakhtin, em seu uso prático, a linguagem como vimos anteriormente, não pode ser separada do seu conteúdo ideológico. Dessa forma, a palavra é a arena de conflito onde se confrontam valores e posições sociais. No próximo excerto, retirado do décimo sétimo GE, em que o professor novato Marcos estava discutindo com o Grupo a questão da inovação, tema do seu trabalho final, outros posicionamentos são colocados para o Grupo sobre a questão da inovação. Observaremos que os posicionamentos dos professores que são expostos ao Grupo estão ancorados nos papéis sociais desempenhados por cada um. Segue o excerto:

#### Excerto 17 – GE 13 – 21/09/10

**12 Pricila:** Eu pesquisei sobre isso, sobre Arthur Renet, sobre inovação, ele diz assim: - “Inovar significa introduzir mudanças de forma planejada visando produzir uma melhora da ação educacional. Assim, a inovação curricular parte de uma intenção deliberada de modificação de uma dada situação, embasada em uma crença de que esta situação pode ser organizada de forma diversa da usual”. E aí é como a Débora estava falando, será que realmente precisa haver inovação, será que o que está acontecendo não tá bom?

**13 Wesley:** - [...] A gente é cobrado para inovar e inovar, sendo que a gente ignorava o contexto assim. Não tinha tanta capacidade, assim, de atuar naquele contexto, lidar com situações de sala de aula, a gente foi pra lá pra inovar, sendo que é uma coisa que a gente não sabia.

**14 Carol:** Não sabia nem como, né?

**15 Débora:** É, não sabia, não sabia o quê tava funcionando, né? É sempre essa história de você ter as coisas de cima pra baixo. Você tem uma proposta de inovação de cima pra baixo. Que fica como documento, que fica com o projeto de formação de professores concebido pelo MEC, né? Então, né, ele precederia a ideia de inovar essa definição do que precisa ser mudado, e talvez a gente, eu não sei se já pensamos nisso juntos, nós já pensamos? Por exemplo, você que, você que conhece, né, aquele contexto como a palma de sua mão.

**16 Carol:** É, eu penso assim, é, depende do contexto, de quem vê essa inovação também, não é? A gente fala às vezes em inovação, mas no meu ponto de vista não tem que inovar, no ponto de vista dos alunos, o quê que é inovar? Acho que depende da perspectiva de quem olha a inovação.

Embasada pelo discurso teórico, leio para os professores uma definição, trazida por mim, sobre inovação, para então questionar (enunciado 12) os professores se realmente as práticas que acontecem no contexto público precisam ou não ser inovadas. Tendo a definição lida por mim como base, o professor novato Wesley, no enunciado 13, revela que eles entraram no contexto de sala de aula para inovar, o que corrobora com o que apresentei anteriormente de que o que era uma regra do sistema de atividade acadêmico passou a ser o próprio objeto do sistema de

aprendizagem colaborativa de professores inseridos no PIBID. Sua fala se faz importante, na medida em que ele responde que devido à cobrança em inovar as práticas, eles acabavam por ignorar o próprio contexto em que a inovação aconteceria, o que vem a legitimar estudos que dizem que muitas das vezes a escola é vista somente como pano de fundo para as atividades do estágio (Roth e Tobin, 2002).

Além disso, o professor novato pontua que, embora eles, referindo-se a todos os professores novatos, tivessem ido para a escola para inovar, eles não tinham tanta capacidade de atuar naquele contexto, de lidar com as situações de sala de aula. Sendo assim, estar no contexto público de ensino já era algo novo que precisava ser aprendido. Débora prontamente coloca-se favorável ao professor novato ao responder que eles nem sabiam o que estavam funcionando no contexto escolar.

Respalhada nos discursos oficiais, Débora comenta que as propostas de inovação vêm de cima para baixo. Há claramente uma hierarquia apresentada por Débora: são documentos oficiais que se tornam projetos de formação e, então, os executores desses projetos, os professores novatos. Assim, são discursos hegemônicos que veem no discurso da inovação a solução para os problemas educacionais. Estes documentos oficiais são, muitas vezes, elaborados por profissionais que pouco conhecem a realidade da escola pública: muitos alunos em sala, alunos com déficit de aprendizagem, professores com jornada dupla de trabalho e mal remunerados, entre tantos outros problemas.

Logo em seguida, Débora demonstra interesse em discutir essa questão com o Grupo - "*eu não sei se já pensamos nisso juntos, nós já pensamos?*" -, e ao valorizar o conhecimento que Carol tem do seu contexto de atuação, convida, de certa forma, a professora colaborador a refletir com o Grupo sobre isso.

Carol coloca para o Grupo refletir de que lado a inovação é vista, uma vez que parece que só o lado da universidade está sendo considerado. Dessa forma, ela coloca que do seu ponto de vista não é necessário inovar e questiona-nos se do ponto de vista dos alunos é necessário, ou o que seria inovar para eles. Temos aqui uma amostra de um contexto em que todos participam, conforme suas possibilidades e com iguais direitos de se colocarem. Dessa forma, não é um contexto do eu transmito conhecimento e vocês se apropriam desse conhecimento (Magalhães e Liberali, 2009).

A multivocalidade (Engeström, 2001), presente nessa discussão, marca claramente as posições sociais desempenhadas por cada um dos professores. De um lado, temos os professores novatos que se sentem pressionados a promover

práticas inovadoras no contexto escolar, de outro temos a professora de professores que reconhece que essa prática é uma das preocupações da universidade, e que encontra respaldo nos discursos oficiais, e ainda temos a professora colaboradora, que por sua vez acredita que não precisa haver inovação no seu contexto de trabalho (como no enunciado 16, Excerto 17) e alia-se aos professores novatos (como no enunciado 109, Excerto 15 e no enunciado 14, Excerto 17).

Por fim, trago um último excerto, retirado do décimo quarto GE. Este GE, a pedidos de Débora que não poderia estar presente, foi conduzido por mim e objetivou em olhar para as aulas que estavam sendo dadas pelos professores novatos e por mim a fim de verificar de que forma elas estavam ou não contribuindo para a aprendizagem dos alunos da escola. Além disso, nesse GE, explicamos uns para os outros como que estávamos lidando com o uso da apostila em sala de aula. Enfatizo que Carol também não pôde estar presente. Segue o excerto:

#### Excerto 18 – GE 14 - 28/09/10

**86 Gustavo:** você acaba ficando preso à apostila, até porque eles compraram esse material e eles querem usar..

**87 Carina:** ou então você acaba pulando..

**88 Marcos:** nós usamos duas vezes só....

**89 Pricila:** a gente até que está usando assim..

**90 Carina:** eu gosto dos textos

**91 Pricila:** tem coisa que precisa de um a mais.. os textos são assim bem interessantes, só que você vai pra interpretação deles, aí fica só naquela coisa do texto, nada crítico, aí vai da nossa parte de...

**92 Carina:** tem algumas questões, por exemplo, tem um texto bem legal sobre the next generation, e não tem questão, só tem um negócio sobre scanning, tem uns cards assim e você vai buscando as informações assim... mas eu nem trabalhei aquilo com eles porque eu queria a interpretação do texto. Então eu fiz assim né, antes de tudo, eu fiz uma conversa com eles o que é digital native, perguntei se eles eram digital natives.. “não, eu não”(risos) aí depois eu fui explicar o que era... “ah, não, então eu sou” (risos), pra depois ler o texto... então trabalhei. Mas na apostila só está o texto e um exerciciozinho de scanning... você tem que trazer mais coisa..

**93 Pricila:** tem que ampliar né?

**94 Carina:** o texto é legal de trabalhar, mas os exercícios não suportaram.... não deram assim tanta ênfase no texto... um texto legal que é da época deles, né? Então a gente trabalhou mais assim...

Como disse anteriormente, os professores novatos e eu fomos divididos em duplas para a regência, tendo um total de cinco duplas, quatro delas estavam presentes na discussão e explicaram como que estavam trabalhando com a

apostila em sala de aula. Com exceção de Marcos, que só a utilizou duas vezes em suas aulas, os outros professores novatos expuseram que estavam utilizando-a.

Gustavo colocou que se sente preso à apostila e argumenta o seu uso em sala de aula reproduzindo o argumento colocado anteriormente por Carol (ver Excerto 11). A presença, ainda que de forma implícita, do discurso apresentado no Excerto 11 por Carol marca o desejo de o professor novato fazer parecer que as decisões tomadas pela dupla contemplam a vontade da professora colaboradora.

Carina e eu expomos ao Grupo, explicando que estamos fazendo uso parcial da apostila, levando material extra a fim de complementar o seu uso. O que vai ao encontro dos posicionamentos discutidos ao longo dos GEs e que contempla não só a vontade da professora colaboradora, como também da professora de professores.

Esses diferentes modos com que os professores novatos e eu lidamos com a questão da apostila vem a demonstrar que, ao que me parece, por mais que se tenha discutido entre os membros do Grupo o uso ou não da apostila em sala de aula, o Grupo não chegou a um posicionamento comum. Cada um explicitou o seu ponto de vista e cada dupla fez o que achou que deveria fazer durante as aulas. Portanto, fica claro que não basta que os diferentes pontos de vista sejam explicitados e que só por isso os conflitos acabam sendo superados.

Dessa maneira, não se trata de produzir consenso entre os participantes, muito menos de só explicitar pontos de vista, como bem explica Mateus (2011, p. 204), "ao contrário, trata-se de falar do seu lugar único, reconhecendo a existência de outros modos de agir e de pensar sobre o mesmo fenômeno".

Nesta seção, observamos que quando iniciamos os Grupos de Estudo, o sistema de atividade escolar já havia estabelecido os conteúdos e os instrumentos para o ensino da língua inglesa. Além disso, o sistema de atividade acadêmico, também já havia previsto, como uma de suas regras, a qual, com o decorrer dos GEs, passou a ser o próprio objeto do sistema de aprendizagem colaborativa de professores inseridos no PIBID-Inglês/UEL, a promoção de práticas inovadoras em sala de aula. Assim, busquei refletir de que forma os professores exploraram ao longo do desenvolvimento dos GEs essa contradição, a fim de que, juntamente com a próxima seção, a última pergunta de pesquisa pudesse ser respondida.

Ao longo dos excertos apresentados vimos a presença de múltiplas vozes que ora se encontravam ora se conflitavam. De um lado, temos Carol, que demonstrou desejo de que os professores novatos utilizassem a apostila, elaborada

por ela, em sala de aula, mas também apresentou a possibilidade de outras coisas serem trabalhadas, como material extra. De outro lado, temos Débora, que gostaria que os professores novatos inovassem as práticas que aconteciam em sala de aula. Desse modo, com a ausência de um objeto compartilhado, a partir do qual pudessem ser criados mecanismos de transformação, os professores novatos pressionados por estes dois sistemas de atividade, buscaram encontrar meios de agir, entre eles, destaco as duplas em que ao mesmo tempo em que utilizaram a apostila, buscaram levar outros materiais, a fim de "suprir" as necessidades encontradas e destaco também, a outra dupla que preferiu não utilizar a apostila, deixando-a de lado de suas aulas. Alternativas dessa natureza pouco alteram as relações entre os participantes em um sistema de atividade, pois como vimos, os professores novatos e eu buscamos satisfazer ou as expectativas da professora colaboradora, ou as expectativas da professora de professores ou ambas.

O que é possível depreender da discussão realizada é que essa contradição só foi visualizada quando os professores novatos iniciaram a regência e se viram pressionados tanto ao uso da apostila, quanto em levar práticas inovadoras para a sala de aula. Além disso, se foi discutido tantas vezes o uso da apostila e a questão da promoção de práticas inovadoras, ficou claro que em nenhuma das vezes chegamos a um posicionamento comum. Assim, todos expuseram os seus pontos de vista e cada um fez o que achou que tinha que ser feito.

Portanto, as análises realizadas trouxeram à tona os efeitos de uma prática de pessoas que trabalham juntas, sem que elas tenham, necessariamente, que sair de seus lugares. Os diferentes mundos da universidade e da escola, com suas regras e ideologias, se aproximam, mas não se encontram, não se alteram mutuamente. A externalização das contradições analisadas, apesar de muitas vezes discutidas e questionadas, não foram exploradas a fim de que se chegasse a um posicionamento que englobasse o desejo de todos. Dessa forma, perdeu-se a oportunidade de expandir o objeto do sistema de aprendizagem colaborativa de professores inseridos no PIBID-Inglês/UEL.

Concluo, esta seção, afirmando que não basta que as múltiplas vozes presentes na interação deem a sua opinião sobre o assunto em discussão; é necessário que o Grupo encontre um posicionamento comum, mediado por princípios éticos de respeito e de valorização das diferenças, a fim de que práticas possam ser (re)significadas. Para Mateus (2011, p. 204), esse não é um desafio simples "porque

pressupõe sair do lugar confortável em que buscamos sempre viver e reorganizar aquilo que não nos é familiar".

Na próxima seção, busco mostrar que embora muitos dos conflitos gerados e vivenciados pelo Grupo, como os analisados nesta seção, não impediram que outras coisas pudessem ser vivenciadas e aprendidas, por meio do encontro com o outro. Em seguida, buscarei articular os dados analisados nestas seções para então responder a última pergunta desse estudo.

### 3.3.2 As Possibilidades Mediadas pelo Encontro *com* o Outro

*"Quando vocês entraram junto lá comigo, fez eu voltar pro meu mundo de novo, fez eu ver coisas que fazia muito tempo que eu não via"*  
[Carol, enunciado 132, GE 17 - 07/12/10]

Desde o nosso nascimento, nossa trajetória de vida é marcada pela colaboração com o *outro*. Como seres humanos, existimos na complexa relação com o *outro*. Não é possível pensar o *eu* fora da ligação dialética e dialógica com o *outro*, pois como bem reflete Roth (2009), o *outro* é a origem, a fonte e o recipiente de nossas próprias possibilidades de ser.

Desse modo, um dos princípios básicos para a participação em trabalhos colaborativos é a compreensão de que somos constituídos por aquilo que é *outro*. Mateus (2011, p. 190) argumenta que "é na experiência com o outro que (re)criamos nossas identidades, aquilo que somos e que desejamos ser". O modo de nos tornarmos, o nosso devir, prossegue a autora, "é senão uma possibilidade da nossa inter-relação com o outro".

Esta seção, portanto, tem por objetivo analisar as possibilidades mediadas pelo encontro com o *outro*, em outras palavras, tenho como propósito investigar algumas das transformações ocorridas ao longo do desenvolvimento dos GEs, como por exemplo, o reposicionamento da professora colaboradora como alguém que vai além de ceder turmas e negociar conteúdos com os professores novatos, garantindo, assim, uma posição bastante legítima dentro do Grupo. Além disso, investigo também a descentralização da voz da professora de professores nos GEs, possibilitando uma relação voltada para o discurso instrucional dialógico (Nystrand, 1997).

Questões como a importância do Programa na formação inicial e contínua dos professores, a avaliação da participação de cada professor no Grupo, bem como o relacionamento universidade-escola e sugestões de direcionamentos para o próximo ano de atividades, visto que o período de regência do PIBID é de 24 meses, foram discutidas no último GE. Assim, no excerto que trago abaixo, Carol expõe ao Grupo a sua percepção com relação ao Programa e em consequência com as atividades desenvolvidas nesse contexto:

**Excerto 19 – GE 17 – 07/12/10**

**34 Carol:** O PIBID serviu, assim, para eu visualizar os professores em formação, de uma outra forma também, [...], foi também de poder ver vocês, não como quem vai chegar lá vai cumprir uma carga horária que tem que ser cumprida e vai embora, [...], eu quis deixar vocês a vontade pra vocês sentirem a turma, sentirem como é dar aula, quando eles [referindo-se aos professores novatos e à professora pesquisadora] planejavam, eu falava assim, planeja pensando em oito, multiplica sempre por oito o que você tá fazendo porque é o que você vai ter quando tiver trabalhando, você não vai ter uma turma, você vai ter oito, eu falava sempre pra vocês. Então me ajudou na minha formação porque eu passei a pensar um pouco diferente, de como receber essas pessoas na minha sala, não somente chegar e ir lá e ficarem seis horas observando, mais quarenta trabalhando alguma coisa e ir embora. Eu vou sentir falta. E essas reflexões que a gente para pra fazer, não só nas reuniões aqui, porque com alguns eu sempre ficava uns 10-15 minutos conversando depois da aula, batia o sinal e a gente ficava lá ainda conversando, as aflições, as angústias, “nossa essa turma não vai, não vai, olha a gente faz, mas não consegue achar um caminho”, com essa daqui [apontando pra Larissa] eu até choro, outro dia a gente conversando, não tinha nada a ver uma coisa com a outra e de repente eu comecei a chorar, “eu não falei isso pra você chorar”, eu sei, mas eu choro. Então, assim, eu percebi que mudou minha visão nesse sentido, para o ano que vem eu já tenho um outro olhar [...]

A partir desse excerto, podemos retirar dois importantes pontos de análise mencionados por Carol ao falar da importância do programa: a) (re)significação do papel dos professores novatos nas atividades de estágio; e b) seu papel de co-formadora.

Em dois momentos, Carol menciona que passou a ver os professores novatos de uma forma diferente, visão esta que se distancia do modelo tradicional, em que os estagiários vão para a escola, cumprem uma determinada carga horária e vão embora, ou seja, pouco se engajam com os alunos e com o sistema escolar em si. Essa (re)significação é observada quando Carol pontua que, “O PIBID serviu, assim, para eu visualizar os professores em formação, de uma outra forma”, e, “eu passei a

*pensar um pouco diferente, de como receber essas pessoas na minha sala'. Embora tenha utilizado o quantificador pouco para expressar a mudança, ainda assim já considero ser um fator positivo, visto que Carol expressa um sentimento de saudade, verificado em "Eu vou sentir falta".*

Ao expressar um novo sentido para o papel dos professores novatos em sala de aula, Carol tomou para si também a responsabilidade pelo desenvolvimento da experiência dos professores naquele contexto. Assim, no trecho, *"eu quis deixar vocês a vontade pra vocês sentirem a turma, sentirem como é dar aula, quando eles [referindo-se aos professores novatos e à professora pesquisadora] planejavam, eu falava assim, planeja pensando em oito, multiplica sempre por oito o que você tá fazendo porque é o que você vai ter quando tiver trabalhando, você não vai ter uma turma, você vai ter oito"*, Carol, de certa forma, coloca-se para os professores novatos como alguém que os apresenta a realidade do trabalho do professor, realidade esta diferente da que é apresentada ao professor novato no período de estágio em que eles ficam responsáveis pelo ensino de uma única turma. Além disso, a professora colaboradora deixa-os livres para experimentarem essa realidade.

De acordo com Roth et. al. (1999) ao estar com o outro desenvolvemos uma experiência fundamental compartilhada que é necessária para a comunicação. Ao estar com o outro experimentamos uma realidade comum e construímos um estoque de experiências sobre as quais podemos nos comunicar e nos desenvolver. Ao refletirmos juntos sobre as práticas de sala de aula, Carol encontrou em nós (professores novatos e eu) e nós encontramos nela, alguém para dividir as aflições e as angústias do dia-a-dia de sala de aula, como pode ser evidenciado em *"porque com alguns eu sempre ficava uns 10-15 minutos conversando depois da aula, batia o sinal e a gente ficava lá ainda conversando, as aflições, as angústias, 'nossa essa turma não vai, não vai, olha a gente faz, mas não consegue achar um caminho"*.

De forma semelhante, a professora novata Milena também aponta contribuições importantes desse diálogo constante instaurado entre professor colaborador e professor novato. Segue o excerto também retirado do último GE:

**Excerto 20 – GE 17 – 07/12/10**

**82 Milena:** [...] foi muito diferente lidar com adolescente porque muitas vezes eles são chatos, eles são grossos, bagunceiros e isso tudo me irrita, me incomoda, e aí eu fui vendo que não era o fim do mundo e a Carol, ela fazia parecer tão simples lidar com aqueles comportamentos porque qualquer e-mail que eu mandasse a Carol respondia, eu chamava a Carol no MSN pra conversar e ela conversava comigo, ela estava sempre ali, aí eu falava, "ai Carol hoje...", ai, e ela "nãããã, é daquele jeito mesmo, não esquenta a cabeça", vocês sabem do que eu estou falando e aí começou a tornar tudo muito mais fácil...

O fato de Milena ter recorrido à professora colaboradora para buscar apoio e sanar suas dúvidas, via e-mail e MSN, é um evento importante, pois evidencia-se a expansão das possibilidades de agir entre duas pessoas envolvidas na mesma situação. Assim, temos a professora novata que toma iniciativa em buscar apoio com a professora colaboradora, uma vez que ela que tem o *know how* para lidar com essas questões específicas de comportamento de adolescentes. Dessa forma, Carol resgata o lugar de quem tem um conhecimento prático importante para a formação dos professores, atuando ativamente no processo de produção do conhecimento. Observa-se, portanto, uma transformação nas relações sociais.

A partir do momento que Milena passa a vivenciar o universo de Carol e ver de que maneira ela lidava com aquele contexto de ensino (ensinar inglês para adolescentes de um contexto público), contexto este que para a professora novata parecia ser difícil, evidenciado pela utilização de adjetivos pejorativos ("*eles são chatos, eles são grossos, bagunceiros e isso tudo me irrita, me incomoda*"), ela começa a vislumbrar outras possibilidades de ação ("*e aí eu fui vendo que não era o fim do mundo e a Carol, ela fazia parecer tão simples lidar com aqueles comportamentos*"). Além do mais, Milena pontua, por meio do advérbio temporal *sempre*, que quando ela precisa de qualquer coisa, Carol sempre estava presente e disposta a ajudar ("*eu chamava a Carol no MSN pra conversar e ela conversava comigo, ela estava sempre ali*").

Além desta fala de Milena, identifiquei outros momentos nesse mesmo GE e em GEs anteriores, em que o Grupo todo via Carol como alguém com quem podiam aprender muito, visto que era ela que tinha o conhecimento para lidar com as mais diversas situações advindas da prática. A fala do Excerto 14, da seção anterior, em que o professor novato Wesley demonstrou interesse em discutir com Carol as

questões relacionadas ao uso da apostila em sala de aula também demonstra isso. Ademais, não eram só os professores novatos e a professora pesquisadora que viam Carol como fonte de conhecimento, Débora no GE 17, no enunciado 42, também reconhece e dá à Carol uma participação bastante legítima: *"a própria posição da Carol dentro do grupo como quem tem expertise, como quem domina o que está fazendo, como quem sabe do seu contexto, eu acho que isso coloca no grupo uma participação bastante legítima para a Carol"*.

Esse reconhecimento por parte de todos os professores do conhecimento que vem da professora colaboradora, conhecimento este firmado em experiências práticas, é de grande importância para que Carol se sinta valorizada. O impacto da valorização da professora colaboradora pode ser evidenciado no excerto anterior (Excerto 19) em que ela diz "eu vou sentir falta" e também no excerto abaixo em que ela expressa satisfação com relação à experiência desenvolvida ao longo do ano. Segue o excerto:

**Excerto 21 – GE 17 – 07/12/10**

**132 Carol:** Eu também gostaria de dizer que eu também gostei muito e queria agradecer, vocês, além de tudo, vocês quebraram muitos galhões pra mim né, quando eu tive que me ausentar eu podia sair tranquila porque eu sabia que os alunos estavam em ótimas mãos, também gostaria de pedir desculpas se em algum momento eu fui mal criada, grossa, mas vocês tem que entender que eu sou humana também, e tem hora que a gente explode, eu lembro, assim, a Larissa no começo quando eu dava umas chicoteadas nos alunos ela fazia aaasim né [demonstrando cara de espanto], e dizer assim que foi muito legal, eu aprendi muito com vocês também, a gente trocou, vocês fizeram eu enxergar umas coisas que fazia tempo que eu não enxergava, porque a gente vai ficando sozinho ali, só a gente, só a gente, os professores são de outras áreas, e às vezes o professor da outra área acha que você que é professor de inglês não é nada, porque inglês é isso, é aquilo e inglês não reprova e você fica sozinho no seu mundo, então quando vocês entraram junto lá comigo, fez eu voltar pro meu mundo de novo, fez eu ver coisas que fazia muito tempo que eu não via, a Débora de novo, como eu já disse, a Débora foi minha professora, minha orientadora na pós e na graduação, então, assim, foi muito bom voltar de onde eu sai, eu gostei de voltar pra cá!

Acreditar no potencial do outro e assim partilhar com ele sentimentos de confiança é de extrema importância no desenvolvimento de parcerias colaborativas. Dessa forma, o excerto acima reflete a relação de confiança estabelecida entre os professores novatos, a professora pesquisadora e a professora colaboradora, agentes

das ações de sala de aula. Essa confiança é evidenciada, no uso do adjetivo com valoração positiva, quando Carol afirma que *"eu podia sair tranquila porque eu sabia que os alunos estavam em ótimas mãos"*.

Ao utilizar-se de adjetivos positivos ao lado de intensificadores (*muito legal, muito bom*), bem como verbos e sintagmas verbais que denotam sentidos de recompensa prazerosa (*aprendi muito, a gente trocou, gostei*), além de sentenças que remetem valor à experiência realizada *com o outro* {"*eu aprendi muito com vocês*"; "*quando vocês entraram junto lá comigo, fez eu voltar pro meu mundo de novo, fez eu ver coisas que fazia muito tempo que eu não via*"}, Carol avalia o PIBID-Inglês/UEL como uma experiência prazerosa de grande aprendizagem. O que corrobora com os estudos de John-Steiner (2000, p. 204) que afirma que "em parcerias nos vemos pelos olhos dos outros, e por meio de seu apoio ousamos explorar novas partes de nós mesmos"<sup>50</sup>.

Importante retomarmos os motivos expressos por Carol em participar das atividades desenvolvidas no contexto do PIBID-Inglês/UEL, no GE 01. Ela colocou naquele momento que gostaria de trabalhar com os professores, trocar ideias e pegar um ânimo. Dessa forma, outro ponto importante de análise do Excerto 19 e do Excerto 21, é que os motivos expostos por Carol parecem, de alguma forma, terem sido satisfeitos, já que ela expôs que nós trocamos conhecimento e trabalhamos juntos com ela.

Além dessa transformação nas relações sociais, ao longo do desenvolvimento dos GEs, foi possível também perceber a descentralização da voz da professora de professores dos GEs, que, tradicionalmente, é vista como a detentora do conhecimento que precisa ser ensinado aos outros professores e ela passa, assim, a mediadora do conhecimento.

Vimos no Quadro 2, apresentado no capítulo anterior, que os GEs serviram não só para discutir as questões advindas da práxis, como também serviram como um laboratório de pesquisa. Somado a isso, a professora de professores solicitou que a professora novata Larissa e eu ficássemos responsáveis por conduzir as discussões sobre o livro "Pedagogia do Oprimido", de Paulo Freire (GE 05, 06 e 08), e que eu conduzisse outros dois GEs (GE 14 - visionamento das aulas e GE 17 - Avaliação do PIBID-Inglês/UEL), permitindo que eu, professora pesquisadora, tivesse

---

<sup>50</sup> Em inglês: "In partnerships we see ourselves through the eyes of others, and through their support we dare to explore new parts of ourselves".

no Grupo uma participação legítima, não sendo somente alguém de fora que recolhe dados para realizar pesquisa e nada se engaja com as práticas do Grupo. Ademais, no GE 12, Débora convidou a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elaine F. Mateus, para nos apresentar o modelo colaborativo de formação de professores, bem como falar de suas experiências nesse âmbito.

Observa-se, assim, que todos os professores tiveram a oportunidade de produzir conhecimento com o grupo. A fim de melhor observarmos estas questões, apresento no recorte abaixo, um momento, retirado do décimo terceiro GE, em que os professores estavam discutindo sobre as possibilidades de resignificação das práticas propiciadas pelo PIBID-Inglês/UEL. Lembro ao leitor que nesse GE, conduzido pelo professor novato Marcos, discutíamos questões relacionadas à inovação, tema do *paper* desse mesmo professor novato. Segue o excerto:

#### Excerto 22 – GE 13 – 21/09/10

**120 Pricila:** Eu acho que pensando na formação dos professores, o PIBID renova. Só da Carol estar aqui com a gente discutindo esses assuntos, acho que já é uma renovação, tirando as experiências que tiveram com grupos menores que não era um programa do governo, né?

**121 Carol:** Com certeza, antigamente eu confabulava com meus botões.

**122 Pricila:** Agora você tá confabulando com a gente. [...]

**123 Débora:** [...] Agora, uma coisa que até eu estava falando pro Marcos também. Esse, a utilização do grupo de estudo pra discutir essas questões, pra fazer isso que o Marcos tá fazendo.

**124 Marcos:** Coleta de dados.

**125 Débora:** Quer dizer, fazer, e ainda por cima ir e analisar o quê que é isso. Então, ele não só vai coletar dados, aqui, nossas opiniões, nossos pontos de vista, como também ele vai analisar. Então, isso aqui virou um laboratório de pesquisa. Uma coisa que eu não via antes, o próprio grupo de estudos funcionando como laboratório de pesquisa. Apesar de que o *paper* já tá aí há tanto tempo, mas, é, até então eu não via a gente se voltando pra repensar o que a gente faz. Assim, como grupo, né? A discutir as questões na escola, e analisar isso, né? A Carina também vai analisar a partir de dados que estão aqui, e a Pricila também. Então pra mim foi uma, pra mim isso foi uma inovação. Esse espaço de grupo de estudo tem se tornado um laboratório mesmo, um laboratório de pesquisa mesmo. Não pesquisa só, pensando no resultado que você vai ter publicado, mas pra gente tá repensando tudo isso aí, né? Já tem um valor, não só de eu estar respondendo as perguntas do Marcos, mas a gente tá tentando organizar as ideias, né? Talvez a gente não tinha essa ideia, essa noção. Eu não tinha, assim, da questão de inovação, de primeiro você pensar o quê que não está funcionando e tentar levantar isso, não sendo uma coisa sendo imposta. Eu acho que, eu vejo esse valor, pra mim, é inovador.

Primeiramente, apresento que a participação de Carol nos GEs é uma renovação importante propiciada pelo PIBID-Inglês/UEL. Renovação esta também observada por Carol, a qual afirma no enunciado 121 que anteriormente não tinha alguém para trocar uma ideia, o mesmo pode também ser evidenciado no Excerto 21, enunciado 132, em que ela fala do trabalho isolado do professor (*"porque a gente vai ficando sozinho ali, só a gente, só a gente, os professores são de outras áreas, e às vezes o professor da outra área acha que você que é professor de inglês não é nada, porque inglês é isso, é aquilo e inglês não reprova e você fica sozinho no seu mundo"*).

Além disso, no enunciado 125, Débora menciona que os GEs se apresentaram para os professores novatos como um laboratório de pesquisa, afirmando esta ser também uma inovação. Assim, os professores novatos puderam coletar dados para realizar o trabalho final da disciplina (GE 09, em que a professora novata Milena conduziu a discussão com o Grupo sobre a questão do relacionamento professor-aluno e o GE 13, em que o professor novato Marcos discutiu com o Grupo a questão da inovação), bem como outros professores novatos solicitaram o áudio de algumas gravações para realizarem suas pesquisas, tendo em vista esse contexto de ensino-aprendizagem<sup>51</sup>.

Ademais, quando menciona *"Talvez a gente não tinha essa ideia, essa noção. Eu não tinha, assim, da questão de inovação, de primeiro você pensar o quê que não está funcionando e tentar levantar isso.. não sendo uma coisa imposta"*, observo que a professora de professores coloca-se na posição de quem tem o que aprender também, evidenciado no uso dos pronomes da primeira pessoa do singular. Da mesma forma, quando diz, *"não só de eu estar respondendo as perguntas do Marcos, mas a gente tá tentando organizar as ideias, né?"*. Ao discutir práticas antigas, como a questão da inovação, de que é papel da universidade levar coisas novas para a escola, outro olhar é dado para esta prática. Sabemos que só o discurso não garante a transformação das práticas, mas já é um primeiro passo para a mudança.

Acredito que o levantamento dos enunciados realizadas ao longo dos GEs seja um dado relevante para mostrar a descentralização da voz da professora de professores, bem como verificar como as participações verbais dos professores se alteraram no decorrer dos GEs. Dessa maneira, apresento abaixo a distribuição dos

---

<sup>51</sup> Desde o primeiro GE, em que comecei as gravações, expus ao grupo que os dados que eu estava registrando, não eram somente de minha propriedade e que todos poderiam ter acesso, bem como fazer uso deles.

enunciados entre os participantes ao longo dos 17 GEs. As intervenções do GE 07, 12, 15 e 16 não foram contabilizadas já que os assuntos discutidos nestes GEs não trariam contribuições importantes para esta análise<sup>52</sup>. Segue a tabela com a distribuição dos enunciados:

**Tabela 2** - Distribuição dos enunciados entre os participantes

GE	Professora de Professores	Professora Colaboradora	Professores Novatos <sup>53</sup>	Professora Pesquisadora	TOTAL
01	44 (39,64%)	47 (42,34%)	16 (14,41%)	4 (3,60%)	111
02	92 (34,98%)	-	151 (57,41%)	20 (7,60%)	263
03	89 (28,62%)	124 (39,87%)	69 (22,19%)	29 (9,32%)	311
04	77 (30,43%)	81 (32,02%)	65 (25,69%)	30 (11,86%)	253
05	82 (32,41%)	-	108 (42,69%)	63 (24,90%)	253
06	138 (35,57%)	-	205 (52,84%)	45 (11,60%)	388
08	43 (30,94%)	-	84 (60,43%)	12 (8,63%)	139
09	29 (12,89%)	35 (15,56%)	136 (60,44%)	25 (11,11%)	225
10	53 (30,81%)	34 (19,77%)	69 (40,12%)	16 (9,30%)	172
11	68 (30,77%)	-	122 (55,20%)	31 (14,03%)	221
13	57 (32,02%)	27 (15,17%)	82 (46,07%)	12 (6,74%)	178
14	-	-	169 (62,13%)	103 (37,87%)	272
17	36 (27,69%)	18 (13,85%)	60 (46,15%)	16 (12,31%)	130

53

Os números revelam uma distribuição menos desequilibrada nas participações dos professores. Considerando que no primeiro GE teve um total de 111 enunciados, com prevalência da voz da professora de professores e da professora colaborada, e que os GEs mantiveram o mesmo tempo de duração, é verdadeiro supor que os enunciados dos participantes foram mais breves nos GEs subsequentes.

Outro dado relevante, decorrente da distribuição mais equitativa das participações verbais, é a participação legítima dos professores novatos nas discussões, tendo em média 45,05% de participação ao longo dos GEs. Além disso, há

<sup>52</sup> Os GEs 07 e 15 não foram contabilizados, pois neles foram discutidos questões organizacionais, como por exemplo, a organização do bimestre, ou as questões referentes a avaliação e ao *paper* dos alunos do 4º ano. Já o GE 12 não foi contabilizado porque como foi a apresentação da Prof. Dra. Elaine F. Mateus, não mostrariam dados relevantes para esta análise também. Por fim, o GE 16 não foi contabilizado, pois o áudio desse GE foi perdido.

uma progressão significativa nos enunciados da professora pesquisadora. Esses dados são resultados de práticas menos monológicas, bem como da valorização do conhecimento que cada um dos participantes traz para a discussão.

De forma contrária ao aumento da participação da professora pesquisadora, há uma queda expressiva nos enunciados da professora colaboradora, bem como sua ausência em alguns GEs.

Sei que a análise destes números não pode ser tomada como única forma de análise. Entretanto, ao entrelaçar esses dados com os conteúdos já analisados, pode-se concluir que esses índices representam sim uma transformação, uma ressignificação nas relações sociais.

Ao valorizar o conhecimento prático de sala de aula da professora colaboradora, os professores novatos, a professora pesquisadora e a professora de professores deram a ela uma participação autêntica nos GEs, fazendo com que Carol se sentisse parte das ações de ensino-aprendizagem, tanto do sistema de atividade escolar quanto do sistema de atividade acadêmico. Da mesma forma, ao se envolverem no universo da sala de aula do contexto público de ensino e nas discussões realizadas nos GEs, os professores novatos foram vistos também como fontes de conhecimento, alguém que, embora na literatura sejam vistos como pares menos experientes, os outros professores pudessem também aprender. Tais resultados vão ao encontro dos estudos de Mateus (2005), em que a autora pontua que, na medida em que novas fontes de financiamento, como é o caso do PIBID, forem conquistadas tanto os professores novatos quanto os professores colaboradores se envolveriam mais ativamente nos processos de ensino-aprendizagem. Ademais, ao colocar-se na posição de mediadora do conhecimento, a professora de professores, permitiu que os GEs se tornassem um laboratório de ensino-pesquisa para discussão de importantes questões advindas da prática.

Na seção intitulada "(Re)produção ou (re)significação de práticas: a busca de alternativas", busquei responder a seguinte pergunta de pesquisa: Quais (im)possibilidades foram criadas no confronto entre a atividade idealizada e a presença dos elementos culturalmente já existentes?

Por meio dos excertos analisados, na subseção "Entre a cultura que se vive e a que se idealiza viver", observamos a presença de uma contradição quaternária

---

<sup>53</sup> Para o detalhamento dos enunciados dos professores novatos, ver Anexo A.

entre os instrumentos do sistema de atividade escolar e as regras do sistema de atividade acadêmico. Vimos que os pontos de vista de cada um dos professores foram colocados para o Grupo e, muitas das vezes, considerados e discutidos pelo Grupo: Carol, ancorada no discurso dos alunos e na qualidade do seu material, expôs o desejo de que os professores novatos, ainda que fizessem uso parcial, utilizassem a apostila em suas aulas. Débora, ancorada pelo subprojeto de Letras-Inglês, expôs que gostaria que os professores novatos inovassem as práticas de sala de aula. O professor novato Wesley, em nome dos outros professores novatos, expôs ao Grupo a pressão que os professores sentem sobre inovar as práticas ao mesmo tempo em que precisam aprender a lidar com as situações de sala de aula. Além disso, os professores novatos e eu expusemos, em um GE que não havia nem a participação da Carol nem da Débora, como estávamos lidando com a apostila em sala de aula.

O que se pode verificar é que a multivocalidade instaurada, marcada pelos diferentes posicionamentos dos professores, guardados em seus papéis desempenhados socialmente, não conseguiu ser transformada, ao longo do desenvolvimento dos GEs em um posicionamento do Grupo. Em outras palavras, os professores não conseguiram encontrar meios para que a contradição, acima exposta, pudesse ter sido superada pelo Grupo. Dessa forma, as fronteiras do que eu penso ou do que eu faço e do que você pensa ou do que você faz continuaram bem delimitadas, não permitindo que outras coisas pudessem vir a surgir, a fim de que o objeto do sistema de aprendizagem colaborativa de professores de inglês inseridos no PIBID-Inglês/UEL pudesse ser transformado.

Reforço, assim como Dooner et. al. (2008), que não basta colocar diferentes pessoas, no caso, diferentes professores juntos e que isso por si só solucionará os problemas da formação e os problemas da educação básica; ao contrário, é preciso que se invista tempo nessa parceria, que haja esforço sustentado por todas as partes, para que então, as práticas possam ser transformadas.

Já na seção intitulada "As possibilidades mediadas pelo Encontro com o outro", busquei investigar algumas das transformações ocorridas ao longo do desenvolvimento dos GEs. Verifiquei que os GEs possibilitaram não só o encontro dos professores, mas também permitiram, pela própria posição de Débora no Grupo enquanto mediadora dos GES, o reposicionamento da professora colaboradora como alguém que tem um conhecimento importante e necessário, advindo do seu trabalho diário em sala de aula, para a formação dos professores novatos, os quais não só

reconhecem a importância desse conhecimento, como foram, muitas das vezes, procurar apoio para solucionar os problemas da prática com Carol.

Acredito esta ser uma grande contribuição deste trabalho, pois em uma perspectiva tradicional de formação, o professor colaborador é visto como aquele que cede suas turmas e quando muito negocia os conteúdos com os professores novatos. Ao inserir o professor da escola pública no universo do sistema de aprendizagem da universidade, e considerá-lo como peça importante para a formação dos professores novatos e para a própria formação contínua do professor de professores, outros sentidos para a prática de estágio poderão ser gerados.

Contudo, isso não é uma tarefa fácil, pois exige uma (re)significação dos papéis sociais, um reconhecimento de que o *outro* enxerga em mim o que eu não consigo em ver em mim mesmo e também de que eu enxergo nele o que ele ainda não consegue enxergar nele mesmo (Bakhtin, 2003).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentado basicamente no inter-relacionamento entre teoria e prática, formação inicial e formação contínua de professores, universidade e escola, o PIBID apresenta-se como um espaço propício para a produção de conhecimento *com* o outro. Dessa forma, este trabalho teve como objetivo investigar um sistema híbrido de aprendizagem colaborativa de professores de inglês inseridos no contexto do PIBID-Inglês/UEL.

No papel inicial de professora pesquisadora, inseri-me, durante o ano de 2010, nas práticas desenvolvidas nos Grupos de Estudo de uma das equipes de trabalho do subprojeto de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL), foco de toda análise realizada ao longo do trabalho. Os GEs possibilitaram a aproximação de dois sistemas de atividade, o sistema de atividade escolar, representado pela professora colaboradora e pelos alunos e o sistema de atividade acadêmico, representado pela professora de professores, os 09 professores novatos e por mim. Essa aproximação favoreceu a criação de um novo sistema híbrido de atividade, o qual denominei de sistema de atividade colaborativa de professores inseridos no contexto do PIBID-Inglês/UEL, que embora esteja interconectado aos outros sistemas e deles recebe influências e interferências significativas, possui características e práticas próprias. Observa-se, assim, que o PIBID, mais especificamente, que os Grupos de Estudo do subprojeto de Letras-Inglês do PIBID possibilitaram um encontro de professores em momentos profissionais um tanto quanto distintos: professores novatos, professor colaborador, professor pesquisador e professor de professores.

Ao buscar romper com os modelos tradicionais de formação de professores, em que a universidade é vista como produtora do conhecimento e a escola como o lugar onde tal conhecimento será posto em prática, a proposta do subprojeto de Letras-Inglês foi forjada nas tendências contemporâneas da perspectiva de aprendizagem colaborativa de professores. Previu-se, assim, um espaço em que universidade e escola buscam juntas a superação de alguns dos problemas educacionais e de formação.

Diante das perguntas de pesquisa, organizei a análise dos dados em três categorias, a saber: a) "Entre o mesmo e o diferente: um olhar para os motivos expostos pelos professores para participar das atividades do PIBID-Inglês/UEL"; b) "À

procura por um terreno potencialmente comum: a criação-expansão do objeto da atividade de ensino aprendizagem de professores inseridos no contexto do PIBID-Inglês/UEL"; e c) "(Re)produção ou (re)significação de práticas: a busca de alternativas".

A primeira pergunta de pesquisa buscou conhecer os motivos expostos pelos professores em participar das atividades desenvolvidas no PIBID-Inglês/UEL. Como mostrou a análise, os diversos motivos colocados pelos professores estão guardados nas experiências de vida e nos próprios papéis sociais desempenhados por cada um dos professores.

Para as professoras novatas Amanda e Carina, bem como para mim, participar das atividades do PIBID-Inglês/UEL estava relacionado ao valor de troca dessa participação, seja ela em cumprir as horas necessárias de estágio para ser aprovado na disciplina, como é o caso das professoras novatas, seja na escrita da dissertação de mestrado como requisito parcial para obtenção do título de mestre, como é o meu caso. Sendo assim, a ênfase recaiu no produto final da nossa participação, e não no processo de aprendizagem.

Para a professora novata Mariana, a professora colaboradora e a professora de professores, participar do PIBID-Inglês/UEL reside no interesse no trabalho *com* o outro, embora, como vimos, cada uma dessas professoras deu um sentido próprio para este trabalho. Ademais, verifica-se nos motivos das professoras um interesse pelo PIBID, visto, de uma maneira geral por elas, como um programa que prevê um trabalho conjunto entre universidade-escola.

Interessados em buscar desafios pedagógicos, como é o caso da professora novata Tatiana, ou linguísticos, como é o caso do professor novato Wesley, o PIBID-Inglês/UEL se apresentou como um lugar onde eles pudessem encontrar esses mesmos desafios. Além disso, Tatiana também expôs ao grupo que gostaria de por em prática ideias novas. Por fim, Milena e Larissa viram no universo das atividades do PIBID um lugar para conhecer o contexto público de ensino.

A multivocalidade, marcada pelos diversos motivos expostos, vem a nos mostrar que não havia ainda, nesse momento, um objeto potencialmente compartilhado por todos, para o qual as ações dos professores se direcionariam. Sendo assim, no terceiro e no quarto GE, em que se objetivou a construção coletiva dos fins educacionais para o contexto de atuação dos professores, evidenciou-se momentos de processo de produção de conhecimento com o outro.

As preferências individuais, marcadas pelos motivos de cada um dos professores em participar das atividades desenvolvidas no contexto do PIBID-Inglês/UEL, cederam lugar às obrigações coletivas. Assim ao longo dos GEs, os motivos dos professores foram se (re)significando, ora em função dessas próprias obrigações coletivas, ora como parte do próprio processo de transformação intrínseco ao ensinar e aprender.

As análises realizadas dos parâmetros criados pelos professores, os quais indiretamente contemplam o objeto compartilhado por eles, revelam que, a primeira vista, tais parâmetros pareceram muito teóricos e pouco práticos, uma vez que ao mesmo tempo em que parecem que servem para todos os contextos de ensino, esvaziados de suas ações práticas, acabam por não servir a nenhum.

É de nosso conhecimento que os processos de transformação de práticas se encontram em um contínuo embate entre as práticas já existentes e as práticas que se idealizam viver. Dessa forma, respondendo a segunda pergunta de pesquisa - como se deu e qual foi o objeto potencialmente compartilhado entre os professores -, a idealização dos parâmetros para os professores (*professores produzindo conhecimento pedagógico relevante para a superação das demandas da prática*) bem como para os alunos do colégio público (*alunos (re)produzindo as bases do conhecimento científico, tomando consciência de si e do mundo que os cerca*), ao mesmo tempo que serviu para levar o Grupo a pensar e a construir juntos o objeto do ensino-aprendizagem de língua inglesa e do ensino-aprendizagem de professores, esvaziados de ações de natureza prática impossibilitaram que os professores pudessem realmente (re)significar as práticas existentes em sala de aula.

Acredito, assim, que não basta que discutamos o que queremos ver acontecendo na escola se nas ações posteriores, essa discussão não é retomada em conta. Em outras palavras, não basta que idealizemos os fins educacionais para o ensino da língua inglesa no nosso contexto de atuação se quando entramos em sala de aula estes parâmetros acabam por ser esquecidos por diversos fatores: a) a correria do dia-a-dia de sala de aula; b) a falta de discussão para a realização prática de tais parâmetros em sala de aula e etc.

Portanto, a expansão-idealização do objeto da atividade do sistema de atividade de aprendizagem colaborativa de professores não pode ser entendida como uma ruptura nas práticas existentes. Isso porque apesar dos sentidos idealizados pelos

professores, pouco se alteraram as regras, a divisão social do trabalho e os artefatos mediadores.

A última pergunta de pesquisa buscou conhecer as (im)possibilidades criadas a partir do confronto entre a atividade idealizada e a presença dos elementos culturalmente já existentes. Os dados apresentados nos mostraram que a falta de um posicionamento comum para o Grupo levou a não superação da contradição quaternária criada pelo confronto entre os instrumentos já existentes do sistema de atividade escolar e as regras, também já existentes, do sistema de atividade acadêmico. Dessa forma, embora os posicionamentos de cada um dos professores foram postos para o Grupo, as fronteiras entre universidade e escola ficaram bem delimitadas, comprovada quando os professores novatos e eu expusemos como estávamos trabalhando com a apostila em sala de aula. Verifica-se, portanto, que são os professores novatos que vivem as tensões entre o sistema de atividade escolar e o sistema de atividade acadêmico. Ao apresentarem as possibilidades de utilização da apostila em sala de aula, observa-se que a fala dos professores novatos pode ser tomada como criação de um espaço de encontro, de duas coisas que juntas carregam as marcas de cada uma, tornando-se outra, com identidade própria e marcas dos sentidos de todos.

Assim, como muito bem apontou Schettini (2006), acredito também que não basta os professores estarem juntos e falarem sobre os problemas de sala de aula ou que vão além disso sem que se busque ações práticas que tenham algum efeito impactante nas práticas de sala de aula.

Contudo, ressalto que embora essa contradição não tenha sido superada pelo Grupo, isso não impediu que outras possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento pudessem ser verificadas ao longo do desenvolvimento dos GEs. A valorização e incorporação dos posicionamentos dos professores novatos, professor colaborador e professor pesquisador nas discussões, leva-nos a concluir que o sistema de atividade de formação de professores que estava sendo construído aproximou-se dos moldes em que vê na colaboração uma possibilidade de criação de espaços mais democráticos, em que os aprendizes não são meros recipientes de um conhecimento já existente que necessita ser depositado pelo professor de professores; pelo contrário, eles são os próprios transformadores e produtores deste conhecimento. Comprovado pela valorização do conhecimento trazido pela professora colaboradora e pela descentralização da voz da professora de professores dos GEs, possibilitando que os

professores novatos e a professora pesquisadora pudessem também desenvolver conhecimento com o Grupo, utilizando-se dos próprios GEs.

De uma forma geral, avalio a experiência que tive no PIBID, apresentada ao leitor por meio dos excertos mostrados ao longo das análises, como de grande relevância para as pesquisas já realizadas no âmbito da aprendizagem colaborativa de professores. Isso porque, sendo uma política pública, com incentivo financeiro para todos os professores envolvidos, possibilita ao mesmo tempo em que força os professores a se comprometerem muito mais com ações realizadas e desenvolvidas tanto na universidade quanto no contexto escolar.

Sei que muitas lacunas ficaram, conflitos não se resolveram, mas também sei que não basta colocar diferentes profissionais juntos e que do dia para noite as práticas serão transformadas. Estudos na área da colaboração, como os de John-Steiner (2000) já nos apresentaram que em parcerias colaborativas de sucesso o tempo é um fator preponderante, pois é só com ele que a confiança vai ganhando espaço para que os questionamentos e os pontos de vista dos envolvidos possam ir além da simples exposição, além de não serem tomados como ofensas pessoais.

Tenho consciência das limitações do meu próprio trabalho, uma vez que foquei somente nos Grupos de Estudo de um único grupo, o qual estava subsidiado pelo subprojeto de Letras-Inglês da UEL. Assim, seria falso tecer considerações acerca do programa em si, já que não objetivei em olhar para como as outras licenciaturas estavam desenvolvendo o Programa.

Além disso, há questões não respondidas e minha pesquisa que seria interessante e importante para futuros estudos. Vimos no início deste trabalho alguns dados sobre o atual cenário da educação brasileira, como a baixa atratividade pela carreira docente, bem como a baixa qualidade na Educação Básica. Dessa forma, outros estudos poderiam investigar se programas como o PIBID auxiliam na resolução do problema das crises nas licenciaturas, ou seja, se com a participação em programas com financiamento governamental, por exemplo, aumenta o interesse dos futuros professores pela carreira docente. Ademais, outra questão de extrema relevância para futuras pesquisas seria sobre o impacto desses programas, que buscam em seus objetivos uma aproximação dos mundos universidade-escola, nas ações escolares. Isto é, se programas dessa natureza melhoram o nível de aprendizagem dos alunos da Educação Básica.

Impulsionados pela *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, programas como o PIBID, o PDE e o PRODOCÊNCIA nos revelam um campo promissor para a realização de pesquisas, para não só conhecermos os impactos dessas políticas públicas, como também se apresentam como um campo em que podemos produzir e sedimentar conhecimento.

Finalizo esse texto, afirmando que o olhar que eu trouxe para o PIBID, guardado pela perspectiva da TASHC e pelo meu *background* sócio-histórico-cultural, é apenas um olhar, acredito, assim como Humberto Gessinger, que "outros olhares sempre enriquecem a paisagem".

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5. ed. São Paulo: Hucitec: Annablume, 2002. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/58069225/Bakhtin-O-Discurso-No-Romance>>. Acesso em: 15 jul. 2010.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.
- BODGAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1999.
- CASTRO, M. F. F. G. Discursividade dialógico-polifônica na formação de professores. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 23-41, 2009.
- CLARK, K.; HOLQUIST, M. O marxismo e a filosofia da linguagem. In: CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 233-255.
- CLARKE, Mark A. et al. Principles of Collaboration in School-University Partnerships. **Tesol Quarterly**, Washington, v. 32, n. 3, p. 592-600, Autumn, 1998. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3588130>>. Acesso em: 6 jan. 2009.
- COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. xvii-xxxviii.
- CRISTOVÃO, V. L. L. et al. Parceria universidade/escolas: conquistas e desafios na formação de professores. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (Org.). **Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades**. Londrina: Eduel, 2009. p. 45-59.
- DAMIANOVIC, Maria Cristina. Vygotsky: um estrategista para lidar com conflitos. In: DAMIANOVIC, M. C. et al. (Org.). **Vygotsky: uma (Re)visita no início do Século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 105-130.
- DOONER, Anne-Marie; MANDZUK, David; CLIFTON, Rodney. Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 24, p. 564-574, 2008.
- ENGESTRÖM, Y. Activity Theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Yrjö; MIETTINEM, Reijo; PUNAMAKI, Raija (Ed.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University, 1999. p. 19-38.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to development research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Disponível em: <<http://lchc.edu/MCA/paper7Engestrom/expanding/ch1.htm>>. Acesso em: 20 maio 2010.

ENGESTRÖM, Y. The future of activity theory: a rough draft. In: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIERREZ, K. D. (Ed.). **Learning and expanding with activity theory**. Cambridge: Cambridge University, 2009. p. 303-328.

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: WELLS, Gordon; CLAXTON, Guy (Ed.). **Learning for life in the 21<sup>st</sup> century**: sociocultural perspectives on the future of education. London: Blackwell, 2002. p. 211-224.

ENGESTRÖM, Y. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, New York, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001.

ENGESTRÖM, Y. 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. London: Falmer Press, 1994. p. 43-61.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876)**. Disponível em :<<http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

ENGELS, F. **O materialismo histórico (1880)**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1880/socialismo/cap03.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul., 2002.

GATTI, B. et al. (Org.). **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2011.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB, 2005.

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.). **Coleção Didática e Prática de Ensino**: convergências e

tensões no campo da formação do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 614-632.

JOHN-STEINER, Vera. Felt knowledge: emotional dynamics of collaboration. In: \_\_\_\_\_. **Creative collaboration**. New York: OUP, 2000. p. 123-150.

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

LEONTIEV, A. **Atividade, consciência e personalidade (1978)**. Disponível em: <[http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ\\_person/index.htm](http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2011.

LEKTORSKI, V. A. Mediation as a means of collective activity. In: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIERREZ, K. D. (Ed.). **Learning and expanding with activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 75-87.

LIBERALI, F. C. Por um sujeito que não teme; faz escolhas. In: DAMIANOVIC, M. C. et al. (Org.) **Vygotsky: uma (Re)visita no início do Século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 233-254.

MAGALHÃES, Maria Cecília; FIDALGO, Sueli. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

MAGALHÃES, Maria Cecília; LIBERALI, Fernanda. A formação crítico-colaborativa de educadores: a "vida que se vive" - uma complexa escolha metodológica. In: AFIRSE - Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education, 2009, João Pessoa. **Mesa Redonda: práticas colaborativas e reflexivas na formação de professores**. João Pessoa, 2009.

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

MATEUS, E. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. In: MAGALHÃES, Maria Cecilia; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 187-209.

MATEUS, E. Em busca de outros modos de com-viver. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (Org.). **Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades**. Londrina: Eduel, 2009a. p. 61-80.

MATEUS, E. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. In: DAMIANOVIC, M. C. et al. (Org.). **Vygotsky: uma (Re)visita no início do Século XXI**. São Paulo: Andross, 2009b. p. 17-52.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. O que se pode ver da janela: uma análise do subprojeto de letras-inglês do programa PIBID. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 14/1, 2011. p. 363-386.

MATEUS, E.; PICONI, L. 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.

MARX, K.; ENGELS, F. **Feuerbach**: oposição das concepções materialista e idealista: a ideologia Alemã. Lisboa: Editorial Avante, 1982. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

MATUSOV, E.; HAYES, R. Building a community of educators versus effecting conceptual change in individual students: multicultural education for pré-service teachers. In: WELLS, G.; CLAXTON, G. (Ed.). **Learning for life in the 21<sup>st</sup> century: sociocultural perspectives on the future of education**. London: Blackwell, 2002.

MAX, C. Learning-for-teaching across educational boundaries: an activity-theoretical analysis of collaborative internship projects in initial teacher education. 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.

MELO, H. Formação cidadã: a produção de conhecimento via parceria universidade-escola. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 93-108.

MENEGASSI, R. J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (Org.). **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 135-148.

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

NININ, Maria Otília Guimarães. Pesquisa e formação na perspectiva crítico-colaborativa. In: MAGALHÃES, Maria Cecília; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 187-209.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: CUP, 1992.

NYSTRAND, Martin et al. **Opening dialogue: understanding the dynamics of language learning un 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. **O planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês: contribuições para a perspectiva sócio-histórico-cultural de formação de professores.** 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

PAWAN, F.; ORTLOFF, J. H. Sustaining collaboration: English-as-a-second-language, and content-area teachers. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 27, n. 2, p. 463-471, 2010.

PHELAN, Anne; HUNTER, McEwan; PATEMAN, Neil. Collaboration in student teaching: learning to teach in the context of changing curriculum practice. **Teaching & Teacher Education**, New York, v. 12, n. 4, p. 335-353, 1996.

PICONI, L. B. **Formação de professores de língua inglesa numa abordagem sócio-histórico-cultural: a produção do currículo em questão.** 2009. 161f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 1, n. 1, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32831997000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2011.

ROTH, Wolff-Michael. **Identity and community: differences at heart and future-to-come.** Draft.

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

ROTH, W. M.; MASCIOTRA, D.; BOYD, N. Becoming-in-the-classroom: a case study of teacher development through coteaching. **Teaching and teacher education**, New York, v. 15, n. 7, p.771-784, 1999.

SOBRAL, A. Ato/Atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-36.

SCHETTINI, R. H. A contribuição de Vygotsky para a teoria da atividade sócio-histórico-cultural. In: SCHETTINI, R. H. et al. (Org.). **Vygotsky: uma (Re)visita no início do Século XXI.** São Paulo: Andross, 2009. p. 219-232.

SCHETTINI, R. H. **A construção do objeto em uma Rede de Sistemas de Atividade de Formação de Professores.** 2006. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TORTATO, C. **O livro didático de inglês: uma análise a partir das diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna do estado do Paraná.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de La psique. Madrid: Akaal, 1995. v. 3.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YAGUELLO, M. Introdução ao livro Marxismo e Filosofia da Linguagem. In: BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 11-19.

YAMAZUMI, K. Expansive agency in multi-activity collaboration. In: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. D. (Ed.). **Learning and expanding with activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 212-227.

YAMAZUMI, K. Human Agency and Educational Research: a new problem in activity theory. **Actio**: An International Journal of Human Activity Theory, Osaka, n. 1, p. 19-39, 2007.

ZANELLA, A. V. et al. Questões de Método em textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.

**ANEXO**

ANEXO A  
DISTRIBUIÇÃO DOS ENUNCIADOS ENTRE OS PROFESSORES NOS GES

GE	Débora	Carol	Pricila	Marcos	Gustavo	Wesley	Tatiana	Mariana	Larissa	Amanda	Carina	Milena
01	44	47	4	-	-	10	-	2	1	-	3	-
02	92	-	20	4	1	12	17	9	13	12	53	30
03	89	124	29	2	1	22	8	11	-	16	1	8
04	77	81	30	-	11	1	36	1	-	9	2	5
05	82	-	63	-	-	50	-	-	19	39	-	-
06	138	-	45	2	5	67	5	5	3	27	18	73
08	43	-	12	1	-	16	5	12	13	13	13	11
09	29	35	25	19	20	-	10	15	-	16	16	40
10	53	34	16	8	11	21	5	-	8	15	1	-
11	68	-	31	13	-	36	11	4	-	1	26	31
13	57	27	12	27	9	17	4	-	4	11	10	-
14	-	-	103	42	31	-	-	-	-	29	67	-
17	36	18	16	10	9	10	3	7	4	-	6	11