



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

DENISE ISMÊNIA BOSSA GRASSANO ORTENZI

**A PRODUÇÃO COLETIVA DE UM MATERIAL
PEDAGÓGICO PARA A
PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS**

Londrina
2007

DENISE ISMÊNIA BOSSA GRASSANO ORTENZI

**A PRODUÇÃO COLETIVA DE UM MATERIAL
PEDAGÓGICO PARA A
PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Telma Nunes Gimenez.

Londrina
2007

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

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

O77p Orteni, Denise Ismênia Bossa Grassano.
A produção coletiva de um material pedagógico para a prática
de ensino de inglês / Denise Ismênia Bossa Grassano Orteni. –
Londrina, 2007.
282f. : il.

Orientadora: Telma Nunes Gimenez.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade
Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas,
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2007.
Bibliografia : f.243-251.

1. Formação de professores – Língua inglesa – Teses. 2. Pro-
fessores – Formação – Teses. 3. Prática de ensino – Teses. 4. Apre-
ndizagem – Teses. I. Gimenez, Telma Nunes. II. Universidade Esta-
dual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 802.0:371.13

DENISE ISMÊNIA BOSSA GRASSANO ORTENZI

**A PRODUÇÃO COLETIVA DE UM MATERIAL
PEDAGÓGICO PARA A
PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Viviane Maria Heberle

Prof^ª. Dra. Izaura Maria Carelli

Prof^ª. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão

Prof^ª. Dra. Elaine Fernandes Mateus

Londrina, 30 de maio de 2007.

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a
Elaine, Kilda, Simone, Telma, Vera e Viviane
que se tornaram parte de minha história, mediadoras de minha aprendizagem,
apagando a fronteira entre o trabalho e a amizade.

AGRADECIMENTOS

Ao Paulinho, pelo incentivo através da (super!) valorização de minha capacidade;

A José Antonio e Francisco, pela paciência e por terem aprendido a conviver com
uma presença ausente de mãe;

A minha orientadora Telma Gimenez, pelas estimulantes reflexões e por conciliar
liberdade e zelo em sua maneira de conduzir o trabalho;

Aos sujeitos da pesquisa, por abrirem ao diálogo o trabalho do formador de
professores de inglês;

Aos colegas Simone, Elaine, Telma, Chico e Izaura, por sua generosidade em
compartilhar recursos;

A Jussara e Elaine, pela disposição em conversar sobre o trabalho;

Ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, por possibilitar mais essa etapa
de minha capacitação.

“Eu te dou graças, Senhor, de todo coração: pois ouviste as palavras de minha boca. Vou cantar para ti diante dos anjos, e prostrar-me diante do teu santo templo. Celebro teu nome pela tua bondade e pela tua fidelidade: pois tua promessa supera toda fama. Quando te invoquei, me respondeste, aumentaste em mim a força.” (Salmo 138, 1-3)

ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano. **A produção coletiva de um material pedagógico para a Prática de Ensino de Inglês.** 2007. 251f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

RESUMO

Estudo sobre a atividade prática de trabalho de formadores de professores de inglês com o propósito de analisar o potencial de aprendizagem e desenvolvimento gerado pela produção coletiva de material pedagógico (MP) para a Prática de Ensino de Inglês por um grupo de cinco docentes. Os referenciais teóricos da Teoria da Atividade e da Análise Crítica do Discurso foram postos em diálogo para fundamentar o estudo. Dois sistemas de atividade interligados foram analisados: 1) o sistema de atividade de formação de professores de inglês (SAFPLI) em um curso de graduação foi descrito com um foco em suas contradições a fim de explicar a emergência de 2) um sistema de atividade de produção de material pedagógico (SAPMP). Os dados foram organizados primeiramente em torno dos elementos *sujeitos, objeto, artefatos, regras, comunidade e divisão de trabalho* que formam a estrutura de um sistema de atividade (ENGSTRÖM, 1987) e, então, explorados com base na concepção tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH, 1992). Os resultados indicam que a nova atividade pode ser considerada atividade de aprendizagem à medida que seus participantes criam novas regras e uma nova divisão de trabalho, recontextualizam instrumentos do sistema de atividade central e coletivamente se apropriam de novos modos de conduzir sua prática. A nova atividade respondeu e trabalhou contradições do SAFPLI, tais como a dissociação entre ensinar inglês e ensinar o componente pedagógico, ou o objeto formação de professores reflexivos versus artefatos mediadores. Além disso, ela gerou novas contradições, tais como a natureza dupla do objeto da atividade – seu valor de uso (aprendizagem e desenvolvimento) versus seu valor de troca (produzir MP comercial); a identidade de *experts* versus a de aprendizes de seus sujeitos; a prática versus a teoria; a autoria coletiva versus a filiação individual a comunidades discursivas; o uso da língua portuguesa no MP versus a formação do professor de inglês. A evidência mais visível de desenvolvimento no SAFPLI foi a inserção do MP na comunidade de prática local. O novo artefato funcionou como objeto de fronteira não apenas entre suas produtoras, mas também entre esse grupo e outros formadores do SAFPLI. Essa re-mediação permitiu compartilhar práticas e pontos de vista, expressar concordâncias e discordâncias e resolver contradições. Um artefato cultural revelando discursos, concepções e práticas legitimadas pelas docentes tornou-se visível e, potencialmente, uma ponte para atravessar fronteiras entre o sistema de atividade local e outros contextos de formação de professores de inglês, bem como entre aquele e o sistema de atividade da escola. A produção coletiva de material pedagógico condensa propriedades de atividade produtora de instrumentos e de atividade produtora de sujeitos ao promover tanto a criação de artefatos quanto aprendizagem para seus participantes.

Palavras-chave: Formação de professores. Formadores de professores. Prática de Ensino de Inglês. Aprendizagem. Desenvolvimento.

ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano. **The collective production of a pedagogic material for English Teaching Practice**. 2007. 251f. Thesis (Doctoral Degree Thesis) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

ABSTRACT

This study focuses on English language teacher educators' work activity and aims at analyzing the learning and development potential generated by the collective production of pedagogic materials for English Teaching Practice, at undergraduate level, by five teacher educators. The theoretical frameworks of Activity Theory (ENGESTRÖM, 1987) and Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1992) were brought together as foundations for the study. Two interrelated activity systems were analyzed: 1) the activity system of English language teacher education in an undergraduate course was depicted with a focus on its contradictions in order to explain the emergence of 2) the activity system of pedagogic material production. The data was first organized around the elements *subject, object, artifacts, rules, community, and division of labour* that form the structure of an activity system and then explored according to the three-dimensional conception of discourse. Results indicate that the new activity embodies learning as its participants create new rules and a new division of labour, recontextualize instruments from the central activity system and collectively appropriate new ways of carrying out their practice. The new activity responded to and worked out contradictions of the interrelated activity system, such as the dissociation between teaching English and teaching the pedagogic component, or between reflective teacher education versus mediating artifacts. Besides, it generated new contradictions, such as the dual nature of the object of activity – its use value (learning and development) *versus* its exchange value (producing a commercial pedagogic material); subjects' identities as experts *versus* as apprentices; practice *versus* theory; collective authorship *versus* individual affiliation to discourse communities; use of the Portuguese language *versus* use of the English language to mediate teaching practice supervision. The most visible evidence of development in the teacher education activity system was the introduction of the pedagogic material in the local community of practice. The new artifact worked as a boundary crossing object not only among its producers but also between this group and other teacher educators from the central activity system. This re-mediation allowed for sharing of practices and points of view, expressing agreement and disagreement, and for solving contradictions. A cultural artifact revealing discourses, conceptions and practices legitimized by the teacher educators became visible and thus was potentially turned into a bridge to cross the boundaries between the local activity system and other English language teacher education contexts and also between that system and the school system. The collective production of a pedagogic resource merges properties of both instrument producing activity and subject producing activity as it promotes the creation of a new artifact for teacher educators' practical work activity and learning for its participants.

Keywords: Teacher education. Teacher educators. English Teaching Practice. Learning. Development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Atuação profissional dos sujeitos	71
Quadro 2	– Categorias de análise de dados	76
Quadro 3	– Distribuição de estagiários por supervisor em 2004	90
Quadro 4	– Momento de inserção dos temas para unidades do MP e sua presença na história do SAFPLI	112
Quadro 5	– Desejo de publicar na instanciação do objeto	114
Quadro 6	– Necessidades e desejos na atividade de produção de MP	116
Quadro 7	– Distribuição de tarefas na atividade de produção de instrumento	119
Quadro 8	– Artefatos produzidos na comunidade local recontextualizados na produção das mediações para a PEI	133
Quadro 9	– Articulação entre teoria e prática – MP, Volume I	139
Quadro 10	– Articulação entre teoria e prática – MP, Volume II	140
Quadro 11	– Mediações na trajetória da adoção da prática de articulação entre teoria e prática	156
Quadro 12	– Engajamento coletivo na co-elaboração de tarefas para o MP	177
Quadro 13	– Regras para o MP	180
Quadro 14	– Representações da comunidade mediando a produção do MP	187
Quadro 15	– Trajetória da questão da formação pedagógica e do ensino de LI na produção do material	192
Quadro 16	– Contradições criadas na produção coletiva de MP	194
Quadro 17	– Produção de material pedagógico na aprendizagem das formadoras e na reorganização do sistema de atividade de formação de professores: ferramenta-para-resultado e ferramenta-e-resultado	206

LISTA DE ABREVIATURAS

AP	–	aluno professor
GE	–	grupo de estudos
GF	–	grupo focal
IES	–	instituição de ensino superior
LA	–	Lingüística Aplicada
LI	–	língua inglesa
LP	–	língua portuguesa
MP	–	material pedagógico
PEI	–	prática de ensino de inglês
SAFPLI	–	sistema de atividade de formação de professores de língua inglesa
SAPMP	–	sistema de atividade de produção de material pedagógico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO	16
2.1 OS CURSOS DE LETRAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	16
2.2 O FORMADOR DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	19
2.3 A PESQUISA DOS FORMADORES DE PROFESSORES	22
2.4 PERGUNTAS DE PESQUISA	26
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	28
3.1 TEORIA DA ATIVIDADE E ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: UM DIÁLOGO	28
3.1.1 Atividade e prática social	36
3.1.2 Mediação	46
3.1.3 Contradições	51
3.1.4 Historicidade	55
3.1.5 Aprendizagem	57
3.1.6 Análise contextual	62
3.2 METODOLOGIA	65
3.2.1 A Lingüística Aplicada e a interdisciplinaridade	66
3.2.2 O desenho da pesquisa	68
3.2.2.1 Os sujeitos	69
3.2.2.2 A coleta de dados	72
3.2.2.3 A categorização dos dados	74
3.2.3.4 A pesquisadora	76
4 DOIS SISTEMAS DE ATIVIDADE EM INTERAÇÃO	80
4.1 O SISTEMA DE ATIVIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	80
4.1.1 A comunidade do SAFPLI	80
4.1.2 A divisão de trabalho no SAFPLI	84
4.1.3 O objeto do SAFPLI	86
4.1.4 Artefatos do SAFPLI	87
4.1.5 Regras do SAFPLI.....	89
4.2 A NOVA ATIVIDADE	93

4.2.1 O desenvolvimento cronológico da atividade de produção de material pedagógico	93
4.2.2 O objeto do SAPMP	101
4.2.2.1 O desejo de aprimorar as mediações da PEI	102
4.2.2.2 O desejo de aprender	107
4.2.2.3 O desejo de compartilhar	110
4.2.2.4 O desejo de preencher lacunas na formação de professores de LI	110
4.2.2.5 O desejo de publicar	113
4.2.3 Divisão de trabalho no SAPMP	116
4.2.3.1 A distribuição de tarefas	118
4.2.3.2 Tensões na autoria coletiva	122
4.2.3.2.1 Filiações a comunidades discursivas	123
4.2.3.2.2 Divergências conceituais	127
4.2.4 Artefatos do SAPMP	131
4.2.4.1 Textos como artefatos	133
4.2.4.2 A heterogeneidade e a articulação entre teoria e prática	137
4.2.4.2.1 A reflexão na articulação entre teoria e prática	141
4.2.4.3 Mediação pelas formadoras	147
4.2.5 Regras do SAPMP	158
4.2.5.1 Regras para o material pedagógico	158
4.2.5.2 Regras de participação	165
4.2.6 A comunidade no SAPMP	182
4.2.6.1 Representações da comunidade	182
4.2.6.2 Mediações da comunidade na avaliação do MP	187
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
5.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	196
5.2 RETOMADA DAS PERGUNTAS DE PESQUISA	197
REFERÊNCIAS.....	208
ANEXOS	219
Anexo I - Trabalhos propostos para o CLAFPL	220
Anexo II – Desenvolvimento cronológico da atividade de produção de material pedagógico.....	227
Anexo III – Manual do Estagiário de 1997	231

1 INTRODUÇÃO

O propósito deste trabalho é explorar o potencial de aprendizagem da atividade de produção coletiva de um material pedagógico para formadores de professores de língua inglesa. Além disso, o trabalho visa investigar o potencial de desenvolvimento que essa atividade coletiva promove no contexto de trabalho de formação de professores de inglês. Meu objeto de estudo é, portanto, a produção coletiva de um material pedagógico em suas relações com a formação de professores de língua inglesa. Ao longo do trabalho, irei me referir a esse material como MP.

Diferentemente da formação de professores de língua inglesa (LI, daqui em diante), que tem seu significado definido socialmente, servindo, pelo menos, de ponto de partida para a identificação do objeto e motivos que explicam o engajamento da comunidade, a produção de material pedagógico que enfoco em meu estudo compõe um outro sistema, com seus próprios instrumentos, regras, divisão de trabalho e objeto. Enquanto instituição, a comunidade de formadores de professores, historicamente, está voltada para preparar professores para a educação nas escolas: é para isso que se voltam seus esforços coletivos. Do ponto de vista social, não se tem expectativa de que seus resultados sejam a produção de materiais pedagógicos e/ou a formação dos próprios formadores. Esses resultados costumam corresponder a instituições que não necessariamente encontram-se tão próximas do lugar da formação de professores. A grande maioria dos livros didáticos empregados no sistema escolar, por exemplo, é produzida por autores que não pertencem à comunidade local nos quais eles são utilizados. Além disso, o sistema escolar não tem sido tradicionalmente responsável pela produção desse tipo de material, ficando a tarefa a cargo da indústria editorial. Não quero com isso dizer que nesse sistema não sejam produzidos instrumentos para a condução da atividade de ensino-aprendizagem. No entanto, sua atual organização não oferece muitas condições para que seus participantes atravessem de modo coletivo a fronteira que separa a atividade de ensino-aprendizagem das atividades de produção de instrumentos. Também é de conhecimento geral que a formação dos formadores tem sido socialmente definida como uma atribuição dos cursos de pós-graduação. Em termos de progressão na carreira universitária, é a titulação e a produção científica que têm valor. O quanto elas representam em termos de desenvolvimento dos contextos dos quais os docentes fazem parte é uma pergunta que fica sem resposta.

Defendo que o engajamento coletivo na produção de material pedagógico para o trabalho de formação de professores se constitui em uma oportunidade de aprendizagem com potencial para reorganizar e contribuir para o desenvolvimento da atividade de formação de professores. Ao mesmo tempo em que transformam a si mesmas, as formadoras transformam seu contexto de atuação.

Em meio a um processo de coleta de registros sobre o trabalho de formadoras de professoras de inglês, chamou minha atenção o surgimento de uma iniciativa de elaborar um material pedagógico para ser utilizado na condução da Prática de Ensino de Inglês (PEI, daqui em diante) impulsionada inicialmente por uma das formadoras e levada adiante em conjunto por esta e um grupo de colegas da mesma instituição.

Minha idéia inicial de conhecer melhor o trabalho de formação através de uma intervenção na qual seriam criadas oportunidades para as formadoras expressarem suas concepções, pareceu menor diante da possibilidade de analisar uma atividade que emergiu a partir de uma conjuntura contextual, e não provocada deliberadamente pela pesquisadora. Não quero com isso menosprezar o papel de pesquisas intervencionistas; no entanto, entendi que seria exatamente na análise dessa conjuntura que eu teria mais elementos para compreender de que forma se dá a aprendizagem e o desenvolvimento profissional no trabalho.

O desenvolvimento ocorre no processo de apropriação dos artefatos culturais disponíveis num determinado tempo e espaço. As ferramentas psicológicas (incluindo a linguagem), assim como as materiais, são produtos da atividade humana nas quais se encontra um legado histórico e cultural. Esse legado pode parecer natural ou tornar-se invisível (DANIELS, 2003). A meu ver, reside exatamente nessas proposições a importância de se investigar a criação e o uso de artefatos na condução da atividade prática de trabalho. É uma tentativa de tornar visível o modo como reproduzimos ou transformamos os contextos dos quais fazemos parte, de analisar o potencial que novos artefatos têm de promover a aprendizagem de quem os cria e de transformar os espaços, as pessoas, as idéias, o trabalho.

Espero que este estudo contribua com as discussões brasileiras sobre como tornar a formação de professores um instrumento para a transformação social. A esse respeito, é minha intenção que a experiência que relato contribua para a comunidade nacional voltada para a promoção de práticas de formação comprometidas com processos de mudança. Acredito que, ao assumirmos também para nós, formadores, a tarefa da reflexão crítica sobre nosso trabalho, colocando-nos como peças fundamentais na compreensão do contexto educacional, imediatamente começamos a transformá-lo.

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

Em uma revisão do panorama de formação de professores, Vieira-Abrahão (2006) menciona que os formadores se queixam da dificuldade dos alunos-professores (AP, de agora em diante) em refletir e atribui a esses a responsabilidade de buscar os caminhos da reflexão e da emancipação. Parece-me que uma outra conclusão a ser tirada é que é necessário levar os formadores a implicarem-se no processo, investigando a fundo as práticas formativas que eles próprios implementam.

Se não começarmos a reconhecer que nossa agenda como formadores de professores tem que ser revelada e a sermos críticos com relação às práticas de formação de professores que promovemos, não será possível avançarmos coletivamente na direção que queiramos dar à formação de professores no Brasil. Concordo com Gimenez (2005) que olhar para nós mesmos como formadores seja um dos desafios contemporâneos de nossa área de atuação.

Apresento, a seguir, o modo como esta tese está organizada.

No capítulo 1, apresento o contexto do estudo, traçando o percurso do desenvolvimento da formação de professores de língua inglesa em cursos de Letras e algumas das idéias que permearam essa trajetória. Depois disso, apresento uma discussão sobre a pesquisa conduzida na área de formação de professores no Brasil, e aponto a lacuna de pesquisa na qual se insere meu estudo.

No Capítulo 2, a Teoria da Atividade sócio-histórico-cultural e a Análise Crítica do Discurso são postas em discussão e são tecidas as relações entre esses dois referenciais que influenciaram minha abordagem metodológica, resultando combinação de categorias de análise da atividade e da linguagem.

No Capítulo 3, passo a tratar do campo da pesquisa enfocando a produção de material pedagógico em suas relações com a formação de professores de língua na instituição de ensino superior em que se desenvolve o estudo. Desse modo, tenho dois sistemas interligados para discutir: o sistema de atividade de formação de professores de inglês (SAFPLI daqui em diante) oferece a contextualização necessária para a compreensão do sistema de atividade de produção de material pedagógico (SAPMP doravante) para ser usado nesse contexto. É essa produção que será tratada de modo mais detalhado neste estudo.

Traçar essas relações é importante dada a interdependência entre o trabalho de formação e essa produção, pois um é influenciado pelo outro.

Concluo, com o capítulo 4, traçando considerações de ordem teórico-metodológica, retomando as perguntas de pesquisa e apontando lacunas que podem ser preenchidas por trabalhos futuros.

2 CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

Neste capítulo, discuto o modo como a formação de professores de língua inglesa se insere na trajetória dos cursos de Letras, procurando apontar reflexos de sua história no estado atual dessa atividade. Depois disso, volto minha atenção para o formador de professores, para o que se constitui como sua *comunidade de prática*¹, e para o conhecimento produzido por ele e sobre ele no contexto de pesquisa brasileiro, indicando a lacuna de pesquisa na qual se insere meu estudo. Finalizo apresentando as perguntas que procuro responder através de meu trabalho.

2.1 OS CURSOS DE LETRAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LI

A formação de professores de língua inglesa em nível superior é um acontecimento recente na história do Brasil, pois ela não estava vinculada ao estudo das Letras que ocorria desde o século XVI. Naquela época, os Cursos de Letras e Artes promoviam o ensino médio de tipo clássico, intermediário entre os estudos de humanidades e os cursos superiores, após o qual os alunos poderiam dar continuidade ou se dirigir ao estudo das leis, medicina, etc. na Europa (TEIXEIRA, 1989). Após um período de intenso controle por parte da monarquia para impedir a independência cultural e política do Brasil Colônia, começam a despontar no século XIX escolas superiores predominantemente de caráter utilitário e pragmático – faculdades de medicina, engenharia atrelada à Escola Militar, agricultura, química, desenho industrial, economia. No entanto, até o final do Império não haviam sido criadas universidades no Brasil. Como consequência da privação de uma formação humanística e científica, em favor de escolas profissionais de saber aplicado, Teixeira aponta a precariedade do ensino secundário acadêmico de humanidades, justamente pela ausência da universidade ou de escolas superiores para licenciar os docentes. O autor acrescenta que, mais grave que isso, foi o fato de o sistema de ensino superior do Brasil não ter se alimentado das escolas de letras, ciências e filosofia, e, portanto, de não terem sido

¹ Lave e Wenger (1991) definem *comunidade de prática* como um conjunto de relações entre pessoas cujas atividades, habilidades, conhecimentos, funções, tarefas e entendimentos constituem uma cultura de prática própria.

criadas condições para a formação da cultura comum nacional, pois, segundo o autor, vivíamos dentro da “miragem da tradição universitária” herdada do período colonial que nos mantinha atrelados à universidade de Coimbra. Teixeira explica, ainda, que até a I Guerra Mundial vivemos com uma cultura superior mais oriunda dos países estrangeiros dos quais sofríamos influência do que do nosso próprio país. A colonização portuguesa deixou como legado “a idéia de dependência cultural do país, que não se julgava capaz de elaborar ele próprio sua cultura, cabendo recebê-la de fora, importada, como quase tudo o que se consumia”. (TEIXEIRA, 1989:87) O autor aponta também que a formação do professor, entendido como intelectual, estudioso, tão cara à consolidação de uma cultura, ficou como uma lacuna no desenvolvimento público do Brasil.

A criação de Cursos de Letras de nível superior despontou nos anos 30 devido à necessidade de formar professores destinados aos estabelecimentos secundários e normais de ensino (FÁVERO, 2000). Assim, em sua origem, os estudos em Letras correspondem inicialmente a uma formação básica, não encontrando condições para se estabelecerem como cursos superiores e mais tarde voltam-se à formação para o magistério.

Em torno dos anos 1960, a demanda pela formação de professores de língua portuguesa devido ao aumento da carga horária nos currículos escolares fortaleceu a licenciatura nessa língua. O entendimento da formação em língua portuguesa (LP, daqui em diante) como pré-requisito para a formação em língua estrangeira (LE) contribuiu para o estabelecimento do Currículo Mínimo, aprovado em 1962, propondo a formação em LP e uma LE, mas mesmo assim com carga horária de LE e literatura de LE insuficiente para uma formação adequada (PAIVA, 1996). Os currículos, explica Paiva, deveriam ser compostos optando-se entre o seguinte elenco de disciplinas:

Língua Portuguesa
Literatura Portuguesa
Literatura Brasileira
Língua Latina
Lingüística
Cultura Brasileira
Teoria da Literatura
Uma língua estrangeira moderna e literatura correspondente à língua escolhida
Literatura Latina
Filologia Românica
Língua Grega
Literatura Grega

A licenciatura com habilitação única em LE despontava como exceção à regra. Paiva questiona até que ponto a manutenção dos chamados *ciclos básicos*, chamados de *troncos comuns* em algumas instituições de ensino superior (IES, daqui em diante), teria servido à formação do professor ou bacharel ou se seria um mecanismo para cortar custos ou atender a corporativismos. A formação pedagógica foi objeto de uma resolução de 1969 na qual foi determinado que os currículos mínimos deveriam abranger as disciplinas a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem); b) Didática; e c) Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau. Além disso, a Prática de Ensino nas disciplinas que seriam objeto da habilitação profissional foi considerada obrigatória, devendo ocorrer sob forma de estágio supervisionado e desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.

Destacam-se, portanto, na trajetória da constituição do ensino superior e da formação de professores de língua estrangeira, a dependência cultural, a falta de condições para o desenvolvimento da identidade do professor como intelectual, e um papel secundário atribuído à formação em língua estrangeira. Além disso, a base teórica dos currículos era predominantemente baseada na língua portuguesa, nos estudos literários, e na Lingüística, o que trouxe implicações diretas para o perfil e a formação dos docentes atuantes nas licenciaturas em Letras. Reflexos dessa história podem ser percebidos na história recente do ensino e na formação de professores de língua inglesa.

A ampla apropriação do conceito de método e de métodos propriamente ditos importados dos Estados Unidos e da Europa, desde os anos 30, estendendo-se ao longo do século XX, que, por um lado, representam a base da profissão do professor de línguas (CELANI, 2006), por outro ilustram exatamente a dependência cultural que se estabeleceu na composição da ideologia do ensino de línguas no Brasil. A formação de professores nessa concepção foi fortemente marcada pelo treinamento com base nas técnicas específicas de cada método, fazendo circular discursos e práticas que representavam o conhecimento sobre ensino de línguas conforme concebido pelos *experts* estrangeiros e que serviam aos interesses coloniais britânicos (KUMARAVADIVELU, 2005).

A Lingüística Aplicada, ciência que hoje se ocupa do ensino e da formação de professores de línguas, entre outras questões, é considerada em algumas instituições científicas como uma subdivisão da Lingüística, como se observa na tabela das áreas de

conhecimento do CNPq². A LA como disciplina nos currículos de Letras nunca desfrutou do mesmo lugar que a Lingüística. Na IES onde se realiza a pesquisa aqui relatada, apenas no ano de 1998 é que ela passou a compor o currículo do curso de Letras para alunos das habilitações duplas (em português e língua estrangeira moderna).

Se nos dias de hoje Celani nos convida a pensar qual seria o perfil do profissional de línguas estrangeiras que queremos, de que o Brasil precisa (CELANI, 2006:35), oferecendo como resposta que é o de trabalhador do conhecimento, um profissional da aprendizagem criativa e reconstrutiva e não reprodutiva e circular, produzindo conhecimento centrado na sala de aula, inserido na prática e não derivado apenas de um método ou modelo teórico, certamente esse profissional não pode ser formado nos fundamentos que outrora constituíram a base de conhecimento profissional que Celani (op. cit.) aponta. Podemos ter certeza de que na agenda dos tantos métodos que circularam no cenário do ensino de línguas no Brasil não estava a formação nem do aluno, nem do profissional reflexivo e crítico capaz de “garantir que os valores da cultura estrangeira que necessariamente fazem parte dessa aprendizagem sejam entendidos a partir de uma postura crítica, que tem como objetivo formar o cidadão brasileiro, antes de mais nada” (CELANI 2006:37).

2.2 O FORMADOR DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

As mesmas qualidades presentes no perfil delineado por Celani para o professor de línguas estrangeiras deveriam estar refletidas no formador desses profissionais. Também e principalmente o formador deve estar envolvido na aprendizagem criativa e reconstrutiva e não reprodutiva e circular. Embora a capacitação docente por meio da pós-graduação possa contribuir para seu desenvolvimento, é na reconstrução de sua prática, na ponderação sobre os dilemas daí emergentes, na resolução de tensões, na reorganização de seu trabalho que reside o potencial de aprendizagem e desenvolvimento do formador e da atividade de formação de professores como um todo.

² Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, agência do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) destinada ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos para a pesquisa no Brasil. Fonte: <http://www.cnpq.br/cnpq/index.htm>

Passar a conceber o desenvolvimento do formador de professores de língua inglesa dessa perspectiva implica na construção de novos modos de se organizar o trabalho, bem como no fortalecimento de sua identidade como tal. Retomando o modo como os currículos dos Cursos de Letras foram inicialmente organizados, a identidade dos seus docentes possivelmente estaria vinculada mais ao domínio dos conteúdos lingüísticos e literários do que propriamente ao envolvimento com as questões pedagógicas e de ensino de línguas nas escolas.

As práticas de produção e disseminação de conhecimento promovidas pela comunidade dos docentes dos Cursos de Letras estiveram, por muito tempo, limitadas às questões do ensino de inglês e literatura, e não da formação dos professores dessa língua, indicando sua falta de identificação como formadores de professores. A criação da ABRAPUI – Associação de Professores Universitários de Inglês, em 1970, atesta sobre esse fato. Seu objeto de estudo e pesquisa concentrava-se na língua inglesa, seu ensino e literatura. De acordo com o histórico da associação, os primeiros encontros foram dedicados à área de literatura e mais tarde nomeados SENAPULLIs – Seminários Nacionais de Professores Universitários de Literaturas de Língua Inglesa. Isso levou à necessidade de criar encontros específicos para professores universitários da área de Língua Inglesa, fazendo surgir, em 1979, os ENPULIs – Encontros Nacionais de Professores Universitários de Língua Inglesa³. Após uma unificação, realiza-se, em 2007 um evento congregando as duas instâncias.

Um outro exemplo seria a constituição da ANPOLL - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística, fundada em 1984⁴. Nela é reservado um papel secundário à formação de professores, figurando como um subgrupo dentro do Grupo de Trabalho em Lingüística Aplicada.

A ALAB – Associação de Lingüística Aplicada do Brasil, fundada em 1990⁵, parece ter aberto um espaço mais abrangente para abarcar questões para além da língua inglesa, literatura e lingüística. Segundo Cavalcanti (2004), os anos 90 testemunharam o nascimento de novos programas de pós-graduação em LA, o crescimento da pesquisa e a diversificação de subáreas incluindo a linguagem no trabalho, linguagem e mídia, linguagem e gênero, linguagem e tecnologia e, a partir de interfaces com a educação, formação de professores e minorias lingüísticas e educação bi/multilingüe.

³ Fonte: www.abrapui.org/historico.htm

⁴ Fonte: <http://www.anpoll.org.br/conheca.htm>

⁵ Fonte: <http://www.alab.org.br/>

Gil (2005) observa que o surgimento da linha de formação de professores no cenário de pesquisa brasileiro nos anos 90 foi impulsionado pelos resultados de trabalhos que identificaram que os professores investigados nos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas haviam sido ensinados a conceber a linguagem só como produto da análise lingüística e que em sua formação haviam sido expostos a métodos de ensino propagados pelo mercado editorial, o que revelava que os processos formativos não estavam levando ao desenvolvimento de capacidades de reflexão e senso crítico sobre os processos de ensino aprendizagem e sobre o papel dos professores como educadores.

Em 1996, professores e formadores de professores de línguas reuniram-se no I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras. Quatro anos mais tarde, em setembro de 2000, durante a segunda edição desse evento, foi elaborado um documento síntese intitulado Carta de Pelotas⁶, que viria a registrar os anseios e preocupações dessa comunidade com a qualidade do ensino de línguas estrangeiras e da formação dos professores, com o papel das línguas estrangeiras na formação humana, com a questão da pluralidade lingüística, com a necessidade de valorização dos profissionais e especialistas nacionais nos processos de inovação curricular e de formação de professores, com o reconhecimento da Lingüística Aplicada enquanto área de domínio próprio, entre outros. Eventos dessa natureza sinalizam o desenvolvimento da agência coletiva dessa comunidade em direção a uma participação mais efetiva na definição dos rumos da formação e do ensino de línguas no Brasil.

Através de um mapeamento dos estudos em formação de professores no Brasil feito em 2005, Gil identificou os contextos, participantes, focos investigativos, e abordagens metodológicas utilizados nas pesquisas publicadas em coletâneas, revistas e periódicos da área entre os anos de 1999 e 2003. Os resultados desse levantamento mostram que os contextos desses estudos foram os cursos de Letras e os programas de formação continuada, refinados para micro-contextos como as salas de aula das universidades e das escolas, o diálogo entre supervisores e estagiários, os encontros de formação continuada e diários com auto-biografias de professores. Os focos investigativos distribuíram-se entre: a) a prática reflexiva (foco investigativo predominante); b) os estudos sobre crenças dos professores (bastante recorrente); c) a construção da identidade profissional; d) formação de professores e novas tecnologias; e) formação de professores e gêneros textuais; f) formação de professores e leitura/letramento (o que parece ser mais marcado nas pesquisas em língua

⁶ Fonte: TELA – CD-ROM de Textos em Lingüística Aplicada da Revista *Linguagem & Ensino* do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas.

materna) e g) formação de professores e ideologias. A opção por abordagens qualitativas de pesquisa impera nesses trabalhos que lançam mão do que a autora chama de *técnicas de coleta de dados* como pesquisa-ação, entrevistas, questionários, observação de aulas, notas, registros em áudio e vídeo, diários e visionamentos. A relação do pesquisador com o contexto de pesquisa alterna-se entre participante (podendo ser ele próprio o pesquisado) e pesquisador externo. Gil chama a atenção para a falta de interlocução entre os trabalhos percebida pela ausência de referência a outros do mesmo tipo produzidos no Brasil.

Apesar de não contar até recentemente com eventos acadêmicos próprios, a comunidade de formadores de professores de línguas tem se mostrado presente nos congressos, eventos acadêmicos e periódicos da área de Linguística Aplicada, além das inúmeras publicações dedicadas a essa área de atuação e pesquisa. No Paraná, os formadores de professores de inglês vêm fortalecendo sua identidade como tal de modo mais evidente desde 2003 com a realização do I ENFOPLI – Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa do Paraná, voltado para discutir os cursos de Letras com habilitação em Inglês do estado (ver CRISTOVÃO; GIMENEZ, 2005). A realização do I CLAFPL – Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas, promovido exatamente pelos integrantes do subgrupo de formação de professores da ANPOLL, realizado em novembro de 2006 em Florianópolis, é um marco na organização do que parece ser a comunidade de formadores de professores de línguas do Brasil.

Um exame dos trabalhos desse congresso pode revelar as questões de que têm se ocupado os formadores de professores brasileiros ultimamente e mostrar as mudanças recentes no panorama da pesquisa sobre formação de professores de LI no Brasil. É para uma revisão desses trabalhos que volto minha atenção na seção que se segue.

2.3 A PESQUISA DOS FORMADORES DE PROFESSORES

O I CLAFPL – Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas foi um evento bastante expressivo em termos de participação da comunidade de formadores de professores de língua materna e estrangeira. Foram 385 trabalhos⁷ apresentados sob forma comunicações em simpósios, comunicações coordenadas,

⁷ Fonte: Caderno de Resumos do I CLAFPL, disponível em <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/Resumos.pdf>.

comunicações individuais e pôsteres, além de oito conferências e mesas redondas. Desse número, 200 referem-se à formação de professores de língua inglesa, ficando os demais divididos em trabalhos sobre formação de professores de outras línguas e ensino de línguas. Com base no caderno de resumos deste congresso, agrupei os trabalhos em torno dos temas indicados pela organização do evento e criei novas categorias para inserir os que não pareciam ligados aos temas propostos (ver Anexo I). Irei abordar apenas os trabalhos relacionados com a formação de professores de língua inglesa por se relacionarem mais diretamente com meu objeto de estudo.

A movimentação recente ocorrida no cenário da formação de professores nos últimos anos por conta das resoluções do Conselho Nacional de Educação em 2002 regendo as reformas curriculares para os cursos de Letras e de Formação de Professores da Educação Básica parece ter impulsionado os formadores a tornarem públicos os novos currículos de seus cursos. A temática mais recorrente, com 38 trabalhos, no CLAFPL foi “O currículo dos cursos de formação de professores”, abrangendo questões referentes aos documentos oficiais, expectativas, conflitos e problemas na implementação de novos currículos, perfil do formando, a prática e a teoria, oportunidades de desenvolvimento de capacidades reflexivas, a pesquisa no currículo, educação a distância, letramento digital, e formação do professor para ensino de inglês instrumental.

O estudo das crenças, representações, teorias pessoais e concepções foi o segundo enfoque mais frequente, com 27 trabalhos. 17 deles voltaram-se para alunos de graduação em Letras, e 10 para professores em serviço. Esses trabalhos variam entre aqueles que buscam a) conhecer as crenças sobre aspectos diversos como avaliação, erros, pronúncia, relações entre língua materna e língua estrangeira, ensino-aprendizagem na escola pública; b) analisar mudanças durante a PEI; c) traçar relações entre crenças e saberes teóricos; e d) discutir o confronto entre crenças de professores em formação e as de seus supervisores de estágio.

Também foi bastante recorrente a presença de trabalhos na temática da “linguagem na formação de professores”. Nesse conjunto de 20 estudos encontram-se aqueles abordando a linguagem a) como um aspecto do conhecimento do professor, como sua proficiência oral, competência lingüística, lexical, sua leitura e produção textual; b) numa perspectiva mediacional, enfocando seu papel na construção de contextos colaborativos e desenvolvimento de profissionais críticos e c) como discurso nos contextos de formação e meio de construção de sentidos.

“A pesquisa nos processos de formação inicial e continuada” foi o tema de 16 trabalhos. Esses trabalhos dividem-se entre aqueles que analisam o valor da pesquisa no desenvolvimento do aluno-professor ou do professor em-serviço e os que tratam de abordagens específicas como a Prática Exploratória ou a Pesquisa Colaborativa.

“A formação do formador de professores” de língua foi abordada em 15 trabalhos com enfoques bastante diversos. Nesse conjunto encontram-se estudos sobre a) o papel do formador; b) as abordagens empregadas nas ações formativas, e a relação entre estas e o conhecimento construído pelo aluno-professor; c) contribuições da pesquisa entre formadores para seu desenvolvimento profissional; d) o processo de tornar-se formador e o papel de comunidades virtuais e a criação de ambiente virtual para interação textual em LI e a formação do formador decorrente dessa atividade; e) mudanças nas práticas de formadores e professores em formação através de sessões de reflexão; f) relações e construção de conhecimento na interação entre formadores e APs; g) cultura de avaliar da formadora; h) percepções sobre processo de explicitação de crenças por parte de formadores e APs; e i) processo de conscientização social da formadora.

O tema da “identidade do professor de LI” esteve presente em 10 trabalhos. São os professores das escolas e professores em formação nos cursos de Letras, e não os formadores, os sujeitos investigados nesses estudos.

A “reflexão colaborativa” foi tomada como objeto de estudo em 10 trabalhos predominantemente conduzidos com professores de escolas de ensino fundamental e médio, sendo, portanto, empregada como um instrumento de formação continuada.

Em menor quantidade (cerca de 3 a 8 trabalhos em cada categoria) figuram temas como “a formação continuada”, “o ensino-aprendizagem na escola”, “a parceria entre universidade e escola”, “a PEI”, “dificuldades e problemas na formação de professores no Brasil e em outros países”, “instrumentos utilizados na formação de professores”, “a formação de professores nas escolas de idiomas”, “a pesquisa em formação de professores”, “a reflexão dos APs”, “tecnologia e formação de professores”.

Os temas “formadores de professores como aprendizes” e “a formação de professores” estiveram representados com 2 trabalhos cada. “Relações pesquisador/pesquisado na área de formação de professores de línguas” teve um trabalho. “As transformações no mundo do trabalho e implicações para a formação de professores de línguas” e “cursos de licenciatura em Letras e interfaces com a educação” temas propostos pela organização do evento, não contaram com nenhuma apresentação.

A partir do quadro que se configurou, é possível traçar relações com o mapeamento feito por Gil em 2005. Apesar de não ter sido o foco mais recorrente dos trabalhos do CLAFPL, o discurso da reflexão continua exercendo grande impacto nos modos de conceber e implementar práticas formativas nos cursos de formação inicial e continuada, bem como no conhecimento produzido sobre elas. A reflexão aparece como meio para mudanças, reconstrução da prática e aprendizagem de formadores, alunos-professores, professores das escolas de ensino fundamental e médio e de escolas de idiomas. Além disso, é apontada como importante componente curricular, como instrumento de formação e pesquisa interventiva. Pode se dizer que há um *pensamento de grupo* (ENGESTRÖM; ENGESTRÖM; KÄRKKÄINEN, 1995), sinalizando coesão e unanimidade na comunidade de formadores quanto ao discurso da reflexão, o que pode se tornar problemático se essa coesão significar dificuldade em vislumbrar percursos alternativos de ação.

As crenças continuam a ser bastante investigadas. Pareceu-me saudável que se começou a perscrutar o que se estabelece no confronto entre as crenças de professores em formação e as dos formadores, como é um dos enfoques lançados sobre essa temática.

A escassez de trabalhos em algumas temáticas também é significativa. Enquanto pesquisadores, nós formadores parecemos estar dando pouca importância para problematizar a delicada relação entre pesquisador e pesquisados e tomá-la como objeto de estudo. Visões macro-contextuais procurando traçar relações entre as transformações no mundo do trabalho e suas implicações para a formação de professores de línguas também não estão sendo consideradas nas pesquisas recentes de nossa área.

Chama atenção o surgimento de dois temas diferentes dos elencados por Gil. O primeiro deles é a relação entre a universidade e a escola, já representada em alguns trabalhos sob o substantivo *parceria*, o que aponta a direção desejada para essa relação. Tomar esses dois contextos em suas relações como objeto de estudo demonstra uma ampliação dos elementos envolvidos na formação, ao mesmo tempo em que permite deslocar seu foco para a função social da formação de professores que é, em última instância, o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas.

O outro tema que se diferencia dos enumerados por Gil é a “formação dos formadores de professores”, o que significa que começamos a trazer à luz o trabalho, as concepções, e as práticas desse agente das ações formativas. O único trabalho tratando do desenvolvimento profissional do formador avalia o papel da pesquisa entre formadores nesse processo.

Foram enfocados alguns instrumentos empregados nas atividades de formação, entre eles filmes; material didático de inglês elaborado especialmente para alunos do Curso de Letras; material pedagógico para a Prática de Ensino de Inglês (o mesmo abordado em minha pesquisa); leitura como uma ação que permite a análise, compreensão e avaliação da realidade mediada pela linguagem; fotografia e espetáculo teatral para deflagrar a reflexão; vivenciar unidades preparadas pela equipe de formadores para, na seqüência, realizar sua avaliação crítica.

O formador começa a figurar como elemento importante na compreensão dos processos formativos, como se observa nos trabalhos desse evento e em outros presentes nos meios de circulação de conhecimento no Brasil. Nessa linha, há que se destacar o trabalho de Freitas (2004), que investiga a introdução de uma nova forma de conduzir o ensino na formação de professores, que é o ensino em time, abordando uma face que tem sido bastante negligenciada, que é a das emoções do trabalho do professor. Pouco se sabe, no entanto, sobre como formadores coletivamente reorganizam seu trabalho através da criação de ferramentas para mediar a formação do professor de LI. É exatamente nessa lacuna que se insere a presente pesquisa. Meu estudo volta-se para a atividade prática de produção de material pedagógico e analisa a aprendizagem e o desenvolvimento que nela e dela decorrem. Não é meu propósito descrever o artefato produzido, mas sim analisar de que modo ele vem a ser como ele é e como sua produção está posicionada no desenvolvimento histórico-cultural da atividade de formação de professores do contexto sob investigação.

2.4 PERGUNTAS DE PESQUISA

O presente trabalho se propõe a responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como a produção coletiva de artefato para a Prática de Ensino de Inglês emerge do sistema de atividade de formação de professores de inglês?
- 2) Como se caracteriza o sistema de atividade de produção de material pedagógico?
 - i) A que necessidades coletivas e desejos e interesses individuais corresponde o objeto da atividade?
 - ii) Que artefatos são utilizados e produzidos na atividade? O que eles revelam sobre a inserção de cultura e história na atividade?

- iii) Como se dá a mediação pelos participantes da atividade?
 - iv) Que regras são criadas na condução da atividade? Quais são as regras para o MP?
Quais são as regras de participação na atividade? Como elas se relacionam com a autoria coletiva?
 - v) Como se dá a divisão de trabalho na atividade?
 - vi) De que modo a comunidade atua como mediadora da atividade?
- 3) Qual o potencial de aprendizagem e desenvolvimento gerado pela atividade de produção de material pedagógico?

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O presente capítulo tem como propósito apresentar a fundamentação teórico-metodológica de meu estudo. Início com as possibilidades, limites e convergências que vejo entre os referenciais da Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (TASHC, daqui em diante) e da Análise Crítica do Discurso (ACD). Depois disso, volto-me para considerações de ordem metodológica que orientaram minhas escolhas durante a condução da pesquisa. Saliento que não considero meu estudo um trabalho em Análise do Discurso. Irei me servir desse referencial nos aspectos em que há afinidades entre a TASHC e a ACD, concedendo a esta um papel de coadjuvante na compreensão das atividades que enfoco que são prioritariamente conduzidas através da linguagem.

3.1 TEORIA DA ATIVIDADE E ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: UM DIÁLOGO

Os referenciais da TASHC e da ACD têm em comum o interesse pelas transformações sociais, pela maneira como os seres humanos, na condução da prática, nas palavras de Stetsenko (2005), transformam o mundo e a si próprios por meio de ferramentas construídas coletivamente. Porém, emergiram em contextos diferentes, apoiados sobre bases teóricas e filosóficas distintas e tiveram o início de seu desenvolvimento em tempos e espaços distantes.

Ambos os referenciais representam mudanças de paradigma que têm na atividade social o cerne e a mola propulsora da ruptura com modelos outrora vigentes. A TASHC iniciou-se como um movimento da psicologia russa da primeira metade do século XX impulsionado por Lev Vygotsky e seus colegas A. N. Leontiev e A. R. Luria com base na dialética de Hegel e na filosofia Marxista (HYYSALO, 2005) numa tentativa de desenvolver uma nova psicologia sobre esses fundamentos filosóficos, diferenciando-se das teorias predominantes entre os anos 20 e 30, a saber, a psicanálise e o behaviorismo, ao propor que a ação é mediada por artefatos e voltada para um objeto. Essa diferenciação é marcada por Vygotsky ao postular que um indivíduo nunca reage meramente com seus reflexos inatos diretamente ao ambiente. Durante a socialização, ao participar de atividades comuns a outros

seres humanos, um indivíduo internaliza os meios da cultura: linguagem, teorias, artefatos técnicos e normas e modos de agir (MIETTINEN, 2005).

Engeström (1987) destaca que Hegel foi o primeiro filósofo a chamar atenção para o papel da atividade material, produtiva e dos instrumentos de trabalho no desenvolvimento do conhecimento; Hegel propôs a teoria de que a consciência individual é formada sob a influência do conhecimento acumulado pela sociedade e objetivado no mundo das coisas criadas pela humanidade. Engeström acrescenta, ainda, que Marx e Engels, sintetizando idéias da teoria de Darwin e da filosofia de Hegel, postularam a concepção de que o homem não é apenas um produto da evolução e um assimilador da cultura, mas um criador e transformador.

Para Holzman (2006b), não há uma teoria unificada de teoria da atividade, mas sim um conjunto de articulações que mais freqüentemente se sobrepõem do que se separam⁸. Segundo a autora, a TASHC se engaja em questões como a natureza da realidade, o ser, identidade e alteridade, o caráter dialógico, narrativo, performativo, colaborativo e relacional da linguagem e consciência e formação da mente, o que diferenciaria as formulações revolucionárias do grupo de psicólogos russos de modelos ora dominantes da psicanálise e do behaviorismo.

A ACD, por sua vez, é fortemente influenciada pela Lingüística Crítica, que rompeu com um modelo que insistia em tratar os sistemas lingüísticos como autônomos e independentes do “uso” da linguagem, em separar *forma* de *conteúdo*, e avançou em direção à tomada de textos completos (orais ou escritos) como objeto de análise a fim de obter interpretações críticas à luz de seus contextos interacionais e sociais mais amplos.

Essa abordagem começaria a tomar corpo nos anos 1970, quando surgia uma forma de análise do discurso e do texto que reconhecia o papel da linguagem na estruturação de relações de poder na sociedade (WODAK, 2004). Mais especificamente, suas origens estão nos estudos do discurso desenvolvidos pelos franceses, com destaque para Michel Foucault, na gramática de texto de Van Dijk e na visão sócio-semiótica da linguagem de Halliday (IEDEMA; WODAK, 1999).

Um encontro entre pesquisadores incluindo Norman Fairclough, Teun van Dijk, Gunther Kress, Teo van Leeuwen e Ruth Wodak em 1991 teria sido um marco na

⁸ Tentar definir o que é a TASHC é uma tarefa que tem ocupado diversos autores, muitos, inclusive, argumentam que ela não é uma teoria. No site da Universidade do Colorado (http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/activity.html), por exemplo, há diferentes interpretações para o que ela venha a ser: ferramenta descritiva, ao invés de teoria fortemente previsiva; ou conjunto de princípios básicos que constituem um sistema conceitual que pode ser usado como fundamento de teorias mais específicas.

consolidação da ACD como um grupo internacional de pesquisadores (WODAK, 2004), unificado e ao mesmo tempo heterogêneo a ponto de desenvolverem diferentes vertentes de estudo, como, por exemplo o desdobramento feito a partir da Lingüística Crítica por Bob Hodge e Gunther Kress sob o rótulo de Semiótica Social, que se preocupa com uma variedade de sistemas semióticos, incluindo a linguagem e a relação entre esta e a semiose visual (FAIRCLOUGH, 1992), lidando, por exemplo, com questões de controle social obtido através da mídia impressa, questões organizacionais e poder; ou a Sociolingüística do Discurso de Ruth Wodak, na Áustria, que aborda a realização das ideologias e estruturas de poder nas interações organizacionais dos indivíduos, considerando tanto as propriedades internas dos dados quanto seus elementos circundantes (IEDEMA; WODAK, 1999); ou, ainda, o grupo representativo de pesquisadores australianos como David Rose (lidando com os discursos da indústria de manufatura), James R. Martin e Rick Iedema, este último também centrando seu trabalho mais recente na dinâmica interacional em termos multimodais (IEDEMA; WODAK, 1999). Além dos países de origem desses expoentes, a rede de pesquisadores está em fase de consolidação no Brasil (HEBERLE, 2004).

A abordagem desenvolvida por Norman Fairclough teve como objetivo investigar mudanças sociais e para isso buscou, sobretudo na teoria de hegemonia de Antonio Gramsci e no conceito de intertextualidade de Julia Kristeva, essa influenciada pelas idéias de Mikhail Bakhtin, a fundamentação para seu desenvolvimento (FAIRCLOUGH, 1992). É com a abordagem de Fairclough que trabalho com mais proximidade na construção do suporte teórico deste estudo, embora eu me permita fazer incursões em outras vertentes à medida que oferecem aparatos analítico-descritivos para lidar com questões que desejo explorar em meu estudo.

As possibilidades e os limites de um e de outro referencial é que formariam a relação de complementaridade entre eles. Alguns trabalhos que se valem da TASHC reconhecem que o funcionamento do discurso na atividade não tem sido estudado com muito detalhamento (WELLS, 2002) e trabalhos de estudos da linguagem admitem que não tem sido dado tratamento teórico adequado ao contexto (VAN DIJK, 1999) ao se procurar estabelecer as relações texto-contexto, especialmente contexto da cultura (MEURER, 2004). A TASHC propõe um conjunto de princípios básicos que constituem um sistema conceitual para descrever a maneira como os seres humanos interagem com a realidade. O contexto, nessa perspectiva, é a própria atividade. A TASHC aborda o trabalho como atividade de aprendizagem, mas não oferece subsídios teóricos consistentes para analisar a linguagem que não apenas é um dos principais mediadores da atividade como também é a principal fonte de

dados nas pesquisas (entrevistas, questionários, narrativas, diários, protocolos verbais, instrução ao sócia, inventários, gravações de aulas, sessões de supervisão, grupos focais, apenas para citar alguns). Grande parte dos relatos de pesquisa com base na TASHC restringe-se ao conteúdo *ideacional*, ocupando-se em fazer sentido daquilo que as pessoas dizem, mas deixando de considerar **como** dizem.

A partir dos estudos da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday, Fairclough (1992) propõe um olhar para as dimensões da linguagem, dentre as quais se destaca sua metafunção⁹, uma combinação de significados ideacionais, interpessoais (de identidade e relacionais) e significados textuais¹⁰. As pessoas fazem escolhas quanto à estrutura de suas orações que implicam em escolhas sobre como significar e construir identidades sociais, relações sociais e conhecimentos e crenças. Significados ideacionais referem-se a representação e significação do mundo e da experiência; significados interpessoais referem-se à constituição (estabelecimento, reprodução, negociação) da identidades dos participantes e das relações sociais e pessoais entre eles e os significados textuais referem-se à distribuição de informação dada versus nova, futuras versus anteriores. Atentar apenas para uma dessas funções é deixar de considerar o potencial da linguagem na atividade e no desenvolvimento humano.

A ACD tem como principal preocupação estabelecer o elo entre a linguagem e processos sociais e culturais mais amplos. Assumindo que todo evento discursivo é simultaneamente um texto, uma amostra de uma prática discursiva e uma amostra de uma prática social, Fairclough propõe um arcabouço analítico que explora estas três dimensões.

Na dimensão do texto como prática discursiva, consideram-se processos de produção, distribuição e consumo. A produção de um texto pode se dar de maneira coletiva ou individual, e isso nem sempre é evidente, como no caso de um artigo de jornal cuja produção envolveu várias pessoas mas é assinado por apenas uma. Com relação ao produtor de um texto, em alguns casos é importante diferenciar entre o autor, que é responsável pela nomeação e o produtor principal, aquele cuja posição é representada por palavras. Há dimensões especificamente sociocognitivas da produção e interpretação dos textos, que centram-se na interação entre os recursos que os participantes têm internalizados e que são

⁹ A opção pelo termo metafunção em detrimento de função se deve ao entendimento de que esta última significa tradicionalmente apenas propósito ou modo de usar a linguagem e não tem significância para a análise da própria linguagem, ao passo que metafunção sugere esta funcionalidade intrínseca à linguagem (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004)

¹⁰ *Significados ideacionais, interpessoais e textuais* são termos da Lingüística sistêmico-funcional na perspectiva de M.A.K. Halliday que é uma vertente que se diferencia de outras do Funcionalismo como a norte americana conhecida como *West Coast Functionalism* de Talmy Givón, por exemplo, ou a Gramática Funcional holandesa de Simon Dik.

trazidos no processamento, e o texto em si, como um conjunto de traços do processo de produção ou um conjunto de pistas para o processo de interpretação. Esses processos geralmente se dão de maneira não consciente e automática, o que é um fato importante na determinação de seu valor ideológico, embora haja certos aspectos que são mais facilmente trazidos à consciência que outros (FAIRCLOUGH, 1992).

A distribuição de textos, segundo Fairclough pode se dar de maneira simples, como no caso de uma conversa informal, ou complexa – um texto pode ser distribuído a uma variedade de domínios institucionais, com seus próprios padrões de consumo e suas próprias rotinas de reprodução e transformação. No caso da formação de professores, a condução de atividades entre formadores e alunos-professores pode se dar através de textos de distribuição simples e consumo transitório, como aulas e grupos de estudos, conversas com professores e aulas de estágio, ou distribuição complexa e consumo de materializações registradas, preservadas, passíveis de consulta e releitura, como no caso de artigos científicos e acadêmicos que circulam nos meios de veiculação de conhecimentos da área e materiais didáticos de abrangência local ou mais ampla.

Fairclough (1992) afirma que, no aspecto do consumo, um texto pode variar entre transitório e registrado, descartável e preservado, passível de ser re-lido, consultado. Além disso, textos podem ter resultados extra-discursivos ou discursivos variáveis: alguns podem levar a guerras, outros a fazerem pessoas ganharem ou perderem empregos, outros podem mudar as atitudes, práticas ou crenças das pessoas. Esse último tipo de resultado parece ser o esperado de um texto como um material pedagógico. A investigação das estratégias para intervir nesse aspecto pode revelar o conhecimento e a identidade profissional que são forjados através da mediação pelo material. Todos esses textos intervêm no processo formativo dos professores. No entanto, o caráter mais permanente de um material impresso, que atua em uma escala mais ampla, atingindo o contingente de professores formados em uma mesma instituição pode ter maior impacto nos conhecimentos e crenças, inclusive na constituição de crenças institucionais.

O enfoque do texto como prática social considera questões de poder. Segundo Fairclough (1992) um evento discursivo pode contribuir para preservar e reproduzir hegemonias e relações tradicionais ou para transformar essas relações através da luta hegemônica e tentando resolver os dilemas através da inovação. Dessa forma, uma análise nessa dimensão pode contribuir para discutir se as mudanças discursivas decorrentes da criação do MP alteram padrões hegemônicos das práticas educacionais.

Apesar da grande contribuição dos estudos de Fairclough para explorar os eventos discursivos como texto, como prática discursiva e como prática social, sua proposta tridimensional não oferece subsídios teóricos para descrição e análise de dimensões da prática social para além do discurso. A ACD tem recebido críticas pelo que estudiosos entendem como insistência no discurso como uma modalidade privilegiada e mais ou menos auto-suficiente de interação e conduta social (ENGESTRÖM, 1999/2005:143), chamando atenção para a necessária atividade produtiva como o que organiza a vida social em unidades molares significativas e, portanto, também, como unidade de análise. Embora eu defenda a posição interdisciplinar que Fairclough advoga para a ACD, ou transdisciplinar (HEBERLE, 2004; RAMALHO, 2005; MAGALHÃES, 2005), reconheço que a TASHC pode oferecer meios de se delimitar uma unidade significativa de análise e ao mesmo tempo destacar elementos contextuais a serem considerados.

A propósito da relação interdisciplinar, Fairclough (1995) aponta um papel para a análise textual e lingüística na pesquisa social e cultural baseado no princípio de que a vida social é construída na e em torno da linguagem. O autor ressalta, no entanto, que os cientistas sociais relutam em reconhecer a análise textual como um método necessário a seus trabalhos. Além disso, o autor chama atenção para o perigo de se reduzir tudo da vida social ao discurso, e tudo da ciência social à análise do discurso. Para ele, quando a análise do discurso é utilizada nessas pesquisas, é necessário conduzi-la de maneira social e culturalmente sensível, lançando mão de esquemas analíticos acessíveis e adequados à pesquisa social e complementando-a com outras formas de análise (etnográfica ou organizacional, por exemplo).

Considero que meu objeto de estudo, qual seja, a produção coletiva de um material pedagógico em suas relações com o sistema de atividade de formação de professores de língua inglesa, impõe a necessidade de colocar em foco a linguagem em uso na condução da prática social.

Atividades conduzidas primordialmente pela linguagem colocam o funcionamento discursivo em evidência. Tanto Fairclough quanto Engeström chamam atenção a essa questão. O primeiro afirma que em algumas formas de ação social o discurso é secundário à ação material ao passo que em outras [como nas reuniões de produção de material pedagógico, por exemplo] as ações consistem fundamentalmente de discurso (FAIRCLOUGH, 2005). O segundo entende que há diferentes tipos de distância entre a atividade prática e o discurso, sendo que em alguns casos uma e outro parecem se mesclar completamente, como no caso de pregadores, leiloeiros, e entrevistadores de *talk shows*. Para

Engeström (1999/2005), em reuniões de trabalho em torno de casos problemáticos, existe a possibilidade de os profissionais refletirem sobre situações e tomarem decisões em consequência dessas reflexões, tornando-se, portanto, encontros reflexivos e práticos e potenciais zonas de desenvolvimento proximal coletivas.

Seria impossível realizar as atividades que enfoco em meu estudo sem o uso da linguagem. Ela assume o caráter de ação, uma vez que planejar e organizar coletivamente as mediações para a PEI é agir com a linguagem; de ferramenta semiótica, uma vez que ao empregar da linguagem, o mediador interpõe significado na sua relação com aquele que recebe a mediação; de artefato cultural, que porta a cultura de formação da comunidade e o conhecimento que ela legitimou para a condução das ações formativas.

Discurso é tanto um modo de ação quanto um modo de representação de aspectos do mundo – processos, relações e estruturas do mundo material, o mundo mental dos pensamentos, sentimentos, crenças, e o mundo social – como ele é visto, ou como ele é projetado, imaginado, representando possibilidades que são diferentes da realidade, ligadas a projetos de mudança voltados para direções específicas (FAIRCLOUGH, 2005:124). Postular que discursos são modos de se representar aspectos do mundo não implica em desprover a linguagem de seu caráter dialético. É exatamente por essa propriedade da linguagem que ocorrem as mudanças discursivas. Por exemplo: há diferentes discursos relacionados com a educação de professores que representam grupos sociais e relações entre grupos em uma sociedade de maneiras diferentes, que foram se constituindo a partir do desenvolvimento sócio-histórico-cultural. Professores são representados de maneiras diferentes no discurso do treinamento de professores, no discurso da formação reflexiva e no discurso da pedagogia crítica, apenas para citar alguns. Paralelamente, os próprios processos formativos relacionados com esses discursos específicos são projetados de maneiras diferentes. Os resultados do estudo de Cristovão (2002), por exemplo, são uma evidência de conflito entre o discurso da formação reflexiva e os processos formativos voltados para professores de instituto de idiomas, que possivelmente ofereceriam mais abertura ao discurso do treinamento.

Parece-me de fundamental importância para a compreensão do funcionamento de elementos discursivos em sistemas de atividade a afirmação de Chiapello e Fairclough (2002:195) que “conhecimentos são gerados e circulam como discursos”. É considerando a ligação dialética do discurso que Fairclough postula que mudar as práticas discursivas contribui para mudanças no conhecimento (incluindo crenças e senso comum), nas relações sociais e nas identidades sociais (FAIRCLOUGH, 1992). Do ponto de vista da reorganização do sistema de atividade, no processo de projeção de práticas pedagógicas que

se estabelece na elaboração de material instrucional uma configuração específica de conhecimentos, e, portanto, de discursos, virá a se formar, podendo assegurar seu lugar e seu valor de maneira pouco perceptível ou mais evidente. Levando em consideração que os discursos constituem parte dos recursos dos quais as pessoas lançam mão ao se relacionar umas com as outras (mantendo-se separadas, cooperando, competindo, dominando) e ao procurar modificar a maneira como se relacionam (FAIRCLOUGH, 2005:124), essa é uma das dimensões em que se podem se criar conflitos e tentativas de resolvê-los. Em outras palavras, discursos virão a ocupar algum lugar na comunidade de prática, no material pedagógico, se forem naturalizados, apropriados por seus participantes ou, quando percebidos como barreiras, essas forem de alguma maneira transpostas.

Cabe aqui fazer a distinção entre texto e discurso. No sentido proposto por Fairclough (1992:4), texto é qualquer produto escrito ou falado (uma transcrição de uma entrevista ou de uma conversa). Em outro trabalho (FAIRCLOUGH, 2005 – b), o autor acrescenta que textos podem ser vistos como produtos ou como processos. Como produtos, podem ser armazenados, recuperados, comprados e vendidos, citados e sintetizados, etc. Textos como processos podem ser compreendidos através de sua tecedura, como uma modalidade específica de ação social, de produção social, de fazer sentidos, entendimentos, conhecimento, crenças, atitudes, sentimentos, relações sociais, identidades sociais e pessoais, instituições e organizações. O discurso cobre outras formas simbólicas como imagens visuais. Ao utilizar o termo discurso, o autor refere-se ao uso da linguagem visto tridimensionalmente como texto, prática discursiva e prática social. O autor ainda utiliza *discursos*, ou *um discurso*, ou *o discurso da biologia*, por exemplo, no sentido de uma classe especial de tipos de discursos ou convenções. Estarei adotando essa mesma terminologia e seu sentido deverá se tornar claro ao leitor à medida que for sendo utilizada.

Assim sendo, meu objeto de estudo precisa ser compreendido como uma rede de atividades que envolve um grupo de pessoas reunidas em torno da formação de professores, gerando e forjando a construção do conhecimento no discurso, interagindo com outras pessoas e com o conhecimento no discurso, transformando e sendo transformadas pelo discurso, inovando e sendo limitadas por regras e convenções sociais.

O conceito de *recontextualização* me parece relevante para a prática social que abordo em meu estudo. Esse conceito proposto por Bernstein pode ser empregado para analisar relações discursivas entre diferentes esferas sociais ou conjunturas dentro das quais a ação humana se desenvolve e como o discurso é modificado ao mover-se entre essas conjunturas a fim de atender às necessidades de diferentes agentes sociais (THOMAS,

2003:775). Para Bernstein, a recontextualização envolve a relocação de um discurso da prática em um novo espaço discursivo pedagógico; o discurso “não-representado” de uma prática social é transformado em uma representação (sobre a qual se pode falar): essa é a essência da recontextualização. A fim de se tornar representado, e, a fim de se tornar socialmente útil para aqueles agentes que desejam transmitir e adquirir o discurso, a prática discursiva precisa ser modificada, envolvendo o que o autor chama de dispositivo pedagógico (THOMAS, 2003:784). Em meu trabalho, estou me apropriando do termo para referir-me às modificações para recontextualizar discursos no material pedagógico.

A seguir, apresento meu entendimento do que reconheço como afinidades entre os referenciais da TA e da ACD, contribuições que cada um pode oferecer e a maneira como podem se complementar na análise do trabalho das formadoras de professores. Início apresentando os pontos em comum entre os elementos constitutivos da prática social, conforme vistos da perspectiva da ACD, e os da estrutura dos sistemas de atividade humana da perspectiva da TASHC. Depois disso, apresento princípios teóricos e metodológicos que podem fazer o elo entre a esfera da atividade e a esfera do discurso.

3.1.1 Atividade e Prática Social

Ao apresentar a base intelectual sobre a qual se desenvolveu o conceito de objeto de atividade, Hyysalo (2005) destaca que maneiras qualitativamente novas de se relacionar com o mundo podem emergir quando os seres humanos estão engajados em uma conduta que transforma a natureza para atender a necessidades humanas. Essa conduta, a *práxis*, tem dois aspectos importantes: ela refina tanto o objeto sob transformação quanto o sujeito que está fazendo o trabalho transformativo, que tem que ir além de si mesmo para explorar novas maneiras de transformar a natureza. Além disso, as pessoas se relacionam com a natureza como objetos culturais humanizados incorporando significados de condutas humanas e organizações sociais.

Uma atividade compreende o engajamento de uma pessoa ou grupo em torno de um objeto que motiva e dá uma direção específica a essa atividade. Para se chegar a esse objeto são necessárias ações conscientes, que mesmo diferentes entre si, são implementadas para se atingir a mesma meta (ENGESTRÖM, 1987).

Na maioria dos contextos humanos, nossas atividades são mediadas pelo uso de instrumentos estabelecidos culturalmente, incluindo a linguagem, artefatos e procedimentos. Para ilustrar essa proposição, Ryder (2005) utiliza o exemplo de colher cogumelos na floresta e comê-los, que pode se tornar problemático sem o uso de algum artefato de orientação ou conhecimento prévio que ajude a evitar os cogumelos venenosos e a escolher os comestíveis: um guia de campo, aulas, conselhos de colhedores de cogumelos experientes, ou alguma outra incorporação da experiência humana. Algum meio é necessário para trazer a experiência anterior da história para a atividade corrente e é através da linguagem e de artefatos que os seres humanos trazem para o presente os mundos de outros seres humanos (LURIA, 1981 apud RYDER, 2005)

Ao abordar os instrumentos mediadores, Vygotsky traçou a distinção entre ferramentas e signos. Uma ferramenta funciona como o condutor da influência humana no objeto da atividade; é externamente direcionada. É um meio pelo qual uma atividade externa humana volta-se para dominar e triunfar sobre a natureza. (VYGOTSKY 1978, apud ENGSTRÖM, 1987). Por sua vez, os signos seriam ferramentas psicológicas, direcionadas para lidar ou controlar processos comportamentais de outros ou de si mesmo, da mesma forma como os meios técnicos voltam-se ao controle da natureza, por exemplo: linguagem, sistemas de contagem, trabalhos de arte, esquemas, diagramas, mapas – todos os tipos de signos convencionais (VYGOTSKY 1981, apud ENGSTRÖM, 1987).

A fim de propor um modelo de análise da atividade humana, Engeström estabelece as seguintes delimitações:

- a) A atividade deve ser concebida em sua forma estrutural geneticamente original mais simples, como a menor unidade que ainda preserva a unidade e qualidade por detrás de qualquer atividade complexa.
- b) A atividade precisa ser analisada em sua dinâmica e transformações, em sua evolução e mudança histórica. Modelos eternos ou estáticos não servem.
- c) A atividade precisa ser analisável como um fenômeno contextual ou ecológico. Os modelos deverão se concentrar em relações sistêmicas entre o indivíduo e o mundo de fora.
- d) A atividade especificamente humana precisa ser analisável como um fenômeno culturalmente mediado. Modelos díades concentrando-se apenas no indivíduo e no ambiente não são suficientes; é necessário recorrer à estrutura “triangular” da atividade que considera que a mediação por artefatos se interpõe na relação entre o indivíduo e o mundo.

Engeström afirma que a primeira linhagem de teorias que levaram à TASHC forneceu a idéia fundamental de *conhecimento e significado como construções mediadas*. O autor ressalva, no entanto, que essas teorias restringem a atividade humana à compreensão intelectual individual. Elas fornecem poucas pistas para se compreender como a cultura material é criada na atividade conjunta. A partir de colocações de Zinchenko (1983 apud ENGESTRÖM, 1987), a cultura material precisa ser considerada no contexto das relações econômicas e sociais específicas que determinam sua origem e o desenvolvimento.

Já a segunda linhagem, desenvolvida por Leontiev, fornece a concepção de *construção da realidade como interativa, social e mediada por símbolos*. Enfatizando o surgimento da divisão de trabalho como desenvolvimento sócio-histórico das funções mentais (CARELLI, 2003), Leontiev tematiza o aspecto coletivo da atividade. Ele também distinguiu entre níveis hierárquicos entre *atividade, ação e operação*.

Conforme apontado anteriormente, a atividade corresponderia às necessidades humanas e é voltada a um objeto. Embora o conceito de *atividade voltada para objeto* tenha se mostrado bastante confuso (NARDI, 2005), em sua definição padrão é entendido como o que é tomado pelo sujeito e que motiva a atividade, dando a ela direção específica. Os motivos podem ser coletivos, isto é, necessidades sociais que motivam os sistemas de atividade, ou pessoais, como necessidades voltadas para objetos materiais ou imaginários. Objetos podem mudar no curso de uma atividade, mas não mudam a cada momento; há uma certa estabilidade e as mudanças em objetos não são triviais – elas podem mudar a natureza de uma atividade de maneira fundamental. Por detrás do objeto, há sempre uma necessidade ou um desejo, ao qual a atividade responde.

Kaptelinin (2005) chama a atenção para a distinção entre objeto e motivo, rejeitando a definição de Leontiev de que “o objeto da atividade é seu motivo verdadeiro”. Sua argumentação sustenta-se no problema de que esta proposição toma motivo e objeto como similares, sendo que o próprio Leontiev em outros momentos reconhece no objeto a propriedade de direcionar a atividade, propriedade essa não encontrada no motivo; este seria responsável por despertar a ação, mas não por direcionar a atividade; além disso, equiparar objeto com verdadeiro motivo exigiria ainda uma outra distinção entre motivos verdadeiros e não verdadeiros. Para resolver essa tensão, Kaptelinin propõe o conceito de *atividade polimotivada*, que daria conta dos vários motivos que um indivíduo teria para se engajar em uma atividade. Nardi (2005), por sua vez, observa que, no que diz respeito ao trabalho colaborativo, os participantes podem ter motivos radicalmente diferentes ligados ao mesmo objeto que se articulam no mesmo sistema de atividade. A autora ressalta que não apenas

necessidades, mas também *desejos* movem a *construção* e *instanciação*¹¹ do objeto. Procurando deixar essas noções mais claras, Nardi propõe *construção* quando se tem em mente sua formulação, isto é, imaginar como ele seria; já a *instanciação* refere-se ao trabalho que se dá na realização do objeto para atingir um resultado. Para ilustrar essa diferenciação, a autora oferece o exemplo de uma atividade de trabalho científico colaborativo no departamento de pesquisa biotecnológica de uma grande companhia farmacêutica. Esse departamento de pesquisa tinha como meta a seleção de um ou dois genes terapêuticos por ano. O objeto colocado para o departamento pela administração seriam os genes, e o motivo aumentar os lucros para a companhia. O trabalho de instanciar o objeto foi uma tarefa longa, difícil e intelectualmente desgastante consistindo de experimentos, consultas a base de dados e literatura, conversas com outras pessoas, muito pensar e tomadas de decisões.

Alinhada com Nardi, adoto o pressuposto de que desejos e motivos diferentes podem estar subjacentes a um mesmo objeto, criando tensões que se refletem no modo como o objeto vai sendo construído e instanciado.

Ações seriam processos conscientes voltados para uma meta que deve ser atingida para alcançar o objeto; têm aspectos operacionais, isto é, maneiras pelas quais a ação é realmente executada. Segundo Leontiev (1978, apud ENGSTRÖM, 1987) a atividade humana só existe sob forma de ação ou de uma cadeia de ações. Novamente contextualizando para meu estudo, a formação de professores de língua inglesa envolve diversas ações como oferta de disciplinas, projetos, orientações individuais, estágios, etc. em que se utiliza uma gama de artefatos culturais. A produção do material pedagógico também se desenvolve através de ações como elaborar unidades didáticas, apresentá-las, avaliá-las e co-elaborá-las, todas elas voltadas para produzir mediações para a PEI de modo coletivo.

As operações seriam os métodos pelos quais uma ação é realizada e relacionam-se a condições nem sempre conscientemente refletidas pelo sujeito. Assim, dentro de uma ação como ministrar aulas de uma dada disciplina, professores podem valer-se de práticas e ferramentas disponíveis na cultura da escolar, sem se dar conta de seu uso. O estabelecimento de padrões de interação típicos de sala de aula, com o professor iniciando a interação, introduzindo tópicos e decidindo quem fala (cf. CONSOLO, 2000), ou ainda

¹¹ Estou traduzindo o termo em inglês *instantiation* como instanciação, embora o termo em português não conste do dicionário Aurélio. O termo *instância* aparece nesse dicionário, entre outros significados, como verbete da área de informática referindo-se a cada um dos objetos criados durante a execução de um programa, ou a cada uma das execuções de um programa, realizadas durante uma mesma seção do sistema operacional. Com base nessas definições, entendo que é apropriado expandir o uso para além do domínio da informática para aproximar do significado proposto por Nardi. Assim, irei fazer uso do verbo instanciar e do substantivo instanciação ao longo de meu texto.

forçando o alinhamento dos alunos nos seus contextos mentais (cf. MOITA LOPES, 2000) seriam exemplos de operações cristalizadas em muitas práticas de sala de aula.

Engeström (1999) considera que o triângulo que representa a relação sujeito-objeto-instrumento é apenas a ponta de um *iceberg* que mantém submersos mediadores sociais como as regras, a comunidade e a divisão de trabalho, concedendo maior destaque ao ambiente social, quando comparada com a versão de Vygotsky. Assim, ao triângulo *sujeito-objeto-instrumentos* são acrescentados os elementos *regras, comunidade e divisão de trabalho* entre os mediadores, formando o que o autor chama de *sistema de atividade*. Segundo Barab, Evans e Baek (2003: 200) esse seria o mínimo contexto significativo para se compreender qualquer ação. Juntos esses elementos constituem um sistema que se reconstrói incessantemente através das contínuas transformações entre seus constituintes.

Engeström foi o responsável pelo desdobramento da TASHC em sua terceira linhagem, considerada por alguns autores como o estágio em que se encontra atualmente, tomando como unidade de análise sistemas de atividade em suas relações em rede. Voltando essas considerações para meu estudo, abordo exatamente as relações entre a) a atividade de produção coletiva de material pedagógico para a PEI, e b) a atividade central de formação de professores de língua inglesa, correspondendo à necessidade histórica e culturalmente gerada de preparar pessoas de forma intencional e deliberada para promover a aprendizagem na escola, cujo objeto seriam os professores de língua inglesa em formação, e, conforme veremos adiante, idealizadamente reflexivos.

A proposição de que a atividade é mediada por um ou mais instrumentos ou ferramentas coloca o conceito de *mediação* no cerne dessa teoria. A diversidade terminológica na esfera dos mediadores exige tentativas de colocar alguma ordem nesse terreno nebuloso. *Artefato mediador, Ferramentas, signos, Mediação semiótica, Instrumentos, Ferramentas materiais, Ferramentas psicológicas, Artefatos materiais, Artefatos ideais, Artefatos culturais, artefato conceitual, Artefatos primários, Artefatos secundários, Artefatos terciários* são exemplos de termos empregados na construção do conceito de mediação cujas diferenças, relações de correspondência, ou equivalência nem sempre são explicitadas.

Vygotsky teria feito a distinção entre três classes de mediadores: *ferramentas materiais, ferramentas psicológicas* (linguagem, sistemas de contagem, sistemas de símbolos algébricos, obras de arte, esquemas, diagramas, mapas, sinais convencionais) e outros *seres humanos*.

As pessoas utilizam ferramentas concretas na realização do trabalho que modificam a natureza de sua performance tornando possível alcançar o que sem elas não poderiam atingir. Fazendo uma analogia da atividade mental com a do trabalho físico, Vygotsky postulou que ferramentas abstratas, psicológicas e semióticas também permitem alcançar níveis mais elevados. Hasan propõe que se possa parafrasear mediação semiótica por mediação pelo meio de semiose, isto é, pelo uso de sistemas de signos que agem como ferramentas abstratas na modificação da atividade mental humana, criando novas formas de processos psicológicos culturalmente fundados. Devido ao destaque concedido à linguagem em relação a outras modalidades semióticas na obra de Vygotsky, o termo *mediação semiótica* é geralmente equacionado com mediação pelo uso de signos lingüísticos (HASAN, s/d).

Qualquer instrumento empregado na atividade humana é estabelecido culturalmente. Nardi (2005) destaca que os artefatos são criados pelas pessoas para controlar seu próprio comportamento, carregam em si cultura e história e são estruturas persistentes que se estendem através das atividades ao longo do tempo e do espaço.

Engeström a) equaciona artefatos mediadores com instrumentos, como se observa no excerto a seguir: “*por um tempo, o dono da casa vê a parede acabada como um artefato mediador, uma ferramenta com a qual ele alcança o propósito de reorganizar seu lugar de morar*¹²” e alterna entre esse uso e o uso de artefatos culturais; b) reconhece a mobilidade na trajetória de transformação de um objeto em um instrumento ou artefato, podendo definir divisão de trabalho e regras, e depois em um aspecto da infra-estrutura tácita de uma comunidade, até tornar-se um elemento constitutivo na formação da identidade de um sujeito (ENGESTRÖM, 1996/2005:50); e c) subdivide instrumentos em *ferramentas* e *signos* (ENGESTRÖM, 2001/2005:370), possivelmente alinhando-se com a distinção de Vygotsky entre ferramentas materiais e ferramentas psicológicas.

Cole (2003) entende que um artefato é um aspecto do mundo material que foi modificado ao longo da história de sua incorporação na ação humana voltada para uma meta. Pelas mudanças forçadas no processo de sua produção e uso, os artefatos são simultaneamente ideais (conceituais) e materiais. Para esse autor, a forma de um artefato é mais que puramente física. Ao ser criado como a corporificação de um propósito e incorporado na atividade humana, o objeto natural adquire significância e se reveste de conteúdo cognitivo e afetivo (COLE, 1996 apud DANIELS, 2003). O autor ressalta que a mediação inclui pessoas e

¹² “*for a while, the owner of the house sees the finished wall as a mediating artifact, a tool with which he reaches the purpose of rearranging his living space*”.

objetos – o que os diferencia é o tipo de interatividade no qual eles podem entrar. A definição de Cole parece enfatizar que tanto as ferramentas concretas quanto as psicológicas têm essa dupla natureza conceitual e material. Esse autor considera ferramentas como subcategoria de artefatos.

Holland e Cole (1995 apud DANIELS, 2003) em sua elaboração do conceito de *artefato cultural* consideram que representações/artefatos que operam no mundo social podem ser considerados produtos culturais e exibir legados históricos. Entendo que os autores estão conceitualizando uma propriedade dos artefatos, que compreendem todas as classes de mediadores (instrumentos, ferramentas materiais, psicológicas e seres humanos).

Segundo Bannon e Bødker (2005), instrumentos, meios para dividir o trabalho, normas e linguagem podem todos ser vistos como artefatos da atividade: eles são construídos pelos seres humanos e fazem a mediação das relações entre as pessoas ou entre as pessoas e materiais. Para as autoras, uma das maiores contribuições de Vygotsky foi seu entendimento da linguagem e dos sistemas de símbolos como ferramentas psicológicas para o desenvolvimento da condição humana. Observa-se que as autoras posicionam os artefatos como uma categoria mais ampla englobando os demais mediadores.

Bannon e Bødker (2005) destacam que os artefatos estão disponíveis para nós ao sermos iniciados em uma determinada atividade, mas são também um produto de nossa atividade, e, como tais, eles são constantemente modificados pela atividade.

Wartofsky (1979, apud ENGSTRÖM, 1987) afirma que a criação e uso de artefatos na produção de meios de existência e na reprodução das espécies é um traço distintivo da forma humana de ação. Wartofsky apresenta uma distinção entre *artefatos primários*, *secundários* e *terciários*. Os artefatos primários seriam aqueles diretamente utilizados na produção dos meios de existência (por exemplo: agulhas, bastões, tigelas), enquanto os secundários seriam aqueles utilizados na preservação e transmissão de modos de ação ou habilidades adquiridas ou ainda de práticas pelas quais a produção é conduzida (como receitas, crenças tradicionais, normas, constituições), caracterizando-se, portanto como representações de tais modos de ação. Wartofsky salienta que os artefatos secundários podem assumir modos orais, visuais ou gestuais de tal forma que possam ser comunicados e materializados externamente, não sendo apenas entidades mentais. Dessa afirmação pode-se vincular os artefatos secundários ao conhecimento materializado, isto é, tornado perceptível sensorialmente. Os artefatos terciários seriam mundos imaginados que constituem um mundo autônomo e que colorem o modo como vemos o mundo real, fornecendo ferramentas para modificar a práxis corrente (Cole, 2003).

Cole (2003) fez elaborações em torno das proposições de Wartofsky, e incluiu entre os artefatos primários palavras, instrumentos usados na escrita, redes de telecomunicações e personagens míticos. Para Cole, a definição de artefatos primários de Wartofsky seria semelhante ao seu entendimento de matéria transformada pela atividade humana anterior. Entre os secundários, Cole acrescenta scripts e esquemas, como componentes da “caixa de ferramenta cultural” que comportam características materiais e ideais.

Neste trabalho, irei adotar, como Cole, o conceito de artefato como categoria maior englobando as ferramentas materiais e psicológicas, assumindo que todos esses apresentam uma natureza material e conceitual culturalmente estabelecida e em constante processo de mudança. Quando necessário, farei as devidas distinções nas subcategorias aqui expostas.

Essas considerações permitem traçar a relação entre pensamento, mais especificamente o pensamento do professor e o estudo da atividade humana. Segundo Pope (1993), as pesquisas no campo do Pensamento do Professor têm procurado compreender como os professores interpretam, ajustam-se e criam o ambiente educacional. Como amostras de alguns dos enfoques empregados, a autora cita: entendimentos, construtos, estratégias de decisão, metáforas/crenças, conhecimento prático, intenções, concepções, teorias intuitivas, imagem, conhecimento prático pessoal, perspectivas, conhecimento profissional da prática, scripts/schema, teorias subjetivas, dilemas, rotinas, e planos, entre outros.

O pensamento do professor figura como um importante mediador na compreensão e na realização de seu trabalho, uma vez que as concepções que os formadores possuem do objeto de seu trabalho irão afetar a maneira como esses profissionais lidam com os alunos, com seus colegas, com a instituição e com seu próprio desenvolvimento profissional. Um estudo de Engeström (1995) mostrou como as concepções de médicos sobre seus pacientes definiam a escolha do tratamento a ser feito. Nesse estudo, o autor evidenciou como um médico que via seu paciente como um todo psicossomático iria adotar uma conduta diagnóstica e terapêutica envolvendo não somente o aspecto físico do paciente, mas também o psicológico. Um outro médico estudado tinha preferência por problemas biomédicos e relutância em envolver-se com problemas psíquicos. Assim, tinha por princípio esgotar a investigação de problemas biomédicos e encaminhar o paciente a outros médicos se constatasse que o problema não era dessa natureza. Portanto, conhecer as percepções, concepções, entendimentos e outros aspectos do pensamento implícitos nas ações pode levar a compreendê-las. A questão que se coloca é que o fluxo de pensamento não é acompanhado de

um desdobramento simultâneo em fala (VYGOTSKY, 1934/1962), mas, por outro lado, a materialização na linguagem é o único meio de se ter acesso a ele. Nesse ponto, faz-se pertinente destacar as colocações de Vygotsky a respeito da relação entre pensamento e linguagem, o que talvez nos force a rever o modo como temos procurado investigar o pensamento do professor.

O pensamento não é meramente expresso em palavras: ele vem a existir através delas (VYGOTSKY, 1934/1962), e sofre muitas mudanças ao se transformar em linguagem. Segundo Vygotsky, para se compreender a fala de alguém, precisamos compreender seu pensamento; mas isso também não é suficiente – precisamos também conhecer os motivos que provocam os pensamentos. As implicações que vejo nessa proposição são as seguintes: para se estudar o pensamento do professor é necessário aproximar-se das situações que motivam sua formação. A Pesquisa Narrativa¹³ com sua abordagem autobiográfica parece ser um avanço nessa direção à medida que permite ao sujeito interpretar, explicar significados a partir dos temas relevantes que emergem de sua própria história (TELLES, 1998). A meu ver, a investigação da linguagem situada na ação, combinada com uma análise contextual e com reações e interpretações dos participantes tem potencial de oferecer maiores pistas dos motivos que suscitam os pensamentos. A segunda implicação é de que limitar os procedimentos investigativos a instrumentos externos à atividade que se busca compreender, como entrevistas e questionários, significa desconsiderar o que poderia ser chamado de ecologia do pensamento, isto é, a inter-relação entre o pensamento e seu contexto de formação.

Se os artefatos carregam cultura e história, e o pensamento for considerado um artefato secundário, fica evidente o aspecto coletivo de sua constituição. Engeström (1994) critica os estudos do Pensamento do Professor que o tomam como um ator e pensador isolado e argumenta em favor da idéia de professores como atores e pensadores colaborativos. Segundo ele, “o pensamento inserido na atividade prática colaborativa adquire a forma de conversas, gestos, uso de artefatos ou algum outro instrumento mediacional acessível publicamente, sem os quais a formação mútua de idéias não seria possível. O pensamento colaborativo dá acesso a dados diretos de processos de pensamento”. Embora eu concorde

¹³ A Pesquisa Narrativa explora a dimensão pessoal do conhecimento, ou o *conhecimento prático pessoal*, através de narrativas que colocam em destaque a perspectiva do professor. Connelly e Clandinin (1995) concebem o contar histórias da prática profissional como reflexão que se dá no relacionamento com outros (“*histórias são contadas a outras pessoas*”). Seu interesse está em pesquisar como o conhecimento que os professores trazem consigo de sua autobiografia e de sua educação formal molda e é moldado pelo contexto profissional (Clandinin; Connelly, 1996). *Paisagem do conhecimento profissional* (CLANDININ e CONNELLY, 1995) é o termo empregado para designar esse contexto por permitir que se trate de espaço, lugar, tempo, pessoas, coisas, eventos e relacionamentos.

com Engeström quanto ao potencial da linguagem, verbal ou não verbal, de permitir acesso a processos de pensamento, a utilização do termo *pensamento colaborativo*, equacionado com linguagem, me parece equivocada. A meu ver, o pensamento se mantém individual, embora seja constituído socialmente, ao passo que *colaborativo* poderia adjetivar as práticas de linguagem associadas a sua constituição, incluindo aí diálogos, a pesquisa, a produção de instrumentos, etc.

A ACD assume que toda prática é uma articulação de diversos elementos dentro de uma configuração relativamente estável, sempre incluindo o discurso (FAIRCLOUGH, 2001). O termo discurso é utilizado para se referir ao uso da linguagem como prática social, e como tal, é primeiramente um modo de ação e, além disso, é sempre um modo de ação situada social e historicamente. Fairclough entende *prática social* como uma forma relativamente estabilizada de atividade social que inclui os seguintes elementos de forma articulada: atividades, sujeitos e suas relações sociais, instrumentos, objetos, tempo e lugar, formas de consciência, valores e, sempre, discurso. O autor destaca que esses elementos estão dialeticamente ligados, e, apesar de diferentes, não são independentes, pois cada um internaliza o outro sem ser redutível a ele. Nota-se que a definição de Fairclough comporta em si uma dimensão institucional que se manifesta nos recortes do que ele classifica como atividades sociais: aulas, noticiários de TV, refeições em família, consultas médicas, por exemplo.

O aspecto coletivo é posto em evidência em definições como a de Chouliaraki e Fairclough que afirmam que “*as práticas sociais, embora possam incluir ações inesperadas, [...], podem ser definidas, mais tipicamente, como os modos habituais, ligados a perspectivas temporais e espaciais específicas, em que os indivíduos aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agir em conjunto no mundo* (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH apud MEURER, 2004:138).

Todas essas definições ressaltam a dinamicidade da vida social, como se observa nas escolhas dos termos usados para caracterizar a atividade e a prática social: estabilidade relativa, ações inesperadas, transformações contínuas. Compreendê-la, portanto, requer esforços para reconhecer o que sustenta sua estabilidade e o que a desafia e a põe em movimento.

Pode-se dizer que ambos os referenciais abrangem elementos semelhantes. Embora Fairclough parta do pressuposto de que a vida social é composta de redes interligadas de práticas sociais de diversos tipos (econômicas, políticas, culturais, etc.), o autor não oferece meios de se estabelecer uma delimitação dessas práticas para fins de análise, até

mesmo porque as análises dentro dessa perspectiva partem dos textos para traçar relações com o contexto. A TASHC, no entanto, parece lhes conferir unidade e uma possibilidade de delimitação para fins de análise, conforme se observa na proposta de Leontiev de isolar atividades específicas em primeiro lugar de acordo com os motivos que as eliciam. Daí ações são isoladas – processos que são subordinados a metas conscientes e, finalmente, operações que dependem diretamente das condições para se atingir as metas concretas (LEONTIEV 1978, apud ENGESTRÖM, 1987).

A estrutura do sistema de atividade proposta pela TASHC permite fazer recortes a partir da atividade que se organiza em torno de um objeto. Segundo Stetsenko (2005) o que distingue a TASHC de outras teorias sócio-culturais é a proposição de que o funcionamento psicológico e o desenvolvimento são relacionados ao objeto (STETSENKO, 2005). Nesse referencial, portanto, o objeto é um atributo central da atividade, que, do ponto de vista analítico permite compreender não só o que as pessoas estão fazendo, mas também por que estão fazendo (KAPTELININ, 2005). Identificar o objeto da atividade e de seu desenvolvimento ao longo do tempo pode servir de base para se atingir uma compreensão mais detalhada e mais estruturada de peças que de outra forma pareceriam fragmentadas (KAPTELININ, 2005:5).

A ACD entende a semiose como um elemento irreduzível de todos os processos sociais materiais (FAIRCLOUGH, 2001). Ora, sendo o objeto da atividade aquilo que lhe dá sentido, que determina o significado e valor de várias entidades e fenômenos, sua identificação é fundamental na compreensão das práticas sociais. Assim, da articulação desses dois referenciais, a análise de um evento discursivo seria precedida e interligada a uma análise do sistema da atividade, que por sua vez é delimitado pelas relações estabelecidas entre seus elementos e o objeto. O discurso ocuparia a posição de instrumento ou artefato cultural, incluindo também um possível papel de ferramenta semiótica, como mediador social regulando as interações e ações dentro de um sistema de atividade.

3.1.2 Mediação

Hasan (s/d) faz uma interessante leitura do conceito de *mediação semiótica* com base no trabalho de Vygotsky chamando atenção para a propriedade que a linguagem tem de resistir ao tempo, ser reflexiva, classificar a realidade, construir a experiência humana

comunicável e articular as muitas vozes de uma cultura. Não que outras modalidades não contribuam para isso, mas a linguagem tem a capacidade de fazer isso com mais facilidade. A partir da distinção entre o *mediador*, o *conteúdo da mediação*, o que está sujeito à mediação, isto é, o *mediado*, a autora destaca que a mediação semiótica requer a participação consciente de um mediador, mas, diferentemente da mediação por ferramentas materiais, o mediado pode ou não responder à força mediadora sendo empregada, ou responder de um modo não previsto pelo mediador. Assim, há no cerne da mediação semiótica um elemento de incerteza. Naturalmente, o ambiente necessário para a mediação semiótica é a interação discursiva.

Cabe aqui lembrar que na distinção entre ferramentas (materiais) e signos (ferramentas psicológicas), a linguagem se encontra no segundo grupo. No entanto, para que os signos possam ser apreendidos, é necessário que atinjam alguma visibilidade, ou que se materializem, se tornem publicamente observáveis. Se considerarmos ainda a linguagem como indissociável, constitutiva e constituída na práxis (cf. COSTA, 2000), então a *materialidade* assumiria essas duas dimensões: enquanto ferramenta psicológica, tornar-se visível e enquanto constituinte e constitutiva da prática, impregnar-se de sentido.

Wells (2002) afirma que a materialidade (no sentido de visibilidade) de um objeto é crítica para permitir que ele se torne foco de uma atividade conjunta – algo que possa ser sensorialmente percebido, manejado, sobre o qual se possa agir. Ao mesmo tempo, é o aspecto simbólico do objeto que permite a ele participar das tentativas progressivas que alguém faz de aumentar seu entendimento do fenômeno sob investigação.

Há uma ampla variedade de meios mediacionais, incluindo outros exemplos do gênero (modelos), fontes de idéias (livros de referência, sugestões de outras pessoas), e o diálogo (geralmente consigo próprio) nos quais esses e outros artefatos semióticos são construídos, avaliados e transformados para uso, se adequados, para a ação em curso (WELLS, op. cit.). Dessa forma, mesmo uma atividade conduzida individualmente, se concretiza através da mediação de artefatos construídos socialmente.

Wells cita o trabalho de Smith (1982 apud WELLS 2005) que relata uma análise do processo de escrever um texto para publicação. Embora essa seja uma atividade freqüentemente conduzida por um único autor, geralmente há limitações externas que têm que ser acomodadas e uma comunidade maior que pode fornecer assistência e cuja resposta prevista fornece um propósito contextual (motivo) maior para a atividade. Os autores parecem estar tratando do pressuposto da Análise Crítica do Discurso de que os textos são limitados por normas e convenções sociais.

Em um estudo abordando o papel do diálogo na atividade, Wells analisa o diálogo entre duas estudantes ao negociarem uma decisão sobre o objeto da atividade em que estavam engajadas – a construção de um modelo com sucatas. Wells destaca que cada participante traz seu conjunto de recursos individuais, derivados do *pool* disponível dentro da comunidade como um todo, incluindo artefatos materiais e semióticos, bem como práticas semióticas envolvidas na interação dialógica. Toda vez que o diálogo que ocorre na atividade conjunta leva a um aumento na compreensão individual e coletiva, há oportunidade para cada participante se apropriar de novas maneiras de fazer, falar e pensar e, portanto, aumentar os recursos mediacionais dos quais pode lançar mão tanto na atividade presente como em futuras.

A ação sobre o objeto materializado de que trata Wells parece estar ilustrada na descrição que Stahl (2000) faz das fases de construção de conhecimento sustentada pelo aspecto coletivo. Esse autor parte do pressuposto de que o conhecimento é um produto socialmente mediado e que para se alcançar novos entendimentos é sempre necessário receber algum *feedback* do mundo: de nossa experiência com artefatos tais como as ferramentas e representações simbólicas. Assim, um processo de interpretação que aparentemente é conduzido no nível da mente individual, é na verdade um processo social.

Stahl ressalta que nem sempre é possível lidar com o caráter problemático de nosso entendimento pessoal internamente, principalmente quando provocado por outras pessoas, fazendo-se necessário adentrar um processo social explícito e criar novos sentidos colaborativamente. Esse processo pode assumir as fases abaixo, não necessariamente na seqüência em que estão sendo apresentadas:

- a) articulação em palavras
- b) afirmações em público
- c) afirmações em público de outras pessoas
- d) discussão de alternativas
- e) argumentação e exposição de princípios subjacentes
- f) esclarecimento de significados
- g) entendimento compartilhado
- h) negociação de perspectivas
- i) conhecimento colaborativo
- j) formalização e objetivação
- k) artefatos culturais e representações

Os trabalhos de Stahl e de Wells (op. cit.) apresentam pontos em comum que reforçam a idéia de que o conhecimento é socialmente produzido e atribuem papel de destaque às interações verbais. Segundo Wells, nos trabalhos recentes da TASHC, os discursos falado e escrito começam a figurar na lista de artefatos mediadores, embora não se tenha explorado com muito detalhamento como funcionam como tal.

A prática ou práxis compreende as maneiras de se realizar o trabalho, alicerçadas na tradição e compartilhadas por um grupo de praticantes. (BANNON; BØDKER, 2005). Essa proposição implica na consideração das *comunidades de prática* na compreensão da condução da atividade material. Esse termo tem sido utilizado com diferentes nuances na literatura sobre aprendizagem. Na própria TA ele é equacionado por Engeström (1995:320) a sistema de atividade, este sendo, nas palavras do autor, uma *comunidade de prática* complexa e relativamente duradoura que freqüentemente assume a forma de uma instituição. Na perspectiva da Aprendizagem Situada, conforme proposta por Lave e Wenger (1991), seria um conjunto de relações entre pessoas nos quais atividades, habilidades, conhecimentos, funções, tarefas e entendimentos têm sentido e constituem uma cultura da prática. Uma comunidade de prática é condição intrínseca para a existência do conhecimento, pois ela oferece o suporte interpretativo necessário para fazer sentido de seu legado. O termo não implica necessariamente em co-presença, em um grupo bem definido e facilmente identificável com limites visíveis. Implica, sim, na participação em um sistema de atividade do qual os participantes compartilham entendimentos a respeito do que estão fazendo e o que isso significa em suas vidas e para suas comunidades. A aprendizagem estaria não apenas em tornar-se membro de uma comunidade, mas em desenvolver novas formas de participação e, ao mesmo tempo, identidade, conhecimento e filiação social. Embora, enquanto definição, a perspectiva de Lave e Wenger seja compatível com o referencial da TA, seus interesses e unidades de análise se diferenciam em alguns aspectos. Tomando como central a noção de *participação periférica legítima*, a proposta de Lave e Wenger concentra-se nos processos graduais pelos quais um indivíduo desenvolve plena participação na comunidade, ou, nas palavras dos autores, a “pessoa se transforma em um praticante, um novato em um veterano, cujos conhecimentos, habilidades e discursos são parte de uma identidade em desenvolvimento, a de membro da comunidade (LAVE e WENGER, 1991:122). Ao procurar diferenciar os referenciais da Ação Situada (no qual se localiza a Aprendizagem Situada), da TA e da Cognição Distribuída, Nardi (1995) afirma que a primeira enfatiza a improvisação e a resposta a contingências, não dando destaque a fenômenos mais duráveis que persistem

através das situações, nem tampouco analisa o desenvolvimento de artefatos, preocupações estas da TA.

Embora ambas considerem a constituição dialética das práticas sociais, o interesse da TA não está na trajetória individual, mas sim na mediação. Cada sistema de atividade ou comunidade de prática tem suas ferramentas, linguagens, regras e relações sociais (ENGESTRÖM; ENGESTRÖM; KÄRKKÄINEN, 1995) que irão mediar sua práxis.

O que parece merecer destaque nas colocações acima é a estreita relação entre ação coletiva, discursos e aprendizagem, que é exatamente o foco em meu estudo: a produção coletiva de um material pedagógico que é levada a cabo no discurso e através do recurso a discursos diversos oferecendo oportunidades para que os participantes se apropriem de novas maneiras de falar, pensar e fazer a formação do professor de inglês. Isso coloca em destaque a importância da dimensão textual e discursiva na investigação desses processos e do aspecto comunitário na formação do conhecimento.

Parece-me relevante fazer aqui uma distinção entre *comunidade de prática* e *comunidade discursiva*. O que distingue uma de outra são os eixos em torno das quais se organizam. Portanto, o primeiro termo refere-se a comunidades que têm como eixo organizador práticas em comum. Comunidades discursivas, por sua vez, estruturam-se pelos discursos que produzem e que colocam em circulação (MAINGUENEAU, 1999). Embora, como já mencionei anteriormente, Chiapello e Fairclough (2002) tenham observado que conhecimentos são gerados e circulam como discursos, não consideraram que seus produtores formassem comunidades.

Os trabalhos de Bonini e Bezerra, a seguir, tratam dos gêneros como elementos de identificação entre membros de comunidades discursivas. Bonini (1999), com base nos estudos de John M. Swales, explica que uma comunidade discursiva possui um léxico específico em desenvolvimento e uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que controla o processo de entrada na comunidade e a ascensão dentro dela. Sendo revistas científicas espaços de circulação de discursos, seu corpo editorial parece uma instância de controle de ascensão em uma comunidade discursiva. Bezerra (2002), afirma que os indivíduos que integram as comunidades discursivas dominam e utilizam, por exemplo, convenções peculiares de gênero que são desconhecidas aos estranhos. O uso de tais convenções, deliberadamente excludentes de quem seja estranho ao grupo, marca a filiação dos membros particulares a uma dada comunidade discursiva. Acredito que essas considerações não se limitam aos gêneros como elementos de identificação, mas se estendem a todo o aparato conceitual e ao jargão que um discurso carrega consigo.

Comunidades de prática e as discursivas não são necessariamente coincidentes. De uma mesma comunidade de prática, como a de formadores de professores de língua inglesa, por exemplo, podem participar membros de comunidades discursivas diversas, como aqueles filiados ao discurso da certificação, os filiados ao discurso das competências, etc. Ao chamar atenção para a hierarquia e processos de entrada e ascensão em comunidades discursivas, Swales (1992 apud BONINI, 1999) está destacando regras e divisão de trabalho.

A atenção à divisão de trabalho como mediador social é de fundamental importância para se compreender as contradições que se formam dentro de um sistema de atividade e entre seus elementos. Uma vez que essas contradições também se manifestam no discurso, sua identificação se coloca ou como pré-condição ou como elemento interpretativo de análises textuais. Da perspectiva da TA, as contradições são essenciais para a dinâmica e o desenvolvimento da atividade humana. É para uma revisão da conceitualização desse termo que passo a seguir.

3.1.3 Contradições

A TASHC coloca como principais fontes de mudança e desenvolvimento as contradições. Segundo Engeström (2003), elas não são a mesma coisa que problemas ou conflitos, mas sim tensões historicamente acumuladas dentro e entre os elementos dos sistemas de atividade e também entre diferentes sistemas que se manifestam como distúrbios persistentemente recorrentes e eventualmente como dilemas (ENGESTRÖM, 2005). O sistema de atividade está constantemente trabalhando as tensões e contradições dentro de e entre seus elementos, por vezes de maneira pouco evidente, o que se coloca como um desafio para pesquisadores:

As contradições não se manifestam diretamente. Elas se manifestam através de perturbações, rupturas e inovações pequenas e imperceptíveis nas ações de trabalho cotidianas. O desafio é tornar essas perturbações e inovações visíveis e analisáveis tanto para os trabalhadores quanto para os pesquisadores. (ENGESTRÖM, 1999:6)¹⁴

¹⁴ The contradictions do not manifest themselves directly. They manifest themselves through disturbances, ruptures and small unremarkable innovations in practitioners' everyday work actions. The challenge is to make

Para Engeström, as contradições se manifestam através de inquietações e soluções inovadoras, sendo o sistema de atividade uma “máquina de produzir inquietações e inovações”. O autor destaca que quando as tensões se agravam, alguns participantes começam a questionar e se desviar das normas estabelecidas, o que pode ir progressivamente se ampliando para uma perspectiva colaborativa e para um esforço coletivo deliberado de mudança. Uma transformação expansiva aconteceria quando o objeto e o motivo da atividade são reconceitualizados a fim de abarcar um horizonte de possibilidades radicalmente mais amplo do que no modo anterior de atividade. Engeström define um ciclo de transformação expansiva completo como uma jornada coletiva pela *zona de desenvolvimento proximal* (ZPD daqui em diante) da atividade.

A ZPD é o ambiente produzido sócio-histórico-culturalmente no qual e pelo qual as pessoas organizam e re-organizam suas relações umas com as outras e com a natureza; é onde e como os seres humanos, determinados por circunstâncias às vezes observáveis, transformam totalmente essas circunstâncias, sendo ao mesmo tempo a produção da atividade revolucionária e o ambiente que a torna possível. As pessoas crescem como unidades sociais, não individualmente, e esses agrupamentos de pessoas constroem zonas ou espaços entre quem elas são e quem elas estão se tornando. Assim, a ZPD é a distância emergente e em contínua mudança entre ser e tornar-se. Ao construir ZPDs as pessoas fazem coisas que ainda não sabem como fazer, elas vão além de si mesmas (HOLZMAN, 2006a).

Dentro da estrutura de qualquer atividade produtiva, a contradição se renova sob forma de choque entre ações individuais e o sistema de atividade total, manifestando a contradição interna básica da atividade humana, que seria a dualidade de sua existência como produção da sociedade como um todo e como uma produção específica entre muitas. Novos estágios e formas de atividade emergem como soluções às contradições das formas precedentes, como avanços invisíveis, como fenômenos individuais, específicos, como exceções à regra. À medida que uma nova forma é adotada por muitos outros, ela se torna uma nova norma universal.

A respeito do desenvolvimento do ponto de vista sócio-histórico-cultural, é importante destacar que ele é tomado como a reorganização, ou re-mediação, de sistemas de atividade que são por natureza internamente contraditórios. O desenvolvimento acontece nos sistemas de atividades que estudamos; eles têm sua própria dinâmica de desenvolvimento. Prescrições descontextualizadas tipicamente levam a soluções estranhas à dinâmica de

desenvolvimento do sistema local e são, portanto, rejeitadas ou imprevisivelmente alteradas na prática. A transformação de um sistema de atividade nunca é um sistema isolado; também significa a redefinição de seus limites e, portanto, a renegociação de suas relações externas (ENGESTRÖM, 2000/2005:194). Desenvolvimento significa abordar e resolver contradições reais no mundo, tanto intelectualmente quanto praticamente.

Para Engeström, a contradição fundamental surge da divisão do trabalho. O autor lança mão das proposições de Karl Marx acerca do desenvolvimento da divisão de trabalho na sociedade para sustentar a construção de sua teorização sobre as contradições no sistema de atividade humano e propõe a distinção de quatro níveis de contradições, conforme representado na figura abaixo:

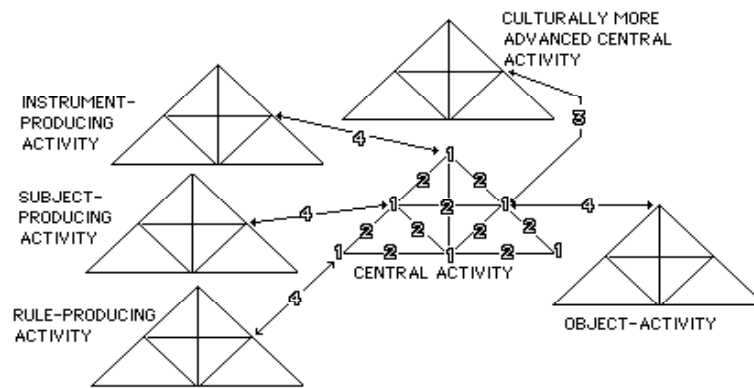


Figura 1 – Quatro níveis de contradições dentro de um sistema de atividade humana (ENGESTRÖM, 1987)

Nível 1: Contradição interna primária (dupla natureza) *dentro* de cada componente da atividade central; manifesta-se como o conflito interno entre valor de troca e valor de uso da produção.

Nível 2: Contradições secundárias *entre* os constituintes da atividade central. Exemplo: a divisão de trabalho rígida segurando e impedindo as possibilidades abertas por instrumentos avançados.

Nível 3: Contradição terciária, aparece entre os cantos do triângulo, *entre* o objeto/motivo da forma dominante da atividade central e o objeto/motivo de uma forma culturalmente mais avançada da atividade central; aparece quando representantes da cultura introduzem o objeto e motivo de uma forma culturalmente mais avançada da atividade na forma dominante da atividade central.

Nível 4: Contradições quaternárias *entre* a atividade central e suas atividades vizinhas.

As atividades vizinhas incluem *atividades-objeto*, isto é, todas as atividades onde os objetos e resultados imediatamente adjacentes estão inseridos; *atividades produtoras de instrumentos*: aquelas que produzem os instrumentos-chave para a atividade central (o que parece ser o caso da produção do MP); *atividades produtoras de sujeitos*: atividades como a educação dos sujeitos da atividade central; *atividades produtoras de regras*: atividades como administração e legislação.

Da mesma maneira que as contradições movem o desenvolvimento e geram as transformações na atividade, também na esfera da linguagem elas ocasionam a problematização das convenções discursivas e propulsionam mudanças. Segundo Fairclough (1992:96), mudar envolve formas de transgressão, atravessar fronteiras, tais como agrupar convenções existentes em novas combinações ou lançar mão de convenções em situações que geralmente as tornariam impossíveis.

Fairclough propõe que, sob a perspectiva do discurso, transformações podem ocorrer em três níveis: no textual, no das práticas discursivas e no da ordem do discurso¹⁵. Uma pista de mudança na dimensão textual do discurso seria a co-ocorrência de elementos contraditórios ou inconsistentes – mistura de estilo formal e informal, vocabulário técnico e não-técnico, marcadores de autoridade e familiaridade, formas tipicamente mais da escrita e mais da fala etc.; essas marcas tornam-se diluídas à medida que uma tendência de mudança discursiva se solidifica em uma nova convenção. Para o autor, tal processo de naturalização é essencial para se estabelecer novas hegemonias na esfera do discurso.

Um evento discursivo pode contribuir para preservar e reproduzir as hegemonias e relações tradicionais, lançando mão das convenções (problematizadas) ou para transformar essas relações através da luta hegemônica e tentando resolver os dilemas através da inovação (FAIRCLOUGH, 1992).

Um exemplo de mudança ligada a contradições entre o sistema de atividade de formação de professores e o sistema de atividade da escola no âmbito da comunidade aqui estudada seria a adoção do termo *professor colaborador* (cf. ORTENZI et al., 2004) para se referir a professores dos campos de estágio sinalizando o desenvolvimento das relações entre

¹⁵ *Ordem do discurso* é um termo cunhado por Michel Foucault para referir-se à totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição ou sociedade e as relações entre elas; estruturação ou articulação de formações discursivas em relação umas às outras são chamadas de ordens do discurso institucionais ou de uma sociedade (Fairclough, 1992 p. 43); quando passam a ser naturalizadas e ganhar aceitação ampla, tornam-se uma forma de hegemonia especificamente cultural.

esses dois contextos em direção a uma maior aproximação e a uma posição de maior relevância desses participantes no processo de formação.

Mudanças se dão através do processo pelo qual novas articulações de práticas discursivas são criadas, naturalizadas e se tornam hegemônicas em uma instituição ou sociedade. Fairclough chama atenção para a necessidade de se compreender processos de mudança a medida em que ocorrem nos eventos discursivos, bem como de se ter uma orientação sobre como processos de rearticulação afetam ordens do discurso.

Fairclough postula, ainda com relação a mudanças nas ordens de discurso, que à medida que produtores e interpretadores combinam convenções, códigos e elementos de novas maneiras e eventos discursivos inovadores, eles estão cumulativamente produzindo mudanças estruturais nas ordens de discurso: eles estão desarticulando ordens de discurso existentes e rearticulando novas ordens, novas hegemonias. Tais mudanças podem afetar apenas a ordem de discurso local de uma instituição, ou podem transcender as instituições e afetar a ordem de discurso da sociedade. O foco de atenção ao se analisar mudança discursiva deve alternar entre o evento discursivo e tais mudanças estruturais, pois não é possível apreciar o valor do evento para processos mais amplos de mudança social sem considerar a estrutura, da mesma maneira como não é possível examinar como o discurso contribui para a mudança social sem observar os eventos. A prática discursiva está localizada dentro da prática social, e, portanto, contribui a manutenção do estado das coisas ou para sua transformação; os processos que se manifestam em uma, estão refletidos na outra.

3.1.4 Historicidade

Considerando as concepções que deram origem à TASHC, tem-se da 1ª linhagem a idéia de conhecimento e significado como construções mediadas; da 2ª linhagem, a concepção de construção da realidade como interativa, social e mediada por símbolos e por fim a 3ª linhagem que propõe a concepção de atividade baseada na produção material, mediada por ferramentas técnicas e psicológicas bem como por outros seres humanos (ENGESTRÖM, 1987). Assim, o conceito de mediação por artefatos é central nessa teoria. A historicidade está ligada à maneira como os artefatos são construídos e constituídos: são construídos pelas pessoas para controlar seu comportamento, são portadores de cultura e história, e são estruturas persistentes que se estendem através das atividades ao longo do

tempo e do espaço (NARDI, 1995). A linguagem, nessa perspectiva, seria um dos meios de se trazer experiências anteriores ao mundo presente dos seres humanos. Engeström (1999/2005:24) denuncia que, embora reconhecida como um princípio central, a historicidade tem sido negligenciada nos estudos baseados ou inspirados pela TASHC.

Sob esse aspecto, a ACD destaca o conceito de *intertextualidade* que trata exatamente da inserção da história em um texto (FAIRCLOUGH, 1992:102; 1995). Em outras palavras, cada texto responde, re-elabora, confere tom diferente a textos passados e, ao fazer isso, ajuda a fazer história e contribui para processos de mudança, bem como antecipa e tenta moldar textos subsequentes. Essa propriedade dos textos pode ocorrer de maneira explícita, ao que analistas do discurso de linha francesa chamam de *intertextualidade manifesta*, ou de maneira implícita, *constitutiva*, que se refere à incorporação de outro texto sem pistas explícitas (aspas, por exemplo), bem como de convenções que entram em sua produção.

A intertextualidade acentua a heterogeneidade dos textos e um modo de análise que destaca os elementos diversos e frequentemente contraditórios que os compõem. Nesse aspecto, os textos variam quanto ao grau de heterogeneidade, quanto ao grau de integração entre os diferentes elementos e quanto ao grau de evidência da heterogeneidade na superfície do texto.

O processo de transformação dos textos se dá através do que Fairclough chama de *cadeias intertextuais* (FAIRCLOUGH, 1992:130), isto é, séries de tipos de textos que são relacionados uns com os outros de modo que cada membro da série é transformado em um ou mais dos outros de maneiras regulares e previsíveis. O autor ressalta que, embora pudesse parecer a princípio que haveria infinitas cadeias intertextuais entre eles, as instituições e práticas sociais são articuladas de maneiras específicas e esse aspecto da estruturação social limita o seu desenvolvimento.

Assim, a análise intertextual é um procedimento capaz de abordar a dimensão histórica dos textos focalizando a dependência social e histórica dos textos sob forma dos recursos que se tornam disponíveis dentro da ordem do discurso (discursos, gêneros etc.), bem como a maneira como os textos transformam esses recursos, como por exemplo, a maneira como diferentes gêneros podem ser combinados nos textos (FAIRCLOUGH, 1995).

Barab, Hay e Yamagata Lynch (2001) chamam atenção tanto para a contextualidade quanto para a historicidade no estudo da aprendizagem humana quando se abandona a idéia de um processo mental individual e se adota uma perspectiva distribuída,

isto é, quando se toma como unidade de análise o sistema cognitivo composto das pessoas e dos artefatos que elas usam (NARDI, 1995). Nesse caso, a complexa e dinâmica interseção entre indivíduo, ambiente e atividade ao longo do tempo é que passa a ser a unidade de análise. Aqueles autores destacam a importância de se desenvolver metodologias de pesquisa que sejam capazes de traçar a emergência, evolução, difusão de práticas, concepções, recursos e artefatos que ocorrem ao longo de extensos períodos de tempo, isto é, sua *trajetória*. Para tanto, desenvolveram uma metodologia para investigar o processo de formação de conceitos. Seu foco está em rastrear os eventos pelos quais um indivíduo ou grupo vem a se engajar em uma determinada prática, a compreender um certo conceito, a desenvolver gradualmente seu uso de um recurso ou construir um artefato. Para eles, o desafio metodológico está em retratar a prática ou a compreensão como uma *trajetória* de interações entre indivíduo e ambiente e não como conceitos abstratos residindo na mente de um indivíduo.

Por sua vez, a ACD interessa-se pela maneira como a natureza da prática social limita os processos de produção e interpretação, determinando os elementos aos quais os participantes recorrem e a maneira como fazem isso. Os recursos disponíveis compreendem convenções, normas e estruturas sociais internalizadas, incluindo ordens de discurso e convenções para a produção, distribuição e consumo de textos constituídas através de lutas e práticas sociais passadas.

3.1.5 Aprendizagem

Em uma obra publicada em 1987, *Learning by Expanding*, Engeström revisa os fundamentos que sustentam a TASHC e apresenta o que considera as limitações dos desenvolvimentos dessa teoria quanto a contemplarem a atividade conjunta. Para dar cabo dessa tarefa, o autor inicia criticando formas reativas de aprendizagem, como a resolução de problemas, e propõe a *expansão* como forma de aprendizagem que transcende um contexto dado. A expansão seria capaz de promover auto-conhecimento e consciência ampliada através da confrontação entre posições – a recorrente que se toma como certa, e a alternativa contrastante; o oposto seria a contração de perspectiva ocasionada pela monotonia, variação reduzida e ausência de alternativas contrastantes.

Engeström critica concepções que se concentram exclusivamente no processo mental e individual. Para ele, novas formas de comunicação estão necessariamente

envolvidas na expansão. Engeström questiona se são apenas a cognição e a comunicação reorganizadas nesse processo, ficando a prática material intacta. Durante essa obra (ENGESTRÖM, 1987), o autor argumenta que não. A verdadeira expansão é sempre tanto interna quanto externa, tanto mental quanto material. Em outros termos, há tanto uma reorganização do conhecimento entre as pessoas quanto da atividade prática que está se desenvolvendo, seja ela o trabalho ou a aprendizagem na escola, por exemplo. Essa proposição pode ser ilustrada com os resultados de um estudo que relata uma intervenção do Laboratório de Mudanças¹⁶ em uma escola em Helsinki na qual professores e pesquisadores analisam e discutem suas próprias práticas e planejam e implementam modificações no sistema de atividade (ENGESTRÖM, 2002/2005:380). A saída para se compreender a expansão residiria no conceito de atividade:

“Para se compreender a estrutura e a dinâmica de diferentes formas de aprendizagem, sejam elas incidentais ou conscientes, temos que estudá-las como partes ou aspectos de atividades históricas com sujeitos especificáveis, objetos e instrumentos, dentro de contextos especificáveis”. (ENGESTRÖM, 1987)¹⁷

Isso implica, segundo o autor, em dispormos de meios conceituais pelos quais as atividades podem ser analisadas.

É possível traçar o percurso da construção do conceito de *atividade de aprendizagem* a partir da análise histórica das contradições das formas dominantes de aprendizagem humanas socialmente organizadas. Nas formas originais de aprendizagem humana, ela aparece como um aspecto não-intencional e inseparável da atividade básica de trabalho, como *operações de aprendizagem* não conscientes inseridas na participação cotidiana no trabalho conjunto (ENGESTRÖM, 1987).

Segundo o autor, o surgimento das primeiras formas especializadas de transmissão de conhecimento e experiência traz as primeiras *ações de aprendizagem* conscientes, que estariam relacionadas com os três aspectos da divisão de trabalho dentro da estrutura da atividade humana: produção, distribuição e troca: transmissão de habilidades

¹⁶ Laboratório de Mudança ou *Change Laboratory* é a marca registrada de um método criado no *Center for Activity Theory and Developmental Work Research* da Universidade de Helsinki para desenvolver as práticas de trabalho pelos trabalhadores com o auxílio de um agente intervencionista preferencialmente em seu local de trabalho onde haja um conjunto abundante de instrumentos para analisar as perturbações e para construir novos modelos para a prática do trabalho.

¹⁷ [...] *to understand the structure and dynamics of different forms of learning, whether incidental or conscious, we have to study them as parts or aspects of concrete historical activities with specifiable subjects, objects and instruments, within specifiable contexts.*

manuais, aprendizagem de poder (dividir e controlar a produção de superávit), e iniciações. As ações de aprendizagem específicas geradas por essas formas de transmissão seriam a *imitação*, a *memorização* e a *tentativa-e-erro* conscientes. No entanto, ao voltarem-se para o objeto da atividade como objeto de aprendizagem, passam a ser desconectadas dos propósitos da atividade de trabalho. Engeström chama a atenção para o conseqüente surgimento da aprendizagem como um sistema independente e demonstra três tipos de atividades como linhagens práticas que levam à formação da atividade de aprendizagem: ir à escola, atividade de trabalho e atividades de arte e ciência. Embora o autor faça um interessante relato do desenvolvimento da aprendizagem na escola, são as atividades de trabalho e atividades de arte e ciência as de particular interesse para meu estudo, uma vez que ambas se aglutinam no contexto de minha investigação.

Kaptelinin (2005), ao destacar as principais contribuições oferecidas pelos autores que, a partir de Vygotsky, desenvolveram conceitos importantes para a TASHC, afirma que Leontiev enfoca predominantemente atividades realizadas pelo indivíduo, seja individual ou coletivamente. Em sua perspectiva, o objeto da atividade está relacionado com a motivação e necessidade, e seu domínio de aplicação é a psicologia. Por outro lado, para Engeström, atividades são realizadas por comunidades, coletivamente, e seu objeto está relacionado com produção (o que está sendo transformado em resultado). Embora Kaptelinin afirme que o domínio de aplicação da perspectiva de Engeström são as mudanças organizacionais, o próprio autor afirma que vê como campos centrais de aplicação de sua teoria as práticas de vida de adultos e adolescentes, principalmente as inter-relações entre trabalho e aprendizagem (ENGESTRÖM, 1987).

Ao abordar o desenvolvimento da aprendizagem na atividade de trabalho, Engeström (1987) procura mostrar que dificilmente um profissional poderá influenciar um sistema complexo sem compreendê-lo e tendo apenas uma pequena fração desse sistema sob seu direto controle. Para ele, a atividade de trabalho se converte em atividade de aprendizagem ao recolocar o trabalhador na posição de dominar a atividade de trabalho como um todo, deixada de lado pelo capitalismo industrial que dividiu a atividade de trabalho em duas camadas básicas de ações: as de operação e atuação e as de planejamento e administração. Para Engeström, isso significa sair da ação para a atividade, tomar consciência da natureza contraditória da atividade de trabalho presente e relacioná-la com uma forma futura da atividade que realize uma relação de vida mais ampla, mais geral que inclua a atividade concreta dada. O autor salienta que quando se trata de contradições reais, lida-se com desenvolvimentos nos quais ambos os lados da contradição co-existem, lutam e se

interpenetram. Desse modo, uma forma de trabalho não é eliminada ou substituída de maneira imediata por uma nova. Trazendo essas considerações para o contexto de meu estudo, pode-se dizer que a produção do MP representa para suas autoras um movimento em direção à união das esferas de planejamento e de atuação de forma coletiva, embora ainda num nível de criação de artefatos para regular práticas de formação, e não na esfera da administração.

Engeström (2001/2005:84) chama de *ciclo de aprendizagem expansiva* um processo que compreenderia as seguintes fases:

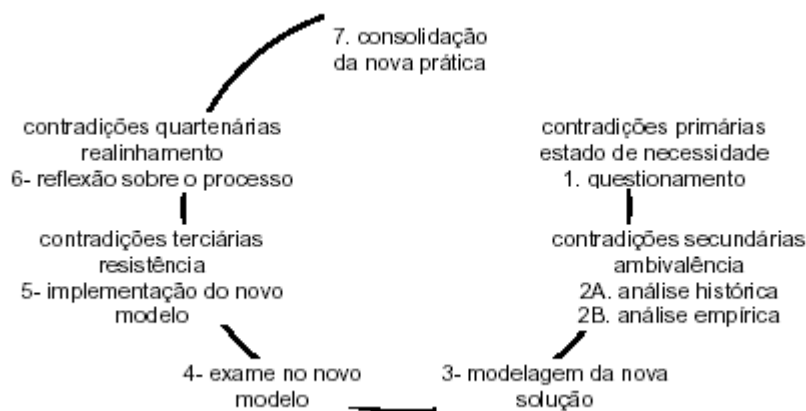


Figura 2 - Ações de aprendizagem e as contradições correspondentes no ciclo de aprendizagem expansiva (Engeström, 2001/2005 apud MATEUS, 2005).

Daniels (2003) lembra que Engeström reconhece ser incomum um ciclo expansivo completo; lembra, ainda, que conflito, questionamento e insatisfação são fundamentais à noção de desenvolvimento proposta por aquele autor. Embora o ciclo descrito por Engeström pareça tratar de intervenções deliberadas com vistas à aprendizagem, e não à aprendizagem incidental no fluxo normal de condução da prática, entendo que esse ciclo corresponda ao processo de desenvolvimento da área de Prática de Ensino de Inglês de meu estudo. Pode-se dizer que as fases de questionar e analisar começaram há vários anos com a pesquisa voltada para o próprio sistema de atividade local. A produção acadêmica de docentes da IES aqui estudada evidencia um estado de questionamento e análise desse sistema, uma vez que a grande maioria dos trabalhos ali desenvolvidos está voltada para investigar o contexto local (ORTENZI, 1997; CRISTOVÃO, 1999, 2002; GIMENEZ, 1994, 1999; GIMENEZ ET AL, 1989; GIMENEZ; REIS, 1993; MATEUS, 1999, 2005; FURTOSO, 2003; REIS, 1998, 2005; RABELO; MACHADO; GIMENEZ, 1999; ORTENZI et al., 2002).

A produção coletiva do MP pode ser vista como uma solução sendo modelada para lidar com as contradições desse sistema de atividade. Para que o ciclo se completasse, seria necessário ainda passar pela reflexão sobre o processo. Embora a realização de minha pesquisa possa ser considerada como parte dele, seria necessário que isso se desse entre os sujeitos, incluindo também outros elementos da comunidade.

Analisando a questão do trabalho na atualidade, Engeström, Engeström e Kärkkäinen (1995) apresentam o entendimento de que a aprendizagem em contextos institucionais de trabalho se dá de forma horizontal nas tentativas de *atravessar fronteiras* – sejam elas entre grupos da instituição, entre profissionais e clientes, entre trabalhadores de diferentes segmentos etc. Há *objetos de fronteira* que podem funcionar como mediadores da aprendizagem, uma vez que podem mobilizar os recursos que as pessoas trazem para a resolução de problemas. Engeström não leva em conta, no entanto, que as fronteiras podem existir também dentro de um mesmo grupo e que se evidenciarão na dimensão discursiva da atividade, mais precisamente no contato entre os discursos aos quais os participantes recorrem.

“Atravessar fronteiras envolve encontrar diferenças, entrar num território com o qual não estamos familiarizados, e para o qual, portanto, até certo ponto, somos desqualificados” (SUCHMAN, 1994 apud ENGESTRÖM; ENGESTRÖM; KÄRKKÄINEN, 1995). Para superar tal deficiência, atravessar fronteiras exige a formação de novos conceitos mediacionais, e, nesse sentido, pode ser analisado como um processo coletivo de formação de conceitos.

Engeström, Engeström e Kärkkäinen (1995) apontam obstáculos que podem se antepor ao processo de atravessar fronteiras. São eles:

a) pensamento de grupo – um modo de pensar no qual as pessoas se engajam quando estão profundamente envolvidas em um grupo coeso, quando a busca pela unanimidade sobrepõe-se à motivação de vislumbrar, realisticamente, percursos alternativos de ação.

b) fragmentação de pontos de vista e falta de modelos mentais compartilhados entre os membros da comunidade – dificuldade de “falar a mesma língua” e trocar idéias sobre um problema.

Esses obstáculos apontados pelos autores só podem ser percebidos na dimensão textual das interações em situação de trabalho. Indo mais além, até mesmo a conversão de atividade de trabalho em atividade de aprendizagem pode ser vista como

ampliação da participação nas práticas discursivas de uma instituição. Assim, a compreensão da aprendizagem na práxis passa necessariamente por questões discursivas.

Com base nos pressupostos da TASHC, conclui-se que investigar de que modo a atividade de trabalho se converte em atividade de aprendizagem implica em identificar inicialmente o engajamento em ações que representam uma ampliação da participação em direção ao domínio da atividade como um todo. No caso do MP, é avançar coletivamente em direção à esfera de planejamento das ações formativas. Considerando-se o conceito de trajetória, investigar a aprendizagem também requer identificar diferenças, explicitações de entendimentos e de práticas e acompanhar, ao longo do desenrolar da atividade, o modo como estas se desenvolvem, observando-se as tarefas e os recursos mediacionais empregados na trajetória de sua evolução.

3.1.6 Análise contextual

É extenso o debate sobre o que é contexto e como pode ser descrito, analisado ou relacionado com o discurso, ou até mesmo se é necessário chegar a um consenso sobre o que ele venha a ser (GOODWIN; DURANTI, 1992; NARDI, 1995; VAN DIJK, 1999; MEURER, 2004). Nessa literatura, as relações que se projetam entre comportamentos, ações ou práticas e contexto são de circundar, influenciar, inter-relacionar, interpretar. O contexto é visto, portanto, ora como um fenômeno externo a eles, ora como intrínseco ou ainda como um aparato para sua interpretação.

A noção de contexto deve estar em sintonia com o referencial teórico adotado. Segundo Goodwin e Duranti (1992) cada atividade evoca um conjunto de elementos contextuais que a afetam e que são necessários a sua compreensão. À medida que se muda de atividade, o conjunto de elementos também é modificado (GOODWIN; DURANTI, 1992). Essa noção de contexto coloca o desafio ao pesquisador de trazer à luz o que é relevante para cada tipo de evento ou situação analisada, questão essa também discutida por Carelli (2003). Embora Goodwin e Duranti não destaquem que são esses elementos que constituem a atividade, seu entendimento dá conta da mobilidade necessária tanto na investigação quanto no relato de diversos elementos que compõem um sistema. Para os autores, a noção de contexto envolve a justaposição de duas entidades que se informam mutuamente: um evento focal e um campo de ação dentro do qual o evento está inserido. Segundo os autores, algumas

questões se colocam a partir dessa concepção, como o que deve ser incluído no sistema sendo analisado, ou qual é a fronteira entre o contexto e o comportamento a ele relacionado. A fim de respondê-las, os autores consideram necessário tomar como ponto de partida para a análise a perspectiva do participante, isto é, como os sujeitos organizam sua percepção dos eventos e situações. Além disso, ressaltam a importância de definir a atividade sendo desenvolvida para tornar salientes e relevantes aspectos físicos, sociais e o conhecimento que o participante tem desses aspectos e emprega na atividade – o que, aliás, representa uma grande dificuldade para se analisar o contexto. À medida que os participantes mudam de atividade, muda o contexto que é relevante para o que estão fazendo e são invocados novos esquemas contextuais.

Nardi (1995) explica que, assumindo-se a perspectiva da Teoria da Atividade, a atividade em si é o contexto. Ela é composta de sujeito (pessoa ou grupo), objeto, ações, e operações; os constituintes da ação não são fixos, mas mudam conforme mudam as condições. Para essa autora, o contexto é tanto interno às pessoas (envolvendo objetos e metas específicos) quanto externo (envolvendo artefatos, outras pessoas, ambientes específicos), sendo essas duas dimensões fundidas, unificadas. Um contexto não pode ser reduzido a uma enumeração de pessoas e artefatos; ao invés disso, a relação transformadora entre pessoas e artefatos, incorporada na noção de órgão funcional pela Teoria da Atividade é central na definição de contexto ou atividade.

Segundo Barab, Hay e Yamagata-Lynch (2001) o contexto não é simplesmente um *container*, nem tampouco um espaço experimental criado situacionalmente, mas sim um sistema de atividade inteiro integrando participante, o objeto e ferramentas (e até mesmo as comunidades com suas regras e divisão de trabalho) em um todo unificado. Apresentar um contexto dessa perspectiva significa, portanto, dar conta de relatar não apenas uma situação, mas também de buscar reconstruir o percurso histórico de sua constituição.

Na obra *Rethinking Context: language as an interactive phenomenon*, Goodwin e Duranti (1992) agrupam pesquisas que analisam contexto como um modo interativamente constituído de práxis, isto é, que focalizam a maneira como os participantes observam, constroem e manipulam aspectos do contexto como um traço constitutivo das atividades nas quais estão engajados. A perspectiva de contexto desses autores alinha-se com os fundamentos da ACD, especialmente no que se refere a sua compreensão como possibilidade que os participantes têm de lançar mão de recursos vários na produção e interpretação de textos, isto é, invocar o contexto.

Fairclough (1995) apresenta a análise intertextual como o elo entre textos e contextos, mediando a conexão entre a linguagem e o contexto social. Essa análise procura

identificar os recursos sociais e experiências que são trazidas na produção e interpretação de textos.

Meurer (2004) chama atenção ainda para a *intercontextualidade*, isto é, “a condição em que dois ou mais contextos se interligam e interpenetram em uma determinada prática social” onde as características de um e de outro são compartilhadas muitas vezes com o domínio de um sobre o outro. O entendimento de contexto de Meurer parece ser diferente do de Goodwin e Duranti apresentado anteriormente. Meurer parece entendê-lo enquanto dimensões onde estão circunscritas determinadas práticas sociais, conforme se nota pela exemplificação que o autor oferece de contextos diferentes: religiosos, políticos, econômicos, militares. Já na proposição de Goodwin e Duranti não parece importar a origem dos elementos invocados no discurso, mas sim a composição que se configura em torno de uma atividade.

Van Dijk (1999) aponta que o conceito de *relevância* foi tomado como central em tentativas de elaborar uma teoria de contexto, o que implicaria em assumir que o contexto é a estrutura das propriedades da situação comunicativa que são ostensivamente relevantes para os participantes na produção e compreensão de um texto ou uma conversa. No entanto, o autor não se mostra satisfeito com essa concepção e aponta seus problemas e áreas que precisam ser exploradas com maior profundidade. Um deles seria a questão da singularidade do contexto, bem como das instâncias de texto ou conversa. No entanto, isso não exclui a regulação por regras e outras limitações. Para se produzir e compreender textos, as pessoas precisam resgatar o que sabem sobre determinadas situações de comunicação (falar com um amigo em casa, consultar-se com um médico, etc.) ou categorias, regras e estratégias. Segundo van Dijk, dependendo da situação cultural e social, é possível que tais categorias sejam: *tempo, lugar, circunstância* por um lado, e *idade, gênero, papel social, status, crenças* ou *objetivos* dos participantes, por outro, ao invés de tamanho da sala ou número de filhos da pessoa com a qual se está conversando, e que, portanto, os contextos e suas categorias não são estruturalmente ou socialmente arbitrários. Para ele, a análise do discurso precisa estabelecer algumas regras e categorias universais e condições gerais de relevância para a construção de contextos com base em situações sociais.

O segundo problema apontado por van Dijk reside no fato de a maioria das teorias de contexto adotar uma perspectiva social e não terem mecanismos para lidar com a variação individual, deixando sem responder, por exemplo, por que as pessoas num mesmo contexto social não dizem, todas, a mesma coisa. Para esse autor, falta estabelecer um elo

entre a natureza social do contexto e a natureza social e pessoal de discursos individuais e suas estruturas singulares.

Conforme procurei mostrar até aqui, análise contextual na perspectiva da análise do discurso significa buscar o ponto de vista do participante e identificar a maneira como ele vai construindo e manipulando aspectos do contexto, ou seja, como ele invoca o contexto. Significa, também, desvelar as convenções que o contexto gera para o discurso, e dessa forma, o limita. Do ponto de vista metodológico, destaca-se a necessidade de se apontar critérios de relevância dos traços contextuais trazidos na análise e também a importância do conhecimento do contexto por parte do pesquisador. Parece-me importante considerar a perspectiva trazida do campo da TA que propõe que o contexto não está simplesmente “lá fora” (NARDI, 1995:38) e nem tampouco pode ser concebido como um conjunto de recursos externos à nossa disposição. Segundo essa autora, a habilidade individual e a escolha de recrutar e usar recursos é o resultado de processos históricos e de desenvolvimento através dos quais as pessoas mudam. Aqui parece residir uma questão tratada diferentemente pela TASHC e a ACD, uma vez que nessa a história aparece como propriedade dos textos e não compo os processos de desenvolvimento e mudança individuais.

Na seção 2.2.2.3, irei apresentar um quadro que relaciona os elementos da TA e da ACD empregados na análise dos dados deste trabalho. Passo agora a considerações de ordem metodológica.

3.2 METODOLOGIA

Na presente seção, abordo a abertura que se manifesta na área de Lingüística Aplicada para combinações interdisciplinares na composição de desenhos de pesquisa buscando lidar com a relação entre linguagem e práticas sociais. Depois disso, passo a tratar do desenho de minha própria pesquisa, apresentando seus sujeitos, procedimentos de coleta e categorização de dados.

3.2.1 A Lingüística Aplicada e a interdisciplinaridade

É cada vez mais robusto o corpo de conhecimento produzido na área de formação de professores de línguas no Brasil desde que esta passou a ser foco de pesquisas em Lingüística Aplicada (LA, daqui em diante) na década de 90 (CAVALCANTI, 2004; GIMENEZ, 2005). Na literatura recente na área de LA no Brasil, despontam diversos trabalhos que destacam a necessidade de compreender as questões de linguagem em sua relação direta com a prática social, bem como de criar um aparato teórico-metodológico para dar conta dessa relação. Rojo (2006) destaca a centralidade do foco na atividade das pessoas nas práticas discursivas, por ela entendida como espaço de ação social, em que agem, através da mediação da linguagem, em paradigmas contemporâneos das ciências humanas e sociais. Para Rojo, investigar o ponto de interseção entre o individual e o social é refletir sobre como as formas humanas de ação e interação social (atividades de linguagem ou discursos) são capazes de multiplicar e reproduzir temas e formas discursivas que refratam e refletem formas possíveis em situações sócio-históricas dadas, em momentos sócio-político-ideológicos determinados.

Signorini (apud ROJO, 2006) postula que a LA hoje tem definido seu objeto não mais em função do campo epistemológico das disciplinas de referência e descreve a necessária reconstituição do objeto do campo aplicado através de uma re-inserção deste objeto nas redes de práticas, instrumentos e instituições que lhe dão sentido no mundo social. Ainda segundo a autora, neste processo, os percursos transdisciplinares de investigação têm gerado configurações teórico-metodológicas próprias, não coincidentes nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência.

Pesquisadores da linguagem investigados por Motta-Roth (2005) chamam atenção para a natureza variável dos dados e dos procedimentos em função da natureza social da linguagem, desafiando pressuposto do modelo da ciência moderna de que uma teoria geral é submetida a análises de dados que a confirmem. Os resultados do estudo mencionado neste parágrafo indicaram que, para aqueles pesquisadores, cada investigação constitui-se em uma rede de relações entre o contexto em que a linguagem ocorre, o modo como os dados foram obtidos, o papel do pesquisador e os traços lingüísticos mais relevantes para o estudo. Motta-Roth propõe *bom senso* como metodologia, e questiona até que ponto *consenso* sobre como estudar a linguagem é necessário. A autora defende o que chama de uma *perspectiva de educação lingüística para todos*, para alunos de pós-graduação e pesquisadores, em que se

esclareçam opções feitas, passos dados, rotas abandonadas e o *caminho tortuoso* que finalmente se constrói na busca exploratória por resultados. Em suas palavras, “talvez devamos contar a história do mesmo modo como foi vivida”.

As proposições das três autoras citadas acima chamam atenção para a situacionalidade das questões de linguagem e para a especificidade da configuração de cada processo investigativo. Quando Motta-Roth desafia o consenso como parâmetro para o modo de se estudar a linguagem parece estar justamente questionando a aplicação de aparatos conceituais acabados de forma aquiescente. Tais colocações parecem estar em consonância com a concepção de *ferramenta-e-resultado* proposta por Vygotsky (NEWMAN; HOLZMAN, 1993), que levaria a um entendimento de pesquisa como prática. Em outras palavras, isso significaria fazer pesquisa como criar ferramentas projetadas especificamente para criar o que desejamos produzir.

Embora as idéias de Rojo, Signorini, Motta-Roth estejam circulando no discurso da LA, entendo que ainda vivemos sob a tensão provocada pela visão de pesquisa como ferramenta para resultado, ou seja, ferramentas produtoras de equipamentos cognitivos (conceitos, idéias, crenças, atitudes, emoções, intenções, pensamento e linguagem) que estão prontas (completamente manufaturadas) e utilizáveis para um fim específico (NEWMAN; HOLZMAN, 1993). Parece-me que nossa percepção da pesquisa como caminho tortuoso, para usar as palavras de Motta-Roth, se constrói exatamente por que experimentamos na prática que a pesquisa interpretativa sobre a linguagem como prática social só pode ser do tipo ferramenta-e-resultado, mas ainda nos sentimos pressionados pelo peso histórico da pesquisa como ferramenta para resultado.

Assumir uma perspectiva de pesquisa como ferramenta-e-resultado significa colocar em primeiro lugar a questão “O que desejo produzir?” e a partir daí percorrer um caminho de construção da ferramenta que poderá levar ao resultado esperado. Isso não significa deixar de lado ferramentas culturais disponíveis, nesse caso, referenciais teórico-metodológicos (o que seria praticamente impossível dada a natureza sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano) até mesmo para a construção dessa nova. Significa, no entanto, não permitir que o sentido pré-determinante ao qual a ferramenta pronta está identificada se imponha sobre a situação sob investigação. Acredito que a formulação do problema deva refletir a prioridade dada à atividade humana que se busca compreender, impondo ao processo investigativo um caráter criativo e inovador.

O desejo de chegar a uma compreensão da atividade de trabalho e do funcionamento da linguagem nesse tipo de situação não é exclusivo de meu estudo (ver

MACHADO, 2004; SOUZA E SILVA; FAÍTA, 2002; BORGHI, 2006). O que o torna único é exatamente a produção da ferramenta para chegar a essa compreensão, ou seja, a atividade de seu desenvolvimento: seu objeto de estudo, sua pesquisadora, os instrumentos mediadores, a criação de regras como procedimentos e categorias de análise e seus resultados.

Pesquisadores brasileiros têm recorrido ao referencial da Teoria da Atividade em diversas áreas, inclusive na área de ensino de línguas e formação de professores. Carelli (2003) investigou a atividade de estudar *on-line* entre professoras de língua inglesa da rede pública. Pinheiro (2004) investigou atividades educacionais em contexto de escola particular de ensino fundamental e médio com foco no recurso ao discurso regulatório e instrucional e seus efeitos na sala de aula. Lang (2004) abordou um curso de leitura instrumental virtual também para professores de LI da rede pública concentrando-se em questões relativas ao trabalho colaborativo e à criação do senso de comunidade. Mateus (2005) investigou dois sistemas de atividade em suas relações em rede: o sistema de aprendizagem na universidade e o sistema de aprendizagem na escola pública com foco na questão da colaboração entre os dois. Hawi (2005) pesquisou os sentidos que professores universitários de um curso de Letras fazem da atividade de ensino. Assim, configura-se no quadro de pesquisas em Linguística Aplicada uma interlocução com o referencial sócio-histórico-cultural. Trabalhos como o de Mateus e de Pinheiro enfocam de modo mais específico como o discurso figura nas atividades de aprendizagem. Assim, esses trabalhos em Linguística Aplicada têm contribuído para preencher a lacuna nos estudos da atividade humana (WELLS, 2002) quanto ao papel do discurso.

3.2.2 O desenho da pesquisa

Nas seções anteriores tratei do modo como os trabalhos na Linguística Aplicada têm buscado relações com referenciais das ciências humanas e sociais. Nas seções seguintes, irei tratar das questões relacionadas ao desenho deste estudo.

3.2.2.1 Os sujeitos

A TASHC postula que os sujeitos correspondem ao grupo cuja agência e ponto de vista será tomado na análise. A partir dessa definição, esse grupo coincide com os sujeitos de pesquisa.

A produção do MP foi empreendida por um grupo de cinco docentes, todas atuantes na Prática de Ensino de Inglês na IES onde se desenvolve esta pesquisa. Cristiane, Débora, Maria Hilda, Tereza e Vânia¹⁸ são as participantes focais do estudo, igualmente importantes por serem as autoras do material. Isso não significa que a divisão de trabalho durante o percurso de construção foi homogênea. Houve diferenças quanto a frequência às reuniões, quantidade de unidades elaboradas individualmente, quantidade e variedade de tarefas assumidas e participação nas diferentes fases da produção.

Houve ainda aqueles que considero participantes periféricos: duas docentes inicialmente chamadas a tomar o lugar de co-autoras, Margarida e Ângela, mas que vieram a se desligar do grupo, comparecendo apenas à primeira reunião e aqueles que participaram da reunião de avaliação e representam uma parcela dos usuários não-autores, cujos pontos de vista foram cruciais para a direção tomada pelo MP após esse evento.

Tendo em mente que a construção do artefato para mediar a PEI envolve a mobilização de discursos por cada participante, parece-me relevante abordar mais detalhadamente experiências das docentes que indicam sua ligação com comunidades de prática e comunidades discursivas específicas. Pareceu-me possível fazer isto através de um exame de sua atuação na IES, no ensino de graduação e pós-graduação, das palavras-chave de sua produção acadêmica, dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, e outras atividades, conforme registrado seus dados curriculares¹⁹ e sintetizado no quadro da página 85.

O envolvimento de Cristiane, Débora, Tereza e Vânia com a pesquisa em formação de professores se evidencia através de sua participação em grupo de pesquisa voltado para investigar esse processo formativo, que se traduziu ao longo dos anos em diversos projetos e em uma vasta produção acadêmica, mencionados na seção 3.1 que descreve o sistema de atividade do qual fazem parte as autoras. Naturalmente, essa participação está relacionada com a data de ingresso na IES. Maria Hilda, por sua vez,

¹⁸ Embora todos os participantes estejam representados por nomes fictícios, é possível que a descrição detalhada permita a identificação de cada um deles. Ciente desse problema, submeti essa apresentação e a análise dos dados aos sujeitos para apreciação e *feedback*.

¹⁹ Informações obtidas nos currículos disponíveis na Plataforma Lattes.

mesmo estando há mais tempo na instituição, somente mais recentemente, em 2004, passou a integrar projeto de pesquisa em formação de professores.

No ensino de graduação, a atuação na PEI, mais especificamente na supervisão de estágio, é uma prática comum a todas, embora isso ocupe diferentes percentuais na carga horária de trabalho de cada uma das docentes.

Todas elas participam também de uma comunidade de formadores de professores de língua inglesa do estado do Paraná que engloba docentes de instituições de ensino superior públicas e privadas. Essa comunidade, edificada sobre as ações de projetos de extensão de algumas dessas IES, tornou-se mais visível e mais abrangente a partir de 2003, com a realização de seu primeiro encontro (cf. CRISTOVÃO; GIMENEZ, 2005) que procurou envolver todas as instituições que oferecem a formação em Letras com habilitação em inglês. Desse modo, pode-se dizer que todas têm em comum a participação nessa comunidade de prática.

Já o envolvimento com ensino de língua inglesa tem sido maior por parte de Cristiane e Maria Hilda. A disciplina Lingüística Aplicada já esteve a cargo de Cristiane, Débora, Maria Hilda e Vânia. Tereza e Vânia possuem o título de doutoras e atuam na pós-graduação *stricto sensu* na área de linguagem e educação. As demais possuem o título de mestre e atuam na pós-graduação *lato sensu*.

O atual programa de formação continuada do Departamento LEM voltado para assessorar professores de línguas estrangeiras ao longo de seus dezessete anos de funcionamento já contou com a participação de todas as autoras do MP.

Uma diferenciação maior entre as docentes pode ser percebida pelas palavras-chave de sua produção acadêmica e de suas outras esferas de atuação. Cristiane estuda e desenvolve atividades de ensino e formação de professores de português para falantes de outras línguas; Débora aproximou-se das questões sobre a reflexão na formação de professores durante sua capacitação e em boa parte de sua produção acadêmica; Maria Hilda atua profissionalmente como tradutora e exerceu funções acadêmico-administrativas em cursos de Letras de outras IES da região; Vânia tem laços inter-institucionais com outras IES através de pesquisas com base no referencial do interacionismo sócio-discursivo e no estudo dos gêneros textuais. Tereza tem vínculos com instituições estrangeiras atuantes em ações de desenvolvimento de cidadania e ensino de língua inglesa. Sua produção acadêmica fundamenta-se no referencial do pensamento do professor e da formação reflexiva e nos estudos críticos que tratam das relações entre língua e sociedade. O quadro da página 85

synetiza as informações trazidas aqui, com alguns acréscimos referentes à atuação das docentes.

	Cristiane	Débora	Maria Hilda	Vânia	Tereza
Ingresso na IES	2002	1993	1981	1997	1986
Ensino de graduação	supervisão de estágio; PEI; ensino de LI; Lingüística Aplicada	supervisão de estágio; PEI; Lingüística Aplicada	supervisora de estágio; professora de prática de PEI; ; Lingüística Aplicada; língua inglesa	Lingüística Aplicada; ensino de LI (1997 e 1998); supervisão de estágio; PEI	supervisão de estágio; PEI
Ensino de PG	Metodologia de pesquisa; avaliação da aprendizagem	Formação de professores; ensino de inglês como LE	Metodologia de Ensino de Inglês; inglês como LE	Análise do discurso na formação de professores; transposição didática na FP; políticas educacionais e ensino de LE; representações de linguagem, ensino e trabalho; Metodologia de pesquisa; produção oral; expressão escrita	Interação em sala de aula; fatores institucionais e atuação docente, representações de linguagem, ensino e trabalho, formação de professores, crenças, reflexão
Pesquisa	Formação de professores de inglês na PEI e suas relações com o ensino na rede pública	Formação de professores; pensamento do professor; reflexão	Formação de professores de inglês na PEI e suas relações com o ensino na rede pública	Gêneros textuais; interacionismo sócio-discursivo; Formação de professores de inglês na PEI e suas relações com o ensino na rede pública;	Formação de professores de inglês na PEI e suas relações com o ensino na rede pública; efeito retroativo; língua inglesa, sociedade e escola; reflexão
Extensão	Formação continuada; Assessoria a professores de LI; parceria universidade-escola	Formação continuada; assessoria a professores de LI; produção de material didático para educação básica	Formação continuada; Assessoria a professores de LI	Formação continuada; assessoria a professores de LI; produção de material didático para educação básica	Formação continuada; Assessoria a professores de LI
Produção acadêmica e técnica	ensino de línguas, ensino-aprendizagem de língua estrangeira, formação de professores, crenças sobre ensino, escola pública, português para falantes de outras línguas, literatura de língua inglesa; parceria universidade-escola	ensino de inglês; formação de professores; reflexão; produção de materiais didáticos; parceria universidade-escola	Materiais de apoio para ELE	produção de materiais didáticos; comunidade de formadores; relação colaborativa / parceria universidade-escola	ensino de inglês, formação de professores, identidade profissional; escola pública, vestibular, mídia, leitura, cidadania, crenças sobre ensino, efeito retroativo, pensamento do professor e democracia; comunidade de formadores; parceria universidade-escola
Outros	ENFOPLI Grupo de pesquisa Formação de professores de LE	ENFOPLI Grupo de pesquisa Formação de professores de LE	ENFOPLI; Tradução; coordenação de cursos de Letras	ENFOPLI Grupo de pesquisa Formação de professores de LE	ENFOPLI Grupo de pesquisa Formação de professores de LE

Quadro 1 – Atuação profissional dos sujeitos.

Estou ciente de que esse quadro é uma redução drástica do universo profissional das docentes. Apesar disso, ele mostra que as participantes compartilham diversos espaços de atuação, e conseqüentemente, ações, relações sociais, valores e discursos. Ao mesmo tempo, indica que cada uma assume trajetórias próprias em direção a atividades vizinhas, a outros sistemas de atividade, comunidades de prática e comunidades discursivas, o que as mune de diferenças em relação aos mesmos aspectos listados acima. Assim, é no jogo que se estabelece entre as semelhanças e diferenças que residem de um lado os obstáculos ao desenvolvimento apontados por Engeström, Engeström e Kärkkäinen (1995), quais sejam, o pensamento de grupo e a fragmentação de pontos de vista e falta de modelos mentais compartilhados entre os membros da comunidade, e, de outro lado, as possibilidades de atravessar fronteiras.

Uma vez que a fonte primária de dados desta pesquisa são os encontros para produção do MP, que consistem em conversas entre as autoras em torno de unidades didáticas sendo apresentadas para o grupo, é o ponto de vista dessas docentes que será buscado na análise dos dados. Suas falas individuais serão identificadas, através de nomes fictícios, uma vez que importa a maneira como o texto vai sendo construído a partir das contribuições de cada uma.

3.2.2.2 A coleta de dados

Buscando compreender o trabalho de formação de professores de maneira contextual, esta pesquisa tomou como objeto de estudo instâncias coletivas de realização da prática material, mais especificamente uma atividade de produção coletiva de mediações para a Prática de Ensino de Inglês em suas relações com o sistema de atividade de formação de professores de LI. Os dados foram coletados ao longo de 26 meses entre janeiro de 2004 e fevereiro de 2006. Inicialmente registrei em áudio diversos eventos do universo do trabalho das formadoras que compõem a base dos dados utilizada para apresentar o trabalho de formação de professores enquanto um sistema de atividade, com seus sujeitos, objetos, artefatos, regras, comunidade e divisão de trabalho. Posteriormente, afunilei a análise para uma atividade específica, a produção coletiva de material pedagógico para a condução da PEI por um grupo de cinco docentes da IES.

Considero como marcos de início e término da produção do MP os dias 17 de maio de 2004 e 20 de fevereiro de 2006, respectivamente. A primeira data corresponde ao dia em que a docente Tereza fez a proposta a suas colegas, ao final de uma reunião de pesquisa²⁰ do qual as formadoras (todas as autoras, exceto Maria Hilda) faziam parte; a última refere-se ao dia em que foi finalizada a segunda versão do material. Decidi terminar o relato da história²¹ assumindo como ponto final essa última reunião. Cabe aqui observar que a atividade se estendeu para além desse período, porém suas ações voltaram-se para a meta de publicar o material.

O processo pode ser dividido em três etapas, compreendendo reuniões gravadas em áudio:

- 1) 17 de maio de 2004 a 9 de março de 2006 – 15 reuniões para produção da primeira versão do MP para ser utilizado na PEI.
- 2) 24 de agosto de 2005 – Reunião de avaliação com usuários²²
- 3) 2 a 20 de fevereiro de 2006 – 4 reuniões de re-facção para produção da segunda versão do MP

Na fase de análise dos dados, submeti um texto com resultados preliminares aos sujeitos da atividade de produção de material pedagógico para serem acrescentados a minha análise como forma de destacar o ponto de vista de outros participantes (FAIRCLOUGH, 1992). As participantes Cristiane e Vânia fizeram comentários por escrito no corpo do texto a elas apresentado e retornado a mim. Tereza fez suas observações durante conversas que tínhamos sobre o processo de produção. Tivemos também um encontro no qual foi realizada uma entrevista coletiva da qual puderam participar Cristiane, Vânia e Maria Hilda a fim de manifestarem suas reações às seções de descrição dos sujeitos e parte da análise dos dados do relato da pesquisa em sua versão preliminar.

Como registros primários utilizo textos de duas naturezas: textos orais produzidos nas reuniões de elaboração do MP, em uma reunião de avaliação do MP com a presença de usuários do material, e nas reuniões de re-facção que aconteceram após a de avaliação. Todos esses registros se constituem em interações em situação de trabalho voltada

²⁰ Projeto Formadores em Foco, projeto de pesquisa abordando “*formadores de professores de língua inglesa ao interagirem em grupos de discussão voltados para as questões, concepções e práticas da formação*”. De acordo com o texto do projeto, entende-se que “*essa interação pode se constituir como local de aprendizagem para esses profissionais e de modificação da comunidade da qual fazem parte*”²⁰.

²¹ Amorim (2001) chama atenção para o caráter inconclusivo das histórias que nos dispomos a contar, o que nos força a ter que decidir o momento de terminar o relato.

²² Houve uma outra reunião de avaliação que não foi gravada. Na reunião de refacção de 02 02 06 é feito um relato dos pontos de vista expressos naquela reunião.

para a meta de produzir o material para mediar a PEI. Além disso, utilizo o texto escrito da versão final do MP em seus dois volumes, que teriam resultado da atividade.

Como registros secundários, trazidos para dar sustentação a interpretações sobre a relação da atividade de produção do material pedagógico com o sistema de atividade de formação de professores, utilizo transcrições de reuniões de PEI, e de Grupos Focais (KRUEGER, 1994) de um outro projeto de pesquisa do qual sou participante. Esse último conjunto se mostra relevante por ter sido durante um desses grupos focais que foi apresentada a proposta do MP.

3.2.2.3 A categorização dos dados

Partindo do pressuposto que as contradições são a fonte da dinâmica e do desenvolvimento na atividade humana (ENGESTRÖM, 1987), procurei mostrar que a atividade estudada emerge não apenas a partir de uma configuração contextual imediata, mas, principalmente, das contradições criadas na trajetória histórica da formação de professores, tanto em âmbito local quanto no âmbito das idéias que compõem o quadro mais amplo da formação de professores.

Para definição da unidade de análise, recorri aos estudos com base na Teoria da Atividade e encontrei uma diversidade de recortes que tomavam, por exemplo, o conserto de uma máquina como unidade de análise (ENGESTRÖM, 1999/2005: 139), com cada uma das ações (ali chamadas de passos) descritas a partir do modelo de sistema de atividade de Engeström (1987). Nesse caso, o sistema de atividade seria a equipe de maquinário; em outro trabalho, o pesquisador toma o jogo de baseball como sistema de atividade (ENGESTRÖM, 2000/2005:161), cujas ações compreendem lançar a bola, rebater a bola, etc. No entanto, esse autor deixa claro que a atividade coletiva é realizada através de ações, mas não é redutível a sua soma. Restringir-se a isso seria desconsiderar a durabilidade historicamente acumulada, a dinâmica e as contradições internas de sistemas de atividade locais. Engeström (1996/2005:55) chama atenção para a necessária dialética entre os elementos. A literatura, portanto, oferece casos de recortes de dimensões diversas, desde que se preserve a estrutura da atividade.

Conforme tratado anteriormente, a atividade só existe sob forma de ações. Considerando o entendimento da ACD de que o discurso é um modo de ação situada social e

historicamente, que consiste no uso da linguagem como prática social e, ainda, sua centralidade na atividade aqui em foco, é ele a instância de realização da atividade de produção de material pedagógico. As ações podem ser consideradas as práticas discursivas de produção, distribuição e consumo de textos. Meu foco reside na produção de textos inerentes à criação do MP, isto é, as interações entre as formadoras na produção coletiva do material e de modo secundário na distribuição e consumo do produto sob forma de material pedagógico por usuários do contexto local.

Saliento que o objeto de estudo sendo a atividade de produção do material pedagógico em suas relações com o sistema de atividade central de formação de professores implicou em um movimento que se assemelha ao controle de zoom que se tem de uma cena: de aproximação para as ações envolvidas na nova atividade (registradas através de gravações em áudio) e de distanciamento para o sistema de atividade central, permitindo a inclusão de elementos mais distantes do foco imediato.

Em suma, a análise compreendeu movimento longitudinal para abordar tanto o desenvolvimento cronológico, quanto a evolução da atividade de produção do material pedagógico (o emprego e criação de artefatos, a criação de regras, a divisão de trabalho), e de aproximação e distanciamento entre essa atividade e o sistema de atividade central.

As gravações das reuniões de elaboração²³, avaliação e refacção foram transcritas (13 delas integralmente e 6 roteirizadas e transcritas parcialmente) e depois categorizadas com o auxílio da ferramenta QSR N6²⁴, um software de apoio para pesquisa qualitativa. A fase inicial de categorização foi feita com base numa análise de conteúdo das reuniões de produção, avaliação e refacção. A fim de delimitar o corpus para análise, foram selecionados excertos relacionados com contradições e com elementos do sistema de atividade de formação de professores, resultando em uma primeira organização dos dados.

Até essa fase eu ainda não estava considerando a distinção entre o sistema de atividade de formação de professores de LI e o sistema de atividade de produção de material pedagógico. Isso só foi feito mais adiante na análise e os itens categorizados inicialmente foram desmembrados para compor dois conjuntos, cada um referente a um desses sistemas.

Depois da categorização inicial, procedi a uma exploração tridimensional (FAIRCLOUGH, 1992) dos dados, isto é, considerando os textos em sua dimensão textual, de prática discursiva e de prática social. Não trato o texto de cada reunião como acabado em si, circunscrito ao tempo-espaço de duração de cada reunião. Embora os participantes não sejam

²³ Uma gravação digital de reunião de elaboração foi extraviada.

²⁴ Software produzido por QSR International Pty Ltd.

sempre os mesmos em todos os eventos, a divisão de trabalho estabelecida para o desenvolvimento da atividade provocou um alto grau de *previsibilidade interativa* (IEDEMA, 1999), isto é, uma limitação das possibilidades em relação ao que é dito e feito, como isso é dito e feito, e as escolhas que os participantes têm com relação a seu modo de atenção e participação, resultando em planos gerais de texto bastante semelhantes entre as reuniões de elaboração, diferindo de forma mais marcante quanto a seu conteúdo temático. Assim, ao invés de proceder a análises de cada texto individualmente, preferi tratar as 14 reuniões de elaboração como um continuum, não me importando com sua delimitação espaço-temporal.

A combinação dos referenciais da TASHC e da ACD resultou no seguinte quadro de categorias de análise:

Elemento do Sistema de Atividade	Categoria análise da linguagem
Objeto	Escolhas léxico-gramaticais revelando significados ideacionais e relacionais; discursos; representações.
Divisão de trabalho	Escolhas léxico-gramaticais revelando significados interpessoais relacionais, relações de poder; discursos revelando filiações a comunidades discursivas; problematizações.
Artefatos	Intertextualidade revelando cultura de formação de professores; recontextualização: discursos do cotidiano e discurso acadêmico; escolhas lexicais revelando padrões de articulação entre os discursos; discurso da reflexão e relação semântica, verbos referentes a processos mentais. Intertextualidade revelando apropriação de discursos pela mediação de participantes; relações semânticas revelando a instanciação da autoria coletiva.
Regras	Escolhas lexicais revelando significados ideacionais; escolhas léxico-gramaticais revelando significados interpessoais; dimensão de prática discursiva revelando processos de produção, distribuição e consumo. Relações semânticas, interrupções, modalizações, hesitações e marcadores de coesão revelando regras de participação.
Comunidade	Representações; problematizações.

Quadro 2 – Categorias de análise de dados.

As categorias de análise do sistema de atividade de produção de material pedagógico relacionadas com a linguagem só foram definidas após exame exploratório dos dados desse conjunto e têm por finalidade evidenciar de que modo os elementos do sistema de atividade constituem e são constituídos pela linguagem.

3.2.3.4 A pesquisadora

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim não pode ver.[..] .porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. (Bakhtin, 1979/2003:21)

Minha participação no contexto desta pesquisa aglutina diversas posições. Primeiramente, como pesquisadora, tenho o compromisso de oferecer minha interpretação da situação sob investigação com a qual convivi de modo bastante envolvente. Contudo, não se trata de *observação participante*, por ser eu mesma parte da comunidade em que se dá a pesquisa e ao mesmo tempo sujeito das ações em foco. Os desafios que se colocam com essa posição compreendem a tensão entre o ponto de vista dos participantes e o ponto de vista da pesquisadora, que, como aponta a epígrafe desta seção, podem não ser coincidentes. Uma outra tensão se estabelece entre a apresentação de dados verificáveis e o conhecimento do contexto na condição de participante, o que me coloca em condições de oferecer interpretações para o desenvolvimento histórico do sistema de atividade e para os eventos discursivos com base em elementos que não são prontamente evidenciáveis. Como exemplo, cito um momento crítico do desenvolvimento da atividade que ocorreu durante uma das reuniões de refacção em 02/06/06. A fala de uma das participantes respondia a outras distantes no tempo e no espaço com relação a uma contradição gerada pela divisão de trabalho entre ensinar língua inglesa e ensinar conteúdos pedagógicos. O caráter intertextual dessa fala só pode ser compreendido por minha participação nessa comunidade ao longo de 13 anos. A maneira de lidar com esses desafios durante a pesquisa foi procurar fundamentar a análise na dimensão textual, buscando aí a materialização do ponto de vista das demais participantes. Quanto a informações contextuais do sistema de atividade, procurei registros secundários para dar suporte às asserções e quando isso não foi possível, procurei deixar marcada sua origem a partir de minha experiência pessoal.

Essas colocações levam a considerar, ainda, o desafio de obter o estranhamento tão caro à construção de um objeto de pesquisa, pois, como destaca Amorim (2001:26), a imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade, fazendo-se necessário o movimento do familiar ao estranho e vice-versa. A meu ver, é a teoria que torna possível ao pesquisador redescobrir o que lhe é familiar ao oferecer-lhe um outro *ponto de fuga*²⁵. Faço um empréstimo dessa noção do desenho para ilustrar essa questão.

Enquanto participante, meu lugar de observação coincide com o dos demais sujeitos, e nosso ponto de fuga situa-se na linha do horizonte da ação, produzindo uma

²⁵ Uma explicação do termo em seu sentido na área do desenho está disponível no *site* http://www.imasters.com.br/artigo/3045/teoria/entendendo_a_perspectiva/ acessado em novembro de 2006.

imagem linear, bidimensional. O aparato teórico do qual venho a me servir²⁶ torna-se um outro ponto de fuga, localizado fora da linha do horizonte, responsável pelo desdobramento da imagem em três dimensões, o que lhe confere profundidade e intensidade, e até mesmo sensações vertiginosas. O ponto de fuga explica, também, a projeção de luz e sombra, iluminando determinadas faces do objeto e deixando outras no escuro. A imagem que se produz ao se deslocar o ponto de fuga da linha do horizonte permite conhecer dimensões do objeto outrora não estão acessíveis; a luz projetada a partir dele ilumina determinados aspectos, embora não permita identificar outros. É exatamente esse papel que entendo que a teoria possui. Sem o suporte da ACD, por exemplo, ao chamar atenção para os processos de produção, distribuição e consumo de textos, eu possivelmente não teria vislumbrado as mudanças que a produção do MP representa para o sistema de atividade de formação de professores de LI.

O maior desafio, no entanto, é lidar com questões éticas envolvendo confidencialidade, e, principalmente, cuidado. Ellis (2007) distingue três dimensões de ética: a primeira seria a *procedimental*, ligada às regras ditadas por comitês a fim de assegurar consentimento, confidencialidade, direitos a privacidade e proteção contra danos aos sujeitos; a segunda seria a ética na prática, ou ética situacional, que se refere a maneiras de lidar com momentos imprevisíveis que surgem no campo de pesquisa, como, por exemplo, quando um sujeito verbaliza estar pouco a vontade em responder a uma pergunta; a terceira dimensão, a da ética relacional, estaria fortemente ligada a uma ética do cuidado, em fazer o que é necessário a fim de ser responsável por suas ações e suas conseqüências para os outros. Essa dimensão reconhece e valoriza respeito mútuo, dignidade, ligação entre pesquisador e pesquisado e entre o pesquisador e a comunidade onde vive e trabalha. Ellis aponta que a mensagem “é isso que você deve fazer” que subjaz à dimensão procedimental é substituída por outra - “o que eu devo fazer agora?”, à medida que procuramos lidar com a realidade e a prática de nossas relações em constante mudança com os participantes ao longo do tempo. As considerações de Ellis são altamente pertinentes à situação de pesquisa na qual me envolvi. Embora seja meu desejo como pesquisadora de contribuir para o desenvolvimento da atividade de trabalho em meu contexto local, sinto-me “pisando em ovos” ao expor esse mesmo contexto pela possibilidade de ofender ou magoar os participantes com quem tenho afinidades e laços de amizade há muitos anos. Isso envolve tanto os sujeitos focais, quanto aqueles que não estão necessariamente presentes nas ações registradas pelo pesquisador,

²⁶ Não quero com isso dizer que os participantes não possam estar eles também providos de outros referenciais diferentes que lhes tragam perspectivas diferentes da minha.

conforme bem observa Engeström (s/d) ao considerar que objetos da atividade tem suas próprias dinâmicas e trajetórias e são construídos por atores e forças em diversas camadas, temporal e espacialmente distribuídas, que vão além dos participantes diretamente observáveis em uma dada situação.

Isso leva ao reconhecimento explícito de que pesquiso colegas de trabalho. Exponho de maneira direta minha própria participação e a dessas colegas, sendo que nossas impressões e pontos de vista sobre os eventos vividos podem ser conflitantes. Torna-se muito difícil preservar nossa identidade, ficando o recurso a nomes fictícios irrelevante, embora essa seja uma convenção que optei por manter com relação aos participantes. Procurei lidar com essas tensões submetendo a apresentação dos sujeitos e a análise dos dados aos envolvidos. Com isso, não pretendi eliminar as diferenças de percepção ou inverter os papéis de pesquisador e pesquisado, criando a ilusão de que o “filme” é feito pelo “personagem” e não pelo “diretor” (AMORIM, 2001:25), mas reconhecer a possibilidade de interpretações alternativas.

4 DOIS SISTEMAS DE ATIVIDADE EM INTERAÇÃO

No presente capítulo, irei abordar os sistemas de atividade de formação de professores de LI e o de produção de material pedagógico nas relações que identifiquei entre eles. Início com uma análise do primeiro, procurando apontar contradições e condições para que a atividade de produção de material didático dali emergisse. Em seguida, apresento a nova atividade, passando por cada um dos elementos que a constituem. Finalizo o capítulo abordando as contradições entre os dois sistemas e aquelas geradas na nova atividade.

4.1 O SISTEMA DE ATIVIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Nas seções seguintes, traço uma análise do sistema de atividade de formação de professores de inglês, isto é, o sistema de atividade central com o qual a atividade vizinha de produção coletiva de material pedagógico para a PEI se relaciona. Essa apresentação tem o propósito de oferecer uma fundamentação para a compreensão da emergência e de características da atividade aqui em foco.

4.1.1 A comunidade do SAFPLI

Pensar uma instituição enquanto comunidade de prática com suas ferramentas, linguagens, regras e relações sociais (ENGESTRÖM; ENGESTRÖM; KÄRKKÄINEN, 1995), com múltiplos pontos de vista, tradições e interesses requer, por conseguinte, que se reconheça sua heterogeneidade e complexidade. Num contexto educacional, entram em jogo pessoas que convencionamos agrupar e demarcar pela posição e pelos papéis que ocupam – como professores ou alunos, por exemplo, que trazem consigo experiências formativas diversas, cada qual marcada por diferentes ideologias – práticas educacionais mais ou menos democráticas, bancárias ou libertárias, sensíveis ao contexto ou generalizantes, e insondáveis razões, condições ou limitações que as movem a ingressarem,

permanecerem ou deixarem essas instituições e vislumbrarem e engajarem-se em ações dentro delas.

Ao mesmo tempo, pensar essas pessoas enquanto constituídas sócio-historicamente permite pensar nos artefatos culturais que medeiam sua atividade e nas práticas sociais das quais participam como elementos que lhes conferem unidade. É por esta perspectiva que procuro caracterizar a comunidade do sistema de atividade de formação de professores de LI da IES de meu estudo.

Docentes da área de Língua Inglesa e alunos da habilitação em Letras Anglo-Portuguesas são os constituintes mais imediatos da comunidade que compartilha com as autoras do MP o objeto formação de professores de inglês.

A formação acadêmica dos docentes da área de língua inglesa do departamento de Letras Estrangeiras Modernas reflete o desenvolvimento da produção de conhecimento da Lingüística Aplicada ao longo dos anos. Ao traçar o percurso da Lingüística Aplicada no Brasil, Cavalcanti (2004) aponta o ensino de inglês como língua estrangeira como o principal foco de interesse da área na época de seu surgimento no Brasil, por volta da metade dos anos sessenta. O primeiro programa de pós-graduação em Lingüística Aplicada foi o da PUC-SP. Uma tendência corrente era a aplicação de teorias lingüísticas nas questões de sala de aula.

Segundo Cavalcanti, a formação de professores passou a ser foco de pesquisas nos anos noventa, momento em que houve um crescimento na pesquisa em LA e uma diversificação nas subáreas, incluindo a diversificação daquelas subáreas em LA em sua interface com a educação. Refletindo a mesma tendência, a formação de professores começou a tomar corpo como pesquisa e capacitação docente na IES aqui estudada nessa mesma década.

As comunidades acadêmicas cujo conhecimento era valorizado como referencial de estudos situavam-se no eixo Estados Unidos-Grã-Bretanha e ditavam a agenda da LA. Os docentes de LI do LEM buscaram se especializar em língua inglesa, em ensino de línguas e em literatura de língua inglesa em programas de capacitação no Brasil, ou nos países citados acima. A comunidade local foi, portanto, moldada pela especialização que, embora inevitável e desejável, parece ter se constituído num elemento favorável ao que Hargreaves (1995) chama de “balcanização”²⁷, isto é, fragmentação marcada pela hostilidade entre as partes, e, ao mesmo tempo, tornou-se altamente permeável ao discurso hegemônico do ensino

²⁷ Referência à região dos Balkans para designar a fragmentação.

de línguas e, também, da formação de professores. Esse mesmo aspecto constituinte da comunidade parece ter contribuído para uma separação entre formação lingüística e formação pedagógica, visível também na divisão de trabalho, como veremos adiante.

Ajustando o foco da discussão para os docentes de PEI, é naturalmente nesse grupo que se encontra a maioria dos professores cuja especialização e produção acadêmica se volta para a formação do professor. *Agência individual* pode ser caracterizada como romper com um determinado modo de ação e tomar iniciativa de transformá-lo; quando isso é feito por um grupo que busca coletivamente uma nova forma de atividade produtiva, pode-se falar em agência transformadora compartilhada (VIRKKUNEN, 2006). Embora seja inegável a importância da agência individual, parto do pressuposto que as transformações acontecem devido a arranjos conjunturais e coletivos que criam possibilidades para que determinadas ações se desenvolvam. Assim, o conjunto do conhecimento produzido entre docentes de PEI revela um quadro conceitual de valorização da reflexão crítica sobre a ação e sobre o contexto educacional (ORTENZI et al., 2002), de inquietação com as práticas e os resultados da formação inicial (ORTENZI et al., 2003), de apelo à emancipação do professor e também do professor formador através da produção de conhecimento próprio (MATEUS, 2002), de aproximação dos mundos da universidade e da escola (MATEUS, 2005), ou, em outros termos, da relação universidade-escola (ORTENZI et al., 2004).

As iniciativas de formação continuada do professor de língua inglesa, algumas delas relatadas em Gimenez (1999), implementadas através de projeto de extensão na IES aqui estudada, pressupõem que o desenvolvimento do professor se dá de forma colaborativa. Esse mesmo pressuposto embasou um projeto de pesquisa iniciado por mim e por outras seis docentes do mesmo departamento em 2003 com o intuito de promover grupos de discussão voltados para as questões, concepções e práticas da formação. Entendia-se que essa interação poderia se constituir como local de aprendizagem para esses profissionais e de modificação de sua comunidade.

Pode-se dizer, portanto, que existem evidências de que se prefigura a constituição de uma cultura de produção de conhecimento de forma coletiva entre docentes de PEI na instituição aqui estudada, que parece contribuir para que atividades como a produção coletiva de material pedagógico se manifestem. Ao mesmo tempo, isso colide com o trabalho de formação conduzido individualmente, de maneira isolada, conforme será discutido na seção 3.2.2 que trata da divisão de trabalho do SAPMP.

Pensar a comunidade num sistema de atividade de formação de professores envolve necessariamente considerar os alunos ente seus elementos constituintes. Muitos dos

alunos já atuam como professores em escolas de idiomas e até mesmo em escolas de ensino fundamental, o que talvez contribua para os dados de um levantamento feito pela IES²⁸, em 2005, que apontam que 72% dos ingressantes no curso de Letras fizeram a opção por interesse pessoal pela profissão. Curiosamente, o conhecimento acadêmico gerado no contexto local sugere haver pouca identificação com a profissão de professor por parte de alunos-formandos (ORTENZI; MATEUS; REIS, 2002). Ainda com base no levantamento de dados citado acima, observa-se que em sua maioria são mulheres (72%) provenientes de famílias com orçamento familiar de até R\$1.300,00. Do total de ingressantes de 2005, 61% haviam realizado seus estudos integralmente em escola pública.

Dados obtidos na construção coletiva do MP e em grupos focais permitem conhecer representações que as formadoras têm dos alunos. Os alunos parecem ser divididos em dois grupos: os *comprometidos com o curso, pessoas que já dão aula* e os que *não lêem, faltam demais, estacam naquela dúvida “será que eu quero ser professor?”* (Reunião de avaliação com usuários 24 08 05). Sua incapacidade de participação política (GF 4) também foi apontada por uma docente ao lamentar sobre a dificuldade que os alunos teriam de ocupar as instâncias deliberativas nas quais têm assento na universidade.

Um outro aspecto abordado é a heterogeneidade quanto ao acesso à tecnologia, como Internet, que talvez esteja ligada ao conhecimento, por parte de uma formadora, da condição sócio-econômica e cultural dos alunos: *“pressuponho que vai haver uma grande heterogeneidade, nesse sentido de ter alunos que já estão carecas de navegar e, gente que nunca navegou, né?”* (Reunião MP 13 01 05).

Conforme será mostrado na discussão dos dados, essas representações dos APs entram em cena na constituição das tarefas a serem desenvolvidas na PEI através do MP. A título de ilustração, a percepção de que haveria alunos-professores para os quais o uso da Internet não comporia o repertório de práticas sócio-culturais justificaria a inclusão de tarefas de familiarização com a Internet no MP. Da experiência das formadoras com o estágio supervisionado, da qual advêm percepções de posturas consideradas inadequadas dos APs em seu relacionamento na escola, como em um relato de Maria Hilda quando critica a estagiária que *“deu aula mascarando chicletes”*, surge a proposta de abordar a postura profissional em unidade do material.

A propósito da relação com a escola, seus participantes também precisam ser levados em conta à medida em que se considera o sistema de atividade de formação de

²⁸ http://www.uel.br/proplan/perfil-aluno/Curso_pdf/Letras.pdf

professores em suas relações com outros sistemas de atividade. Essa não é a relação em foco em meu estudo, mas certamente há reflexos dela na produção do material para a PEI. Esses participantes podem ser localizados em um sistema de atividade distinto ligado ao sistema da universidade através da prática de estágio (cf. MATEUS, 2005²⁹). No estabelecimento dessa ligação, os professores colaboradores, embora através de uma relação ainda distante da ideal (CRISTOVÃO, 2005), podem vir a compartilhar do objeto formação de professores de inglês com os formadores das instituições de ensino superior.

A relação da universidade com a comunidade, em especial com as escolas públicas, tornou-se objeto de reflexão e ação por parte das formadoras através de projetos de extensão, da aproximação da PEI a esses espaços de atuação e de iniciativas de explicitar o conhecimento (GIMENEZ, 1999) sobre ela³⁰. Intervenções recentes dão continuidade a essa trajetória através de práticas de formação de caráter inovador (MATEUS, 2005), como exceções à regra, como é também o caso da tentativa de promover “coletivos de trabalho” na escola, conforme veremos mais adiante na análise dos dados.

4.1.2 A divisão de trabalho no SAFPLI

Conforme procurei apontar na seção anterior, a especialização da comunidade de docentes da área de língua inglesa da IES em que realizo meu estudo se organizou em torno das áreas língua inglesa, literatura de língua inglesa, ensino de língua inglesa e formação do professor. A história da pesquisa no departamento do qual fazem parte as docentes reflete essa segmentação, sendo incomum que os professores se movimentem entre essas áreas.

Como instituição pública, o ingresso no quadro de carreira é feito através de concurso público cuja vaga é definida para uma área e/ou subárea específica. No Departamento de LEM são consideradas áreas a Língua Inglesa, a Língua Francesa, a Língua Espanhola e a Língua Italiana, e subáreas conjuntos de disciplinas afins como Língua Inglesa,

²⁹ Mateus (2005) identificou contradições na relação em rede entre o que a autora denomina “sistema de atividade de aprendizagem de professores na universidade” e o “sistema de atividade de aprendizagem na escola”. Segundo aquela pesquisadora, as contradições que se instauraram ao longo dos anos no contato entre esses “dois mundos” seriam aquelas referentes à tensão entre teoria e prática, conhecimento científico e conhecimento cotidiano ou entre a base de conhecimento acadêmico e as formas de conhecimento dos “professores regentes”.

³⁰ Agradeço o comentário de Vânia quanto a esse parágrafo que em sua redação inicial não retratava a longa trajetória de construção dessa relação.

Literatura de Língua Inglesa, a extinta Metodologia de Ensino de Inglês, até mesmo Secretariado Executivo. Essa ligação com a subárea para qual o docente prestou concurso funciona como um mecanismo para delimitação das atividades a serem assumidas caso o docente deseje evitar circular entre as diversas subáreas. Na trajetória do sistema de atividade de formação de professores dessa instituição consolidou-se o entendimento da formação pedagógica como uma atribuição dos docentes de PEI, ficando a formação lingüística a cargo de docentes de LI. A meu ver, aqui reside uma contradição gerada pela divisão de trabalho, que se manifesta através de constantes tensões na *distribuição de atividades*³¹. Afirmando, com base em minha experiência nesse contexto, que, com frequência, a quantidade de estagiários a serem supervisionados ultrapassa a capacidade horária das docentes que tradicionalmente assumem essa tarefa e estabelece-se um impasse diante de quem irá supervisionar esses alunos. Ao longo dos anos, isso tem sido acomodado após extensas negociações. Também é comum resolver a situação atribuindo esse excedente a docentes em contrato temporário na IES. Agrava-se com isso uma contradição secundária que se dá entre os constituintes da atividade central. Tem-se aqui uma contradição entre o objeto formação de professores (mesmo em seu estado inicial – ver seção 3.2.1) e a divisão de trabalho rígida segurando e impedindo as possibilidades abertas pelo objeto. Assim, a pouca mobilidade pelas diferentes fases ou dimensões da formação, além de imprimir ao trabalho docente características de um trabalho alienado, colide com o que poderia ser considerada uma participação integral na formação do professor. Essa contradição não explica o surgimento da atividade de produção de material pedagógico, mas, conforme veremos adiante, manifesta-se no desenrolar da atividade, e as participantes modelam uma solução procurando resolvê-la.

O currículo como artefato mediador na condução do processo de formação molda as ações a serem desenvolvidas tanto por alunos quanto por professores. Inicialmente tem-se a organização em disciplinas, que por sua vez traz implicações para a divisão de trabalho: cada docente é responsável por uma ou algumas disciplinas. Nas atividades de graduação da área de língua inglesa no ano de 2004³², por exemplo, havia 8 docentes lecionando exclusivamente disciplinas de língua inglesa, 1 apenas Literatura de Língua Inglesa, 5 atuando exclusivamente como supervisores de PEI e apenas 2 transitando entre língua inglesa e PEI.

³¹ A *distribuição de atividades* refere-se à prática de reunir os docentes para definição dos responsáveis pelas disciplinas para o semestre letivo seguinte, ou para o semestre em curso em virtude de alterações no quadro total de atividades de ensino, pesquisa, extensão, capacitação e administração do departamento.

³² Fonte: Quadro de distribuição de atividades – Inglês – 2004/II.

É importante ressaltar que o Curso de Letras aqui em foco passou recentemente pelo processo de reformulação curricular e teve como resultado o desmembramento da habilitação dupla (Letras Vernáculas e Letras Estrangeiras Modernas). Desde o início de 2006 começou a vigorar a habilitação única em língua inglesa, o que pode servir como propulsor de mudanças na divisão do trabalho e nos demais elementos do sistema de atividade.

4.1.3 O objeto do SAFPLI

A formação de professores de inglês pode ser considerada objeto do sistema de atividade central no estágio que Engeström (2001/2005:63) chamaria de “estado inicial de matéria prima não refletida, dada pela situação”. No entanto, a filiação a uma concepção de formação voltada para as dimensões da ação e da reflexão, expressa no Manual do Estagiário de 1997³³, (ANEXO III) é responsável pela adoção de um novo objeto: a *formação do professor reflexivo*. Engeström (2001/2005:64) afirma que quando um sistema de atividade adota um novo elemento externo a ele (por exemplo, uma nova tecnologia ou um novo objeto), isso frequentemente gera uma contradição onde algum elemento antigo (as regras ou a divisão de trabalho, por exemplo) colide com um novo. Tais contradições geram perturbações e conflitos, mas também tentativas inovadoras de mudar a atividade.

A adoção da *formação do professor reflexivo* como objeto do sistema de atividade central abriu um novo horizonte de possibilidades que se traduziu em ações variadas e em uma inserção maior do discurso do *pensamento do professor* nesse sistema. Nessa jornada coletiva pela ZPD favorecida por esse novo objeto encontra-se a inserção de ferramentas pedagógicas como o *paper*, isto é, pesquisa a ser desenvolvida pelos alunos-professores sobre sua prática durante o estágio (cf. ORTENZI et al., 2002), implementado antes mesmo de 1997; o desenvolvimento de pesquisas sobre crenças, sobre o processo de aprender a ensinar sob uma perspectiva autobiográfica, além de projetos conduzidos

³³ O Manual do Estagiário é um texto elaborado pela equipe de Prática de Ensino de Inglês em 1997 composto de uma apresentação das disciplinas Metodologia do Ensino de Inglês (teórica) e Prática do Ensino de Inglês: Estágio Supervisionado (prática), concepção de formação da equipe, objetivos das disciplinas, informações, regras, ementas, sugestão de livro para compra, corpo docente, orientações para as tarefas, instrumentos e critérios de avaliação, cronograma, programação, bibliografia de apoio, bibliografia para cada unidade, e um roteiro de leitura de um texto. A partir de então, a cada ano foi elaborada uma nova versão com adaptações.

individualmente pelas docentes em capacitação (cf. ORTENZI, 1997; MATEUS, 1999), que evidenciam o impacto que esse novo objeto teve sobre esse contexto.

As colocações acima oferecem pistas reveladoras dos motivos por detrás do objeto do sistema de atividade de formação de professores de LI. Sua inserção gera uma contradição terciária *entre* o objeto/motivo da forma dominante da atividade central e o objeto/motivo de uma forma culturalmente mais avançada da atividade central que surge quando representantes da cultura introduzem o objeto e motivo de uma forma culturalmente mais avançada da atividade na forma dominante da atividade central (ENGESTRÖM, 1987), conforme já discutido no capítulo 2, na seção 2.1.3. Situando essas colocações em meu estudo, a contradição foi provocada quando as formadoras vinculadas à cultura da formação reflexiva reconceitualizaram o objeto formação de professores de inglês em uma forma mais avançada que seria a formação de professores reflexivos. A elaboração do MP parece impulsionada pela necessidade coletiva, social, de criar mais ferramentas para atingir o objeto idealizado.

4.1.4 Artefatos do SAFPLI

Artefatos disponíveis no sistema de atividade de formação de professores no ano do surgimento da atividade de produção coletiva do MP podem ser conhecidos através dos Manuais do Estagiário de 2003 para 3º e 4º anos. O texto do terceiro ano traz como “atividades” a serem desenvolvidas pelos alunos *grupos de estudo, observação de contextos diferentes de ensino e elaboração de relatório, análise de material didático, análise e ensaio acadêmico sobre um instrumento de avaliação, demonstração e resenha de material de apoio*. No 4º ano, as atividades seriam *grupos de estudo, observações e relatório crítico, regências, planejamento de aulas e trabalho acadêmico baseado em pesquisa conduzida pelo estagiário sobre sua prática*, desenvolvidas sob a supervisão de docentes de PEI.

Quando limito os artefatos mediadores aos registrados nos manuais não quero dizer que esses seriam os únicos utilizados. É certo que a mediação pela linguagem ocorrida nos grupos de estudos forjava igualmente a formação do professor e ia além das tarefas listadas nos manuais. No entanto, são necessárias considerações acerca da produção, distribuição e consumo (FAIRCLOUGH, 1992) dos textos gerados nessa prática social. Pode-se afirmar que os textos (conversas entre supervisor e APs, definição de tarefas,

condução de trabalhos em sala de aula, etc.) gerados na interação ocorrida nos grupos de estudo eram produzidos individualmente de maneira particular a cada docente, a cada grupo de estagiários, com configurações específicas por conta das concepções, crenças, conhecimentos, discursos dos quais cada um lançava mão. Os textos produzidos nessa interação eram distribuídos de maneira simples (FAIRCLOUGH, 1992:79), isto é, pertenciam apenas ao contexto imediato da situação em que ocorriam, não ultrapassando as quatro paredes da sala de aula. A não ser por eventuais notas tomadas pelos alunos, os textos deveriam ser consumidos imediatamente, pois eram de caráter transitório, evasivo e não registrado, daí que, com relação aos resultados discursivos ou extra-discursivos esperados, dificilmente seria possível recorrer a eles para conhecer a que efetivamente esses textos levavam.

Além das práticas projetadas nos manuais de 2003, são também apresentados os textos para dar suporte à PEI que, possivelmente, seriam transformados em outros textos, como discussões, por exemplo, formando o que Fairclough (1992) chama de *cadeias intertextuais*. Nota-se na bibliografia selecionada para o 3º ano uma grande inserção de textos nacionais. São 20 referências de autores brasileiros, 6 das quais são produções de docentes de PEI da IES aqui em foco, e apenas 3 de autores britânicos, e 1 australiano, o que representa uma grande mudança em relação ao Manual do Estagiário de 1997 (elaborado para orientar os alunos de 3º e 4º anos), no qual constavam 45 referências de autores britânicos ou americanos, 2 de indianos e 25 de brasileiros. Por sua vez, o manual de 2003 referente ao 4º ano não traz uma bibliografia e sim a indicação de um livro para ser adquirido pelos estagiários. A publicação é uma coletânea organizada por uma das autoras do MP composta por 10 artigos de autores brasileiros versando sobre a formação de professores de inglês. Metade dos trabalhos tem docentes de PEI da IES aqui estudada como autoras. Nesses artigos de autoras do MP ecoam os discursos da formação reflexiva crítica e do pensamento do professor (particularmente das narrativas autobiográficas). Cabe aqui observar que o conhecimento produzido localmente foi gradativamente ocupando cada vez mais espaço na bibliografia sugerida para a PEI, revelando mudança no posicionamento das formadoras que passam de consumidoras a produtoras de conhecimento. Esse aspecto mostra que passar para a posição de autoras do MP não foi um movimento brusco mas gradativo que já vinha se constituindo na trajetória da comunidade.

Em suma, os artefatos disponíveis à coletividade para mediação dos GEs até o surgimento do MP constituíam-se de poucas tarefas que os alunos deveriam cumprir (7 para o terceiro ano e 6 para o quarto ano) e textos a serem utilizados nos encontros coletivos.

Exceto em situações de pesquisa (cf. ORTENZI, 1997), não havia registros das mediações ocorridas nos GEs, que revelassem, por exemplo, o modo como textos teóricos ou textos do cotidiano da escola estavam sendo recontextualizados nas ações de formação por formadores e alunos-professores. Se por um lado, o registro impresso das mediações produzidas coletivamente não significa a totalidade das mediações que ocorrem nos encontros, por outro torna públicas e passíveis de serem compartilhadas e até mesmo desafiadas, concepções e práticas de formação.

Quando faço essa afirmação pretendo destacar o modo de consumo (FAIRCLOUGH, 1992) dos textos fazendo a mediação discursiva dos GEs. As interações verbais ocorridas nos GEs, que seriam as intervenções dos formadores e dos alunos-professores sobre os textos e tarefas, eram restritas ao aqui-agora de sua produção. Não quero com isso afirmar que os resultados dessas tarefas (trabalhos de alunos como planejamentos de curso, relatórios de observação, etc.) não pudessem ser distribuídos e consumidos em outros tempos e espaços³⁴.

4.1.5 Regras do SAFPLI

Conforme apontado anteriormente, a divisão de trabalho do SAFPLI reforça a separação entre os professores que ensinam língua inglesa e aqueles que conduzem a formação pedagógica na PEI. Nesse último grupo, no modo de condução da prática, foram sendo criadas regras, além daquelas oriundas das orientações administrativas.

A atribuição de horas para supervisão de estágio tem sido alvo de intervenções de ordem administrativa, uma vez que ela afeta índices de contratação de docentes. Durante muitos anos, o cálculo tomou por base a proporção de uma hora por estagiário. Em 2004, no entanto, houve uma suspensão das fórmulas que estavam em vigor e a administração da IES propôs a redução para meia hora por aluno. A situação acabou sendo acomodada no âmbito do departamento de LEM com o cômputo de meia hora para alunos de 3º ano e uma hora para alunos de 4º ano. Além dessa diferenciação, cada supervisora de estágio assume um determinado número em virtude de outras atividades desenvolvidas na

³⁴ Agradeço o comentário de Vânia discordando da colocação sobre a pouca disponibilidade à coletividade de artefatos para mediar os GEs. Com nova redação para esse parágrafo espero ter esclarecido que se trata do caráter evasivo e não permanente das interações verbais nos GEs.

IES. No ano de 2004, por exemplo, o quadro de distribuição entre os supervisores de estágio era o seguinte:

Docente	Estagiários de 3º ano	Estagiários de 4º ano
Cláudia		08
Cristiane		18
Débora	10	
Margarida	6	
Maria Hilda		38
Tereza	7	
Vânia	7	

Quadro 3 – Distribuição de estagiários por supervisor em 2004

Cláudia e Margarida estão entre as docentes que acabaram por assumir a supervisão de estágio ao se esgotar a capacidade das demais de atenderem a todos os matriculados na disciplina. Nesse mesmo ano, havia duas docentes que tradicionalmente assumem essa função em licença para capacitação.

Cada supervisor é responsável pela condução dos GE e pela supervisão individual dos estagiários. Pelo quadro 3, nota-se que há uma grande discrepância entre a quantidade de alunos por supervisor, o que viria a ser considerado durante a produção do MP como uma condição que impediria que determinadas tarefas do material, como micro-ensino, por exemplo, pudessem ser conduzidas em pé de igualdade.

As regras referentes aos locais de realização do estágio vinham sendo modificadas a cada ano, conforme se observa nos manuais desde 1997 e nos programas de disciplinas.

O estágio deverá ser realizado em escolas do ensino fundamental e médio da cidade de Londrina. (Manual do Estagiário, 1997)

O estágio deverá ser realizado, principalmente, em escolas do ensino fundamental e médio da cidade de Londrina. (Manual do Estagiário 1998 e 1999)

Projetos de ensino, pesquisa e extensão incluindo algum contato com a escola pública (Manual do Estagiário, 2000, 2001 e 2002)

Escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio e institutos de idiomas pré-determinados pelas supervisoras, além de projetos de extensão (Manual do Estagiário, 2003)

Destaco, como participante do contexto, que a determinação das escolas pelas supervisoras se deu como tentativa de estabelecer vínculos mais fortes e duradouros entre as instituições, dentre outras medidas que sinalizam tentativas de melhorar a relação universidade-escola.

A relação entre teoria e prática encontra, nesse sistema de atividade, regras que, ao longo dos anos, favoreceram sua dissociação. Além da divisão entre ensinar língua inglesa e promover a formação pedagógica, já tratada anteriormente na seção 2.1.3, as disciplinas diretamente relacionadas com a formação pedagógica do professor de inglês por muito tempo consistiram de uma disciplina intitulada “Metodologia do Ensino de Inglês”³⁵ classificada como teórica, e “Prática do Ensino de Inglês: Estágio Supervisionado”³⁶, classificada com prática³⁷. Se, no âmbito das regras, a divisão era marcada, no âmbito de um artefato mediador sinalizava-se uma interlocução entre as disciplinas. O Manual do Estagiário de 1997 revela o desejo das formadoras de promover tal ligação:

Neste componente do curso procuraremos dar importância para essa sua experiência e tentar levá-lo(a) a refletir sobre sua prática de estágio a partir do componente teórico. (Manual do Estagiário, 1997)

Observando-se a trajetória do sistema de atividade, percebem-se outras mudanças gradativas para procurar lidar com essa dissociação, que também são impulsionadas por mudanças de regras no sistema educacional nacional. A elevação da carga horária voltada para a Prática de Ensino na grade curricular do curso de Letras foi propiciada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que previu 300 horas para esse componente curricular. Uma vez que, naquele momento, a formação em língua inglesa dividia espaço com a formação em língua portuguesa devido à dupla habilitação, a PEI passou a ser oferecida no terceiro ano com 68 horas e no quarto ano com 82 horas. Além disso, foi criada a disciplina teórica “Linguística Aplicada” inserida na grade curricular do segundo ano do curso de Letras. Essa reorganização das disciplinas específicas da formação de professores de línguas é uma mudança decorrente da tensão provocada de um lado pela concepção de formação até

³⁵ 3LEM 012 - Metodologia do Ensino de Inglês - 68 hs - Ementa: Relação entre Tópicos de LA ao Ensino de Línguas. Metodologias do ensino de línguas e o contexto social, político e educacional brasileiro.

³⁶ 3EST 108 - Prática do Ensino de Inglês: Estágio Supervisionado - 68 hs – Ementa: Treinamento e desenvolvimento na utilização de metodologias do ensino de línguas. Estágio Supervisionado.

³⁷ As disciplinas práticas do departamento de LEM limitam o número de matrículas a 20 alunos com uma margem de tolerância de cerca de 10% a mais desse valor. As teóricas não sofrem essa limitação, podendo abarcar todos os alunos matriculados na série.

então hegemônica, historicamente constituída, de oferecer o que se considerava uma formação sólida nos conhecimentos tidos como teóricos nas três séries iniciais do curso para então aplicá-los na prática, no último ano da graduação, e de outro por uma visão de formação como um continuum iniciado antes mesmo da formação em nível superior, já expressa, inclusive, no primeiro Manual do Estagiário (ver Anexo III):

É costume acreditar-se que somente neste último ano do curso, e especialmente nessas disciplinas, o aluno vai finalmente aprender a ser professor de Inglês. Na verdade, acreditamos que sua formação começou há muito tempo atrás, mesmo antes de ter entrado para a universidade. Provavelmente desde que você ingressou na escola primária, ao ver professores em atuação, você já foi incorporando noções sobre o que seja ser professor. Igualmente, nas aulas específicas de Inglês, você deve ter ido acumulando idéias sobre o que seja ensinar e aprender uma língua estrangeira. (Manual do Estagiário, 1997)

Ainda com relação a regras num âmbito nacional influenciando o sistema de atividade aqui em foco, no ano de 2002 foram aprovadas pelo MEC as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior que determinam que as licenciaturas passariam a ter carga horária de, no mínimo, 2800 horas, sendo 400 horas de prática; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais³⁸. Essa regra ocupa lugar de importância na constituição de uma necessidade comunitária no sistema de atividade de formação de professores aqui estudado: a necessidade de ocupar uma carga horária maior destinada ao estágio.

A análise do sistema de atividade de formação de professores de inglês apresentada acima procurou enfocar aspectos relacionados com o surgimento da atividade de produção coletiva do MP para a PEI. Ela se concentrou num recorte da história recente desse sistema, o que implica em fracionar um continuum de transformações. Busquei identificar contradições que explicassem o porquê dessa atividade, nesse momento, nesse local. Destaco aquelas que parecem mover o sistema de atividade na direção que favorece a emergência da produção coletiva de material pedagógico para a PEI :

1) o objeto idealizado “formação de professores reflexivos” em contradição com artefatos mediadores, isto é, com o conhecimento a ser ensinado difuso, pouco definido

³⁸ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

ou disponível à coletividade e ainda com a divisão de trabalho e regras favorecendo o isolamento entre as formadoras;

2) a dimensão prática da formação em contradição com a mediação predominantemente teórica nas ações formativas;

3) novas regras do sistema educacional colidindo com as práticas formativas tradicionalmente sendo implementadas e gerando a necessidade de mudanças.

Enfocando a relação dialética entre os elementos *prática discursiva – regras – sistema de atividade em suas relações com outros sistemas*, tem-se que novas regras do sistema de atividade de formação de professores em âmbito nacional (sistema educacional) ocasionam uma necessidade comunitária de reorganização das práticas de ensino. Uma ZPD se configura no sistema de atividade da UEL para a construção coletiva de um artefato mediador para a PEI.

Até aqui tratei do **SAFPLI** a fim de mostrar como a nova atividade emergiu desse contexto sócio-histórico. A partir da próxima seção, inicio a análise do sistema de atividade de produção de material pedagógico.

4.2 A NOVA ATIVIDADE

A produção coletiva do MP emerge como uma atividade vizinha à atividade central de formação de professores de LI. Defendo que essa nova atividade condensa propriedades de atividade produtora de instrumentos e atividade produtora de sujeitos, pois ao mesmo tempo em que está sendo instanciado um artefato para mediar a PEI, ocorre também a aprendizagem por parte de seus participantes. Irei abordar cada elemento desse sistema, lembrando, contudo, que a apresentação de sujeitos foi feita na seção 2.2.2.1.

4.2.1 O desenvolvimento cronológico da produção do MP

A narrativa que trago a seguir tem o propósito de delinear o desenvolvimento cronológico da atividade em suas fases de elaboração, avaliação e refacção. Optei por apresentar a data, as participantes, as unidades sendo trabalhadas e o conteúdo das reuniões,

limitado a elementos mais diretamente relacionados com as contradições e apropriação de novas práticas que são objeto de análise deste estudo (ver Anexo II).

A proposta feita por Tereza em maio de 2004 às colegas presentes na reunião de pesquisa³⁹, Cristiane, Ângela e eu, tratava de constituir um projeto coletivo para direcionar melhor o processo reflexivo a ser proporcionado pelas experiências da PEI através da produção do que chamou de Material Pedagógico. A reflexão, nesse momento, é definida por Tereza como “*partir de uma questão prática, uma situação concreta da prática e puxar daí os fios teóricos*”, como um elemento de ligação entre prática e teoria. Tereza traz sugestões de alguns temas para unidades, como *crenças sobre ensino/aprendizagem, identidade do professor*, e imediatamente as colegas engajam-se em apontar outros pontos que gostariam de trabalhar, como o *contexto político-pedagógico da escola, feedback às observações dos estagiários* e levam a discussão para o espaço dado à teoria e a prática na formação, e o modo como a formação técnica pode ser trabalhada – não apenas receitando como fazer, mas examinando princípios subjacentes e implicações de determinadas práticas.

É feita uma divisão das unidades para as docentes presentes e Tereza encarrega-se de levar a proposta a outras docentes de PEI. Entre esse encontro e a primeira reunião específica para apresentação de unidades transcorreu um período de dois meses durante o qual as participantes elaboraram individualmente suas versões para serem apresentadas ao grupo.

Da reunião de 21 de julho de 2004 participaram Cristiane, Débora e Tereza, além de Margarida e Ângela, que compareceram apenas a esse encontro, pois decidiram não participar da elaboração do MP. Nessa reunião, Tereza procura explicitar princípios norteadores do que se identifica como um material (provavelmente por adotar uma organização em torno de unidades) e traçar relações com outras instâncias da formação dos professores, especialmente com a disciplina Lingüística Aplicada. Tereza é a primeira a expor duas de suas unidades: “Descobrimo nossas crenças sobre ensino/aprendizagem” e “Discutindo objetivos para o ensino de inglês”. Nessa mesma reunião, Cristiane e Ângela apresentam suas unidades “Avaliando a aprendizagem” e “O ensino da leitura”, respectivamente, parecendo tomar as unidades de Tereza como parâmetro para avaliar a adequação do que haviam produzido. Ainda nesse encontro, apresento a unidade “Avaliando materiais didáticos”.

³⁹ Projeto Formadores de professores de língua inglesa em foco: um estudo da atividade e das ações de linguagem

A respeito das participações na reunião em que foi feito o convite e na primeira reunião de elaboração é importante observar que nem Vânia nem Maria Hilda, que viriam a compor o grupo de autoras do MP, estavam presentes, e, portanto, não tiveram acesso a elementos importantes da construção do objeto, como o sentido de reflexão trazido no momento inicial, e os princípios e exemplos de unidades trazidos por Tereza. Vânia viria a iniciar a frequência às reuniões na reunião seguinte e Maria Hilda na subsequente. Isso faz com que nas três reuniões de elaboração iniciais a proposta do MP venha a ser rerepresentada, revelando, a cada novo encontro, alterações no sentido de seu objeto, conforme veremos mais adiante na análise dos dados. Ainda com relação aos encontros citados neste parágrafo, cabe destacar que até aqui predomina o valor de uso que o material a ser produzido tem para os sujeitos, especialmente de aprimoramento na condução do processo reflexivo, de planejamento de “atividades” para dar conta da carga horária ampliada de prática imposta pelo sistema educacional e de facilitar o trabalho.

À segunda reunião de elaboração em 6 de setembro de 2004 estiveram presentes Cristiane, Débora, Tereza e Vânia. A unidade “Tornando-se professor de inglês” é apresentada por mim e a unidade “Descobrimos nossas crenças sobre ensino/aprendizagem” é rerepresentada por Tereza com incorporação de sugestões feitas pelas colegas no encontro anterior. Percebendo um choque entre o conteúdo desta unidade e o da que havia elaborado, Vânia expõe a unidade “Preparando-se para observar aulas”. As autoras se voltam para comparar as duas unidades e sugerir modos pelos quais as duas podem se diferenciar. Nesse encontro destacam-se elementos que evidenciam que produzir o MP adquire, além de valor de uso, valor de troca com o potencial de distribuição para além do contexto local: além de tratar do conteúdo das unidades do material, tratamos também de questões relativas a sua publicação e consideramos necessidades e dificuldades que supervisores que não tivessem participado da elaboração poderiam ter ao utilizar o MP.

A terceira reunião, ocorrida em 29 de novembro de 2004, teve como participantes Débora, Tereza, Vânia e, pela primeira vez, Maria Hilda. Os momentos iniciais da reunião são ocupados com questões relativas à publicação, seguidos da apresentação da unidade “Preparando-se para o mundo profissional” elaborada por Maria Hilda. Manifestando surpresa ao constatar que o material não ficaria restrito ao consumo local, a autora já vai reelaborando suas tarefas tendo em mente usuários externos ao contexto daquela IES. Nessa mesma reunião, aventou-se a possibilidade de ampliar o número de unidades. Vânia sugere que seja incluída uma unidade sobre projeto político pedagógico.

O intervalo de aproximadamente dois meses entre cada uma das três primeiras reuniões pode ser explicado pela pouca disponibilidade de tempo das docentes para se dedicarem à produção do MP que é uma atividade informal, não institucionalizada; em outras palavras, diferentemente de aulas de graduação e pós-graduação, projetos, capacitação e funções administrativas, não há atribuição oficial de carga horária para a produção do MP. Com a aproximação do final do ano letivo de 2004, parece ser possível encontrar mais tempo para nos reunirmos em torno do MP. Além disso, diante do interesse em ter a primeira versão do material pronta para o início do ano letivo seguinte, intensificam-se no final de 2004 e no início de 2005 as reuniões de elaboração.

A quarta reunião, em 30 de novembro de 2004, é iniciada com uma conversa sobre as instalações físicas do local de trabalho e sobre um projeto de extensão do qual as docentes fazem parte. Depois dessa longa digressão, foram discutidos meios de agilizar a produção para que o material fosse finalizado mais rapidamente, de detalhes sobre a divisão das unidades entre as autoras e de conteúdos em sobreposição entre elas. Depois disso, deu-se a exposição da unidade “Avaliando a aprendizagem” reformulada por Cristiane. Ao final da reunião, as docentes voltam a falar sobre outros assuntos (projeto de extensão e pós-graduação) e encerram com a definição do cronograma de apresentação das unidades restantes.

A reunião do dia seguinte concentra-se quase que exclusivamente na exposição e elaboração coletiva da unidade sobre planejamento de curso e de aulas, de Cristiane. Apenas Tereza não participa desse encontro. Maria Hilda pede para apresentar brevemente a unidade “Explorando habilidades orais” para que as colegas digam se está no caminho certo. Nessa ocasião, a docente expressa sua preocupação com a preparação de ordem técnica do estagiário, como tom de voz, uso do quadro negro, posição diante dos alunos; sua percepção é de que eles precisam de “receitas”. Todas reagem a essa colocação concordando que as “receitas” são importantes, mas que não se pode limitar a formação a elas.

Em 6 de dezembro de 2006, a reunião conta com as mesmas participantes da anterior. Nela, é exposta a unidade “Relatando observações” de Vânia. Apesar de estarem considerando a possibilidade de uso por docentes de outras IES, é bastante forte nessa reunião o recurso ao modo de condução do estágio supervisionado no contexto local para organizar a unidade. Depois da apresentação de Vânia, Maria Hilda apresenta “Explorando habilidades orais”, justificando a escolha de algumas tarefas pelo objetivo de desenvolver tanto a formação pedagógica quanto a competência lingüística dos alunos-professores. Com isso,

Maria Hilda aborda precisamente a contradição referente à fragmentação da formação que coloca em lugares distintos a formação pedagógica e a formação lingüística. Sua unidade é finalizada com poucas modificações, ao que Cristiane comenta, em tom de brincadeira, ter sido muito “indolor” se comparado à apresentada por ela.

A sétima reunião, em 7 de dezembro de 2004, tem como participantes apenas Cristiane, Débora e Vânia, que apresenta a unidade “Explorando a escrita”. As interações voltam-se quase que exclusivamente para a co-elaboração das tarefas. Um desvio ocorre quando Débora comenta com as colegas que deveria haver algum modo de envolver os docentes de língua inglesa com as questões da PEI, e aponta uma das docentes daquela área como chave para o movimento de aproximação que, nesse momento, é pensado no sentido da LI para a PEI. Depois de um comentário otimista, porém como solução de longo prazo feito por Cristiane, e um mais pessimista feito por Vânia, a discussão da unidade de Vânia é finalizada.

Em 13 de janeiro de 2005 acontece a oitava reunião de elaboração com a presença de todas as autoras. A unidade “Explorando a leitura” apresentada por Vânia sofre diversos questionamentos que parecem ter sido provocados pela tarefa de classificar tarefas de leitura quanto a seu construto teórico subjacente. Uma forte tensão que se estabelece está fundada no problema da necessidade de conhecimentos teóricos para análise das tarefas de leitura em oposição ao caráter prático e reflexivo do material. Tais conhecimentos supostamente deveriam ser objeto de estudo na LA. A dificuldade que gera tantas intervenções está em como resgatá-los para a realização das tarefas propostas por Vânia. Ainda nessa reunião, Tereza apresenta a unidade “Usando a Internet no ensino de inglês”, que é finalizada sem conflitos e com poucas mediações.

Na nona reunião, em 28 de janeiro de 2005, Maria Hilda apresenta “Recursos tecnológicos”. Novamente, as docentes voltam-se para questões relacionadas com a publicação. Foi apontada a necessidade de tratar de indisciplina pelo interesse que a questão desperta nos alunos-professores ao realizarem o estágio. Débora apresenta “Gerenciando a sala de aula”, cujo objetivo é desenvolver conhecimento sobre aspectos técnicos da aula de língua inglesa. Observa-se que essa unidade responde prioritariamente ao desejo e à necessidade apontados por Maria Hilda anteriormente. Na seqüência, Débora e Vânia apresentam “(Re)descobrimo o lugar da gramática”. A exposição é interrompida diante do conflito que se estabelece em torno do entendimento sobre o que é gramática, que do ponto de vista de Tereza, precisa ser esclarecido por todas. O encontro seguinte é agendado e Maria Hilda relata preocupação com a postura profissional das alunas-professoras.

As cinco reuniões seguintes, em 1, 3, 10, 15 e 18 de fevereiro, são dedicadas à apresentação das versões reelaboradas das unidades, feitas individualmente a partir das mediações ocorridas nas reuniões. A reunião em que foi apresentada a unidade “Examinando o projeto político-pedagógico” é possivelmente a ocorrida em 9 de março de 2005 cujo arquivo digital de áudio foi extraviado.

As reuniões descritas até aqui compõem a fase que culminou com a primeira versão em dois volumes do material (Volume I para terceiro ano e Volume II para o quarto ano do curso de Letras). Essa versão foi ao papel através de impressora de computador e foi fotocopiada para supervisores e alunos da IES a preço de custo para uso durante o ano letivo de 2005.

A fim de obter *feedback* dos usuários do material, foram realizadas duas reuniões. Uma delas foi gravada em áudio e a outra, da qual não participei, foi relatada ao grupo por Vânia e Tereza com registro em áudio. Presentes à reunião do dia 24 de agosto (gravada em áudio) estiveram três supervisores de estágio que utilizaram o material, além Débora, Maria Hilda e Tereza. Entre as autoras, apenas Débora não havia supervisionado estágio naquele ano e, portanto, não fizera uso do MP.

São trazidas opiniões acerca do funcionamento das tarefas, de aspectos da linguagem do material mais especificamente com relação à falta de clareza quanto ao destinatário do texto que ora é supervisor, ora os alunos-professores, relatos de adaptações realizadas, e uma longa discussão sobre conceitos teóricos trazidos em uma das unidades. Além disso, os comentários vêm frequentemente acompanhados de avaliações sobre os APs, seu comprometimento com o curso, manifestado no modo como realizam as tarefas de leitura e seu perfil sócio-cultural. Em suma, as avaliações dos usuários abordaram os seguintes aspectos:

Alunos – falta de habilidades acadêmicas para realizar tarefas como resenhas, ensaios; de modo geral, com exceções, apresentam baixo comprometimento com o curso e engajamento nas tarefas e são alheios a questões sociais da atualidade;

Enunciados e organização - problematização do modo como os enunciados estão redigidos pois ora dirigem-se ao supervisor de estágio, ora ao aluno-professor; necessidade de disponibilizar os textos das leituras complementares;

Dinamicidade – volume para o terceiro ano mais dinâmico que o do quarto;

Estética – *layout* pouco atraente;

Estágio – necessidade de fornecer maiores informações;

Teoria e prática – algumas unidades consideradas muito teóricas, “alunos querem saber como é que dá aula”;

Uso da língua inglesa – inserir mais textos em inglês, converter textos das tarefas para o inglês.

Não só os usuários, mas também as autoras, tecem comentários avaliativos. Tereza chama atenção para a falta de justificativas para o supervisor sobre determinadas tarefas, opina sobre a condução dos *coletivos de trabalho* na escola considerando inviáveis em grandes instituições nas quais não é possível reunir os profissionais num mesmo horário (cabe lembrar que essa autora não estava presente à reunião na qual a tarefa foi exposta ao grupo) e aponta problemas de ordem conceitual na unidade de leitura. Isso desencadeia uma discussão entre os presentes sobre visões e construtos teóricos referentes ao tema, revelando sua complexidade e falta de entendimentos compartilhados. Com relação a uma outra unidade, Maria Hilda aponta a necessidade de juntar algum documento referente a um projeto político pedagógico para facilitar a unidade que trata do tema.

A retomada do *feedback* dos usuários só viria a acontecer seis meses mais tarde, em 2 de fevereiro de 2006, quando reuniram-se Cristiane, Débora, Vânia e Tereza. Essa reunião é fortemente marcada pelo conteúdo da reunião de avaliação. Nela podem ser conhecidas as respostas das autoras à mediação oferecida pelos usuários, solucionando ou tentando solucionar problemas apontados, revendo posições e mantendo decisões anteriores. Ainda nessa reunião as autoras definem que as unidades deverão ser refeitas individualmente por sua autora principal e trazidas novamente para apresentação ao grupo.

A reunião prossegue com o relato de Vânia da reunião com usuários à qual esteve presente, cujo conteúdo é praticamente o mesmo da ocorrida em 24 de agosto. Alguns conflitos se criam na tentativa de levar a avaliação dos usuários em conta para a segunda versão do MP: instaura-se uma tensão entre o caráter prático desejado pelas autoras em oposição à inserção de mais tarefas acadêmicas para promover maior engajamento dos alunos-professores com a PEI e desenvolver perfil profissional mais amplo do que simplesmente o de “professor que só dá aulinha”; também entre a sugestão de mais textos em inglês em oposição a textos relevantes para o contexto brasileiro. Destaca-se ainda que Tereza menciona a circulação no contexto de ensino de língua inglesa do Brasil de um exame internacional para professores produzido pela Universidade de Cambridge, o Teaching Knowledge Test (TKT), como um elemento a ser considerado em favor do desenvolvimento da “linguagem da profissão” através das tarefas do MP. Débora sugeriu que fossem criadas tarefas voltadas para refletir sobre os conhecimentos propostos no material. Essas

considerações são cruciais para orientar o rumo da refacção, que, de modo resumido, resolve os conflitos elencados acima através das seguintes soluções: inserção de tarefas de resenha, roteiro de leitura ou diário de leitura; inclusão de textos em inglês, preferencialmente de autores brasileiros, em substituição a alguns em português; criação de tarefa de confecção de glossário para trabalhar a “linguagem da profissão”; e inclusão de questões específicas para reflexão sobre os conhecimentos propostos. Tomadas essas resoluções, as autoras discutem a divisão de trabalho para refacção e mais detalhes sobre providências para publicação. Como Maria Hilda estaria ausente dos próximos encontros, as unidades sob sua responsabilidades são distribuídas entre as colegas.

As reuniões seguintes da fase de refacção, em 5, 10 e 20 de fevereiro de 2006, compreendem relatos e justificativas para as alterações realizadas bem como tentativas de solucionar coletivamente os problemas apontados na avaliação. As docentes expuseram as modificações feitas nas unidades, tomaram decisões sobre o *lay-out* do material, e formalizaram as novas seções para o material – “Language Link”, na qual seria abordada alguma questão de língua inglesa, “Food for Thought” para sinalizar a reflexão e “Professional Language” para lidar com a linguagem da profissão.

A questão da redação dos enunciados, que haviam sido problematizados na primeira reunião de refacção, volta à tona e, embora tenham reconhecido que o modo como estavam redigidos era “muito feio”, o desejo de finalizar a segunda versão e a percepção do volume de trabalho a ser despendido com a operação fazem com que as autoras tomem a decisão não modificá-los. Também é apontada a necessidade de reescrever o texto introdutório para deixar mais clara a proposta de flexibilidade no uso do material, mas, assim como no caso dos enunciados, isso não acontece.

Ocorre também uma reflexão sobre o sentido que o uso do MP estaria tomando no sistema de atividade central. Embora o material tenha sido produzido inicialmente para ser consumido localmente, as reuniões de avaliação fizeram com que as docentes tivessem dúvidas quanto a sua adoção por parte de todas as colegas da IES. Ironicamente, apenas Maria Hilda, autora, teria afirmado durante entrevista coletiva para feedback sobre a análise que não o utilizara integralmente por sua dificuldade em seguir roteiros. Entre as autoras, posições conflitantes se estabelecem quanto a ser ou não obrigatório o uso por todos os supervisores de PEI da IES. Mesmo assim, foi apontado o grande valor da possibilidade criada pelo MP de ser um ponto de partida para expressar discordâncias, divergências entre os docentes, reconhecendo seu papel de objeto de fronteira. No entendimento de Tereza, a interpretação de imposição de uso do material deveria dar lugar

ao desejo de que as ações fossem pautadas a partir de definições coletivas. Débora expressou, ainda, um desejo de que o movimento de inserir mais tarefas de língua inglesa provocasse também movimento da LI para a PEI.

É importante observar que a unidade “Ensinando crianças” elaborada por Débora não foi apresentada nenhuma vez. Apenas na última reunião de refacção foram expostas as alterações que haviam sido feitas para compor a seção “Food for Thought”. Essa unidade foi sugerida diante da percepção de uma lacuna no curso, apontada na reunião de 21 de julho de 2004.

Feitos os ajustes finais para a segunda versão dos dois volumes, uma matriz do material é impressa em impressora de computador, fotocopiada para supervisores e alunos para uso no ano letivo de 2006.

4.2.2 O objeto do SAPMP

O que está sendo transformado em resultado na atividade coletiva com a qual as docentes de PEI se engajaram? É respondendo a essa pergunta que irei mostrar qual é seu objeto. Dada a complexidade da atividade aqui em foco, chegar a uma definição sobre isso talvez tenha sido o maior desafio da pesquisa que realizei, pois, a proximidade da atividade de produção de instrumentos com a atividade central de formação de professores de inglês me impedia de perceber seus contornos. Assim, durante boa parte da exploração dos dados, eu via na formação de professores de inglês o objeto da atividade que investigava. Foi justamente a distinção entre atividades feita por Engeström para apontar os níveis de contradições (ver página 63) que me permitiu fazer o desmembramento necessário, sem esquecer, no entanto, das relações entre os dois sistemas de atividade.

Conforme veremos adiante, as mediações para a prática de ensino é que estão no cerne desse objeto, apresentando-se como sua *matéria bruta*. (ENGSTRÖM, 2004/2005). O fato de ele ter sido *construído* (no sentido proposto por Nardi (2005) de formulação, de imaginar como ele seria) muito rapidamente como *apostila*, podendo *até virar um livrinho*, tendo recebido inclusive o nome de Material Pedagógico, torna mais evidente esse valor do objeto, evidenciando que ele deixou seu estado de matéria bruta. Aliás, nomear o objeto e classificá-lo já são ações incidindo sobre o objeto. Identifiquei, portanto, as mediações para a prática de ensino como o objeto da atividade. É sobre elas que irá incidir o trabalho coletivo

das docentes a fim de transformá-las tanto no material pedagógico (resultado idealizado) quanto em aprendizagem do formador.

Na seção 3.1 em que apresentei o SAPFPLI procurei mostrar que a emergência da atividade de produção do MP respondia a contradições sistêmicas ocasionadas pela adoção do objeto formação reflexiva de professores, pelas mediações predominantemente teóricas nos GEs e por regras do sistema educacional. Isso explicaria a necessidade comunitária de mudança que encontrou na produção coletiva das mediações para a PEI seu objeto. Considerando que, no trabalho colaborativo, diferentes “atores” podem ter diferentes motivos para o mesmo objeto (NARDI, 2005), sejam eles *desejos*, *necessidades* ou *interesses*, identifiquei cinco motivos que animaram a construção e a instanciação do objeto dessa atividade:

- a. o desejo de aprimorar as mediações da PEI com vistas a formação reflexiva;
- b. o desejo e a necessidade de aprender;
- c. o desejo de compartilhar;
- d. o desejo de preencher as lacunas na atividade de formação de professores de LI;
- e. o desejo de publicar.

Esses desejos foram se revelando ao longo da atividade como forças moldando o objeto sendo instanciado. Sua identificação permitiu compreender as dimensões da atividade de ferramenta-para-resultado e ferramenta-e-resultado, conforme será discutido ao final desta seção.

4.2.2.1 O desejo de aprimorar as mediações da PEI com vistas à formação reflexiva

O desejo de aprimorar as mediações na PEI com vistas à formação reflexiva é o que mais coincide com a necessidade sistêmica mencionada anteriormente. Ele pode ser percebido tanto na construção do objeto quanto em sua instanciação. No momento em que a proposta é feita por Tereza a suas colegas, ela já procura elementos para construí-lo:

Tereza: [...] mas eu acho que **a gente** poderia, é uma sugestão que eu vou fazer aqui, se vocês toparem **a gente** pode fazer isso como um projeto coletivo, é de como **a gente** pode direcionar melhor esse processo reflexivo, que está embasado na prática né, [...] mas existiriam roteiros, vamos dizer assim, ou tipos de perguntas que **a gente** poderia fazer, situações concretas que **a gente** poderia estar colocando. Então **eu estava pensando** que **a gente** poderia elaborar o que **eu estou chamando** de roteiros pedagógicos para prática de ensino, é, seria um, em primeiro momento uma apostila, e depois pode até virar um livrinho, não sei, em que **a gente** pensaria, tanto para o terceiro quanto para o quarto ano, assim, tentar meio que desenhar junto que atividades **a gente** estaria fazendo pra poder dar conta desses objetivos, ta?

Excerto 1: Grupo Focal sobre impacto das ações formativas 17 05 04

Nesse momento, que pode ser considerado um marco do início da atividade, já se prefiguram algumas de suas características. O conteúdo da proposta de Tereza vem revestido de uma necessidade: “como a gente pode direcionar melhor esse processo reflexivo”. A escolha do verbo *direcionar* implica diretamente a atuação dos formadores como aqueles que conduzem o processo reflexivo; *melhor*, em insatisfação com o que está sendo feito, na percepção de que há espaço para aprimoramento. Assim, o que se coloca como objeto da atividade coletiva são as mediações a serem conduzidas posteriormente pelos formadores junto aos alunos-professores. O resultado da atividade idealizado por Tereza é o aprimoramento coletivo dessas mediações para atingir os objetivos da PEI, o que pode vir a tomar a forma de uma apostila ou livrinho. Merecem destaque os significados ideacionais criados por sua fala através da escolha dos termos *coletivo*, *reflexivo* e *prático* que vêm a constituir o objeto em sua forma inicial e que são fundamentais para se compreender a direção tomada pela produção do MP. Do ponto de vista dos significados interpessoais, observam-se tanto escolhas que visam a estabelecer o sentido de coletivo (o uso de *a gente* ocorre 8 vezes no excerto anterior), quanto as que revelam a posição de Tereza de idealizadora da iniciativa (*eu estava pensando; eu estou chamando*).

Tereza traz um “boneco” de uma unidade cujos elementos seriam título, objetivos, atividades (tarefas) e leituras complementares e o apresenta às colegas:

Tereza: Então, por exemplo, na primeira unidade eu coloquei aqui que é descobrindo as nossas crenças sobre ensino-aprendizagem, é, ai teria os objetivos, teria as atividades e as leituras complementares...

Débora: você já fez um boneco?

Tereza: Já.

[risos]

Tereza: leituras complementares. Então dentro da identificação de crenças, por exemplo, como que a gente pode trazer perguntas que os façam pensar

sobre as crenças ou a gente usa isso apenas como um momento inicial nesses encontros pra daí a gente explorar mais aquilo que eles estão colocando mais nesses inventários, eu usei o inventário, o inventário do [título de projeto de pesquisa] tem outros inventários, podemos trazer outros inventários, talvez em um momento seguinte seja eles analisarem outros inventários, tipo o que a Ademilde Félix usou na dissertação dela que é um tal de ... esqueci o nome agora mas é baseado no BALI, leituras complementares, eu pus o da Ana Barcellos que é um texto recente que está mapeando crenças e tal. E a segunda unidade a gente tava falando das, dessa nossa história, a construção da história desse aluno-professor né, que foi aquele texto que a gente deu “Escolhas, marcos e expectativas”, o trabalho com a identidade, que professores seremos, talvez, uma coisa assim, então, o que é que a gente poderia estar colocando de atividades que poderiam ser desenvolvidas dentro dos objetivos, atividades e textos complementares, se for leitura de texto, botamos o texto e quais são as perguntas que a gente pode fazer sobre esse este texto né, e assim vai, eu pensei talvez se a gente achar interessante fazer esse MP talvez a gente pudesse dividir o trabalho, sei lá, cada uma ficar com quatro unidades e daí a gente trocar.

Excerto 2: Grupo Focal sobre impacto das ações formativas 17 05 04

Ao trazer como exemplo esboços de unidades e propor um modo de conduzir a produção, Tereza parece estar criando uma representação concreta do objeto da atividade, o que, segundo Kaptelinin (2005) oferece uma base para as dimensões racionais e emocionais de se estabelecer prioridades e metas, compromissos, planejamento e coordenação. Somente no excerto acima, Tereza destaca 3 vezes que o que está propondo é que as docentes produzam coletivamente as mediações (sob forma de perguntas ou atividades) para lidar com os temas e textos: *“como que a gente pode trazer perguntas que os façam pensar sobre as crenças”*; *“o que é que a gente poderia estar colocando de atividades que poderiam ser desenvolvidas dentro dos objetivos”*; *“se for leitura de texto, botamos o texto e quais são as perguntas que a gente pode fazer sobre esse este texto né, e assim vai”*.

É importante destacar que na construção do objeto por Tereza na primeira reunião de elaboração destaca-se apenas seu valor de uso: *produzir um material que possa servir de suporte para quem trabalha com prática de ensino* - e a necessidade gerada pela ampliação das horas de estágio, regra esta afetando a atividade central de formação de professores de LI. Observa-se que nesse momento não é retomada explicitamente a necessidade de aprimorar a condução do processo reflexivo, embora seja possível perceber

nas escolhas feitas por Tereza, ao procurar concretizar representações do objeto, *processos mentais*⁴⁰ como “estar *pensando* nessa questão”, ou “auxiliar a *olhar de novo*, melhor”.

Uma análise do conjunto de reuniões de elaboração revela que o desejo de aprimorar as mediações com vistas à formação reflexiva molda a instanciação do objeto ao longo de todo o processo de produção, como se observa nas escolhas léxico-gramaticais destacadas nos excertos abaixo:

Maria Hilda: Ao fazer o teste os alunos poderão **tomar consciência** das exigências mundiais em termos competências lingüísticas de língua inglesa e perceber seu próprio nível de conhecimento.

Débora: Além disso, podia ter alguma coisa de eles **pensarem** quem elabora, aquelas coisas mais de política assim, né, **quem se beneficia com esse tipo de [...]** padronização

Excerto 3: Reunião MP 29 11 04: 287-293

Débora: Ah! Então é o que a Vânia sugeriu, né, um pouquinho de **questionamentos** sobre [...]

Vânia: Voltando aquilo das observações que você fez, a gente poderia **fazer uma crítica** sobre a competência oral do professor que ele observou na...

Débora: **Qual tem sido o papel da... qual tem sido o lugar, né, da língua... da proficiência oral nas aulas que você observou; por que você acha** que isso acontece, né? Aí ele vai entrar naquele negocio: “não, tem quarenta alunos, vira uma bagunça” Sei lá, vão trazer coisas do contexto, né?

Excerto 4: Reunião MP 06 12 04: 1946-1958

Maira Hilda: Pensei também deles **refletirem** sobre esses contextos e ver competência oral do professor em cada contexto, se vocês conseguiram perceberam alguma diferença, se há diferenças ou não há, né?

Excerto 5: Reunião MP 06 12 04: 1965-1979

Débora: Ah, e não teria que ter? Não, acho que não, né, uma, uma discussão maior, né, é, **pensar sobre a língua** mesmo, né, é, acho que é bem maior que só a escrita, né, você pensar, que uso que a gente faz da língua, e que, e que, que língua, **que língua que a gente ensina**, por exemplo a língua a linguagem do e-mail, né, isso é outra discussão, né?!

Excerto 6: Reunião MP 07 12 04: 793-798

⁴⁰ Termo de M.A.K. Halliday utilizado para caracterizar processos de transitividade que incluem processos materiais, comportamentais, mentais, verbais, relacionais ou existenciais.

Tereza: Então, esse site Speak English [inc] que acho que muito voltado, né, para professor com coisas que ele faz, como atividades que ele pode se usar em sala, ir para outros lugares e tudo mais, né? [inc] porque tentando navegar por esse site olhando duas áreas, né, dessas quatro que são oferecidas aqui, e **de que modo** elas podem ser usadas no ponto de vista que a gente tem no Brasil. **Pensar** um pouco nisso né?

Excerto 7: Reunião MP 13 01 05: 1119-1124

Tereza: Eu acho que a idéia é que ele olhe para aquela situação e ao fazer essa avaliação ele **pense por que** deu errado, **o que está constituindo** aquela aula daquele jeito, deve olhar para a estrutura que dá sustentação para ela. Tanto a aula boa e ruim tem seus elementos constituintes.

Excerto 8: Reunião MP 24 08 05: 313-316

Débora: [...] alguns lugares assim que eles reagissem ao material, tanto o professor quanto o aluno, por que não abrimos pra isso, né, **questionar a visão** que a gente está colocando ali, né, por exemplo, na primeira, **até que ponto você acha importante** discutir, relacionar...

Excerto 9: Reunião MP 02 02 06: 917-921

As amostras que compõem o conjunto acima foram retiradas de reuniões nas fases de elaboração, avaliação e re-facção. Tereza, Débora, Maria Hilda e Vânia alternam-se no emprego de mediações cujo conteúdo está relacionado com o aprimoramento da reflexão. As marcas desse desejo na linguagem compreendem o uso de verbos relativos a processos mentais como *tomar consciência, refletir, pensar, questionar, fazer uma crítica* bem como interrogativas indicando questões a serem incluídas nas tarefas, para indagar sobre causas e motivos (*por que*), solicitar opiniões (*até que ponto você acha*), fazer inferências (*quem se beneficia, qual tem sido o papel*). A distribuição desse tipo de mediação entre as participantes sugere que todas elas imprimem força ao desejo de aprimorar a condução da formação reflexiva.

Kaptelinin (1996) faz uma interessante consideração do valor dos motivos nas emoções relacionadas com a realização da atividade. Segundo o autor, quando operações são frustradas, as pessoas se adaptam às novas condições automaticamente; quando metas são frustradas, é necessário pensar o que fazer e estabelecer uma nova meta. Porém, quando um motivo é frustrado, as pessoas ficam perturbadas e seu comportamento é imprevisível.

A reação de Vânia à primeira versão da análise do processo de produção do MP apresentada por mim para apreciação dos participantes reforça a percepção de que o desejo de aprimorar as mediações a fim de promover a formação reflexiva era um forte elemento motivacional para ela. Naquele texto, eu fizera a análise de uma unidade que tratava

do mundo profissional do professor. Concluí que havia pouca problematização dos exames internacionais e que, naquela unidade, não havia representações dos professores enquanto intelectuais transformadores e sim de trabalhadores que têm que se adequar a regras do mercado de trabalho e a práticas institucionais hegemônicas. Além de discordar dessa conclusão, Vânia relatou, durante a entrevista, que havia tomado conhecimento de uma análise feita por uma outra pesquisadora que concluía que a reflexão não estava sendo promovida no MP e diz: “*Em algum momento aqui eu fiquei com a sensação: hum... eu não quero publicar esse material!*”, pois se sentia “*incomodada*” com as interpretações das pesquisadoras. As afirmações de Kaptelinin (op. cit.) parecem explicar a reação de Vânia.

4.2.2.2 O desejo de aprender

O desejo e a necessidade de aprender se refletiram sob diversas formas no processo de construção e instanciação do objeto, especialmente por parte de Cristiane e Maria Hilda. No caso da primeira, a ela se apresenta de dois modos distintos. No primeiro, a necessidade de aprender está vinculada ao trabalho na PEI e na LA. Isso está implícito em tentativas de ampliar o escopo de aplicação do MP para além da PEI, incluindo também a disciplina LA, e pode ser observado em suas colocações na primeira reunião de elaboração, quando procuravam construir o objeto:

Cristiane: Então, mas eu estou pensando assim, é isso que eu estou falando: que seja... que são só esses quatro aqui. Se a gente dividisse isso aqui, isso aqui, para mim, tem cara de Linguística Aplicada. O que eu estou pensando é o seguinte: que a gente poderia ter isso aqui começando já o segundo ano, por exemplo, fazendo segundo e terceiro e não ter isso aqui terceiro e quarto, por exemplo.

Excerto 10: Reunião MP 21 07 04: 260-265

Ou ainda quando declara que sua falta de experiência com PEI para o terceiro ano do curso torna a elaboração de unidades para o material difícil para ela:

Cristiane: Vamos sistematizar o que a gente já faz...por isso que eu sentindo mais dificuldade, porque eu não faço, né? Eu nunca dei aula para o terceiro ano. Eu nunca trabalhei com o terceiro ano [...] fica, então, um déficit para mim.

Excerto 11: Reunião MP 06 09 04: 1247-1251

Assim, a necessidade de aprender de Cristiane está fortemente relacionada com o trabalho na prática de ensino e na LA. Apesar da tensão que sua necessidade provoca, o objeto não é redefinido para incorporá-la, e a produção permanece limitada à PEI.

O segundo modo pelo qual o desejo de aprender se manifesta está mais relacionado com a apropriação de novos modos de ação. As mediações sendo projetadas para a PEI deveriam assumir determinadas características que as tornariam adequadas às regras que foram sendo criadas e colocadas para o material (ver seção 3.2.4.1). No excerto abaixo, Cristiane avalia a adequação de uma unidade que havia produzido:

Cristiane: Eu acho que eu vou ter que trocar, eu acho que está muito teórico em função, acho que **eu não tinha entendido direito a proposta**.

Excerto 12: Roteiros 21 07 04: 1440-1441

Tendo em mente que significados interpessoais referem-se à constituição (estabelecimento, reprodução, negociação) das identidades dos participantes e das relações sociais e pessoais entre eles (FAIRCLOUGH, 1992), revela-se na escolha da estrutura da oração *eu não tinha entendido direito* que nessa nova atividade Cristiane está construindo uma identidade de aprendiz, pois posiciona-se não como quem está ditando as regras, mas como quem quer aprender a lidar com elas.

Da parte de Maria Hilda, o desejo de aprender envolve tanto a possibilidade de aumentar seu repertório de conteúdos e tarefas para a PEI, quanto se apropriar do modo de fazer as mediações adequado às regras da nova atividade. Os três excertos abaixo ilustram suas manifestações:

Maria Hilda: Nossa! Eu **preciso ler isso aí**, gente, porque **eu estou tendo esse problema ai com meus estagiários**, porque quando, depois de um tempo já que (inc) assim: e o plano de aula como é que você quer? Eu falo: Ai! eu nunca lembro de falar de plano de aula.

Excerto 13: Reunião MP 01 12 04: 897-900

Maria Hilda: Mas ai então eu posso aqui, é, o abusar de vocês só para ver se **eu estou no caminho certo das minhas?**

Excerto 14: Reunião MP 01 12 04: 1540-1541

Maria Hilda: Bom, **será que eu acertei**, que era isso que se esperava como recurso tecnológico?

Excerto 15: Reunião MP 28 01 05: 86-87

Voltando aos significados interpessoais, o que se salienta nas falas de Maria Hilda através das escolhas lexicais (*acertei, caminho certo*), da estrutura interrogativa dirigida às colegas, é que Maria Hilda, assim como Cristiane, constrói identidade de aprendiz, e as colegas, portanto, têm papel de relevância nessa aprendizagem.

Quando indagadas sobre o que as teria motivado a participar da atividade de produção de material pedagógico, as docentes Cristiane e Maria Hilda apontaram justamente o desejo e a necessidade de aprender, conforme se observa em suas respostas reproduzidas abaixo:

Cristiane: nesse sentido eu também **percebi um crescimento pessoal**, porque acho que uma das motivações também foi essa: **discutir o que é feito** porque como eu entrei na instituição sem nenhuma orientação, tinha acabado de entrar na instituição, no primeiro ano já peguei Prática de Ensino, e fui fazendo assim o que eu achava que devia, foi o que a Débora falou, tinha lá o programa com a bibliografia, então eu ia meio que vendo o que as pessoas tinham feito, às vezes eu achava alguma atividade que alguém tinha feito e adaptava, às vezes outras pessoas me passavam – olha, eu fiz isso, fiz aquilo, então acho que **foi um momento bastante importante** porque sozinha eu iria levar muito tempo para pensar tudo isso e chegar a compartilhar todo esse conhecimento que foi compartilhado em tão pouco tempo na elaboração do MP, né?

Excerto 16: Entrevista com as participantes 10 10 06

Maria Hilda: **Facilitar o trabalho, dar um Norte** [...], vou até falar que foi um crescimento para mim, acho que foi uma motivação foi conhecer outros conteúdos. Acho que as reuniões foram importantíssimas para mim para o meu crescimento, uma professora um pouco preguiçosa para ler e acho que as reuniões permitiram isso que eu adquirisse conhecimento para passar para os meus alunos, para trazer para a sala de aula a partir do que vocês apresentavam na elaboração do MP.

Excerto 17: Entrevista com as participantes 10 10 06

Observa-se que, ao procurar responder sobre motivos (*discutir o que é feito, facilitar o trabalho, dar um Norte*), as duas participantes os aglutinam aos resultados (*percebi um crescimento pessoal; foi um crescimento para mim, as reuniões permitiram isso que eu adquirisse conhecimento*), ou seja, à satisfação de seus desejos e necessidades.

4.2.2.3 O desejo de compartilhar

Compartilhar (experiências, práticas, recursos) pode ser visto como um dos instrumentos utilizados pelas docentes no processo de co-elaboração. No entanto, durante uma conversa sobre a produção do MP, Tereza afirma que, de seu ponto de vista, “*produzir o MP era secundário – a idéia era compartilhar o que fazíamos*”, o que significa que o desejo de compartilhar se localiza entre os motivos que dinamizam a atividade. Essa colocação parece justificar sua opção por levar o convite às docentes de PEI, e não por conduzir a produção individualmente. Regras e divisão de trabalho correspondem a esse desejo, uma vez que as unidades eram elaboradas individualmente por uma docente e levadas para apreciação e intervenção das colegas em encontros presenciais. Se a motivação fosse apenas obter um material pedagógico, compilar o que cada uma fazia poderia ser suficiente.

Pude identificar algumas forças que competiram com esse desejo na instanciação do objeto. O desejo de preencher lacunas na formação (que será tratado adiante) fez com que as autoras incluíssem unidades que não se relacionavam com os conteúdos comumente tratados na PEI, como, por exemplo, o ensino de inglês para crianças. No entanto, diante do interesse em finalizar a primeira versão a tempo de poder iniciar o semestre letivo com o material, houve uma aceleração da produção (daí a realização de cinco reuniões no mês que antecedia o início do semestre letivo). Essa unidade não foi discutida durante nenhum encontro da fase de elaboração; foi apenas enviada por e-mail por sua elaboradora para as colegas, e, na fase de refacção, apresentada a fim de relatar as mudanças para atender aos itens definidos a partir da avaliação com usuários. Desse modo, ao final da fase de elaboração, na disputa entre o interesse em acelerar a finalização do material e o desejo de compartilhar, venceu o primeiro.

4.2.2.4 O desejo de preencher lacunas na formação

Diante de uma primeira relação de temas para as unidades do MP elaborada por Tereza, as docentes puderam traçar relações com os conteúdos da LA, a fim de avaliarem se essa disciplina estaria oferecendo embasamento teórico para lidar com os temas do MP. Feito isso, Tereza questiona as colegas: “*Será que tudo que está aqui contempla o que nós*

gostaríamos de trabalhar com nossos alunos de terceiro ano?”, o que faz com que produzir o material assuma também a função de reunir os conteúdos que as autoras desejam trabalhar na PEI, e não apenas aprimorar a formação reflexiva. A escolha gramatical de Tereza de uma interrogativa, modalizada por “será que”, ou seja, uma expressão de dúvida, diante do que está dado (*tudo o que está aqui*) faz com que as docentes passem a apontar lacunas que observam na formação, como ilustram as falas abaixo:

Débora: Será que elas [as unidades] estão discutindo as coisas que eles [os alunos-professores] estão vendo como, por exemplo, indisciplina?

Excerto 18: Reunião MP 21 07 04: 316

Tereza: E se fossem crianças na faixa etária inferior à quinta série? Que objetivos, né, seriam propostos. Porque é expandir um pouco a questão de não ficar só restrito ao ensino fundamental e médio que acho que é o que a gente tem feito.

Débora: Por causa da obrigatoriedade, né? Nós só temos feito isso porque é obrigatório somente nesses...

Tereza: É. Mas o fato de ser minimamente isso, não significa que maximamente tenha que ser isso.

Débora: Não. Além do mais essa coisa do contexto é muito forte, né, essa coisa de aprender cada vez mais cedo.

Margarida: E eles estão aí dando aula para criança, mesmo, [...] mas eu acho isso uma lacuna que fica no curso.

Excerto 19: Reunião MP 21 07 04: 681-695

Débora: Pode juntar, lembra que uma vez a gente tentou fazer, ficou no quarto ano falar um pouco sobre isso? O desenvolvimento do professor, a carreira profissional, lembra, até a Maria Hilda que montou a unidade.

Tereza: Sobre associação, e tal...

Débora: Associação, exames, diplomas, esses negócios aí e...

Tereza: É! O que é que acontece depois que ele se forma.

Débora: Você não lembra que tinha um negócio desses?

Tereza: Tinha.

Excerto 20: Reunião MP 21 07 04: 1596-1609

Nos excertos acima observa-se que as docentes consideram os interesses dos APs para definir temas que gostariam de incorporar ao MP. Voltar a atenção para os conteúdos da LA, para identificar lacunas na formação, permite olhar para o passado e vislumbrar um futuro diferente. Congregar os desejos, interesses e necessidades dos sujeitos e da comunidade é um traço distintivo do MP, que o diferencia qualitativamente do modo individual de produção das mediações para a PEI ou de materiais produzidos pela indústria editorial.

A identificação de lacunas na formação não se restringe apenas a esse momento, mas se estende ao longo da atividade à medida que vão sendo manifestadas novas necessidades e novos interesses. O quadro 4, na página seguinte, mostra as unidades que compunham o rol inicial e aquelas que foram sendo acrescentadas ao longo da atividade. Essa inserção de novas unidades revela que o resultado (enquanto material pedagógico) não estava definido de antemão, tendo sido construído ao longo do processo de produção.

	Unidades de partida	Unidades adicionadas no processo de produção	Unidades novas na PEI
Tornando-se professor de inglês			
Descobririndo nossas crenças sobre ens./aprendizagem			
Discutindo objetivos para o ensino de inglês			
Preparando-se para observar aulas			
Relatando observações			
Explorando a leitura			
Explorando a escrita			
Explorando habilidades orais			
Avaliando livros didáticos			
Avaliando a aprendizagem			
Usando outros recursos tecnológicos			
Preparando-se para o mundo profissional			
Examinando o projeto político-pedagógico			
Planejando curso			
Planejando aulas			
Gerenciando a sala de aula			
Usando a Internet no ensino de inglês			
(Re)Descobririndo o lugar da gramática			
Investigando o ensino/aprendizagem			
Ensinando crianças			

Quadro 4 – Momento de inserção dos temas para unidades do MP e sua presença na história do SAFPLI

Com relação aos temas das unidades acrescentadas durante a elaboração, alguns já tinham figurado nos conteúdos da Metodologia e da Prática de Ensino de Inglês anteriormente, como é o caso do planejamento de curso e de aulas, do “mundo profissional”, da pesquisa sobre ensino/aprendizagem, conforme se observa nos manuais do estagiário desde 1997. Porém, foram criadas novas unidades que adentram o universo da PEI pela primeira vez desde aquela data, conforme ilustra a quarta coluna do quadro 4.

Algumas das atividades presentes no material correspondem a lacunas relacionadas com aspectos técnicos da preparação do professor, como é o caso de “gerenciando a sala de aula” e “usando outros recursos tecnológicos”, com comportamentos, como “preparando-se para o mundo profissional” (justificada pela necessidade de oferecer

regras sociais aos alunos-professores voltadas para o desenvolvimento de postura profissional idealizada pelas docentes). O objeto da atividade é moldado, portanto, não só por mediações com vistas à formação reflexiva, mas também à preparação técnica.

4.2.2.5 O desejo de publicar

O desejo de publicar se apresenta na possibilidade de reunir o resultado do trabalho coletivo no que seria, nas palavras de Tereza, em um “*primeiro momento, uma apostila, e depois pode até virar um livrinho*”. As tarefas são concebidas tendo em mente que o material pode vir a ser utilizado por outras pessoas além das autoras. A previsão de distribuição e consumo para além do contexto local levou-as a considerar a necessidade de oferecer embasamento para outros formadores, como se observa no excerto abaixo:

Débora: Eu acho legal a gente ter perguntas. Vamos imaginar **alguém que não participou** dessa nossa conversa, ou, de repente a gente pode nem usar, mas como registro aqui de uma possibilidade eu acho legal ter.

Excerto 21: Reunião MP 21 07 04: 525-527

A inserção de roteiros de leitura e outras tarefas para dar direcionamento ao trabalho com os textos, com exemplos e indicação de leituras complementares serve também ao propósito de mediar a formação de outros usuários que não as próprias autoras, daí recurso a representação de elementos da comunidade (*alguém que não participou*). Essa possibilidade de ampliação da distribuição levou a movimentos de se retirar aspectos muito específicos do contexto local, pelo uso de modos mais indeterminados de se redigir os enunciados, conforme ilustrado no excerto que abaixo:

Maria Hilda: eu fiz pensando nos nossos alunos, agora eu estou vendo que não serão só alunos da [nome da IES], né, que era, os alunos farão uma visita ao centro de recursos da [nome da IES], e deverão apresentar um relatório com os seguintes dados, a data de início do projeto, os objetivos, as atividades já realizadas, as atividades em andamento e normas para o uso do centro de recursos, mas se não tem, se vai ser aberto para, se isso aqui vai pra outras universidades,

Débora: pode pôr *um...* Eles podem visitar *algum...*

Excerto 22: Reunião MP 29 11 04: 588-594

Além disso, a perspectiva de publicar o material limitou as escolhas dos textos pela questão dos direitos autorais. Logo no início da ação, Tereza lança mão de uma representação de uma regra da indústria editorial e sugere que se trabalhe “*com coisas que não são protegidas por copyright*”. O recurso a autores do círculo de relacionamento das autoras também é motivado pela facilidade de obter permissão para reproduzir seus textos, como aponta a fala de Vânia transcrita abaixo:

Vânia: Então a idéia é a seguinte, tirar uma atividade do [nome do livro de uma ex-docente da IES] que vai ser fácil pedir autorização né? Uma atividade do livro da [nome de docente da IES] que é de estratégia de leitura, vai ser fácil pedir autorização, uma atividade de leitura do Caderno de Inglês que vai ser fácil pedir autorização [risos] e uma do, se a gente achar necessário ou então só deixa três, do site do Braz-TESOL que tem aquelas atividade lá...

Excerto 23: Reunião MP 13 01 05: 173-187

O mesmo ocorre com a escolha de textos disponíveis na Internet, como se observa na substituição feita por Débora na fase de refacção do material:

Débora: Só que não era o Telles, era Kelchtermans, era um texto de periódico aqui. Então, tirei fora aquele, pus esse que tem *online*, então eles podem, quer dizer, é um texto que qualquer pessoa pode acessar.

Excerto 24: Reunião MP 20 02 06: 114-116

Assim, uma série de ações que têm como meta viabilizar a publicação. No texto do material, há marcas de uma produção moldada não apenas pelo valor de uso (que atende aos desejos de aprender, aprimorar e compartilhar), mas também pelo seu potencial valor de troca (publicar e distribuir para outros contextos), conforme sintetiza o quadro 5:

Ações	Características do MP
Fazer fotocópias a preço de custo da versão piloto e preparar versão para editora, obter ISBN* e ter o material protegido como propriedade intelectual*; Pedir autorização para reproduzir textos*; Pensar em alternativas de editoras.	Apagamento de traços do contexto local; Exemplos para deixar mais claro o que se entende por determinados conceitos; Folhas para <i>feedback</i> de usuários*; Textos de autores da comunidade local para facilitar pedido de autorização; Textos disponíveis na Internet; Unidade 0 – considerações preliminares*.

* Não implementadas

Quadro 5 – Desejo de publicar na instanciação do objeto

Parece-me importante enfatizar, ainda, que o MP, enquanto produto da atividade desenvolvida, foi limitado por normas e convenções sociais. O apagamento de marcas muito específicas do contexto está ligado a torná-lo um produto vendável e atraente para outros contextos. A inserção de textos da Internet e do círculo de relacionamento das autoras são evidências de limitação por conta das regras de direitos autorais que regulam o mercado editorial.

Há ainda uma outra consideração a fazer a respeito do desejo de publicar, que me parece relacionado com a posição profissional das autoras na comunidade de prática. A mesma regra do sistema educacional que desacomodou o SAFPLI local, referente ao aumento da carga horária de prática e estágio curricular nos cursos para formação de professores, é retomada por Tereza ao expor suas expectativas com relação ao material, como se observa no excerto abaixo:

Tereza: Então, embora **dê um pouco de trabalho colocar no papel**, eu acho que vai ser muito interessante, principalmente porque com essa possibilidade de a gente publicar, né, em um formato, vamos dizer mais flexível, é, **o ano que vem quando entrar, todo mundo vai ter que fazer a prática de ensino com uma carga horária maior, né, nós já poderemos estar colocando isso, disponibilizando isso...**
Excerto 25: Reunião MP 06 09 04: 37-47

Observa-se que o discurso adotado por Tereza é o da economia, ao reverberar a *lei da oferta e da procura*⁴¹. Ela identifica uma demanda (*todo mundo*) para suprir uma necessidade (*fazer a prática de ensino com uma carga horária maior*), e imagina que as autoras, com a publicação do MP, estariam adiantando-se na posição ofertar um produto para supri-la. A esse respeito é importante destacar que é necessário se compreender processos de mudança à medida que ocorrem nos eventos discursivos (FAIRCLOUGH, 1992). Assim, a produção do MP ocasiona eventos discursivos que colocam lado a lado o discurso pedagógico e o discurso da economia.

A identificação dos desejos por trás do objeto revelou que esse não permaneceu estático no desenrolar da atividade, mas foi incorporando mais facetas à medida que despertou novos desejos e interesses e revelou mais necessidades.

⁴¹ A **Lei da Oferta e Procura** é a lei que estabelece a relação entre a demanda de um produto - isto é, a procura - e a quantidade que é oferecida, a oferta. A partir dela, é possível descrever o comportamento preponderante dos consumidores na aquisição de bens e serviços em determinados períodos, em função de quantidades e preços. Nos períodos em que a oferta de um determinado produto excede muito à procura, seu preço tende a cair. Já em períodos nos quais a demanda passa a superar a oferta, a tendência é o aumento do preço. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_da_oferta_e_da_procura

A escolha dos excertos acima teve como critério ilustrar momentos do processo de produção em que os desejos se manifestaram. Não pretendo criar a impressão de que as identidades e relações que apontei seriam as únicas que se projetaram no material. Não pretendo esgotar a análise em torno das identidades, pois esse não é o foco de minha pesquisa, muito embora os dados de que disponho poderiam servir a esse propósito. O que pretendi foi demonstrar como as necessidades e desejos movem a atividade, moldam o objeto e, no caso específico do meu estudo, dão pistas do seu potencial de aprendizagem. Para isso, analisar os significados interpessoais mostrou-se procedimento útil e adequado.

O quadro abaixo relaciona as necessidades e desejos ao objeto, indicando potenciais resultados da atividade.

Atividade de produção coletiva de material pedagógico	
Necessidades e desejos	Resultado
Aprimorar as mediações da PEI com vistas a formação reflexiva	Formação do formador e desenvolvimento do SAFPLI
Aprender	Formação do formador
Compartilhar	Formação do formador
Preencher as lacunas na formação dos APs	Desenvolvimento do SAFPLI
Publicar o material pedagógico	MP – material publicável

Quadro 6 – Necessidades e desejos na atividade de produção de MP

Há inúmeras instanciações do resultado “material pedagógico” e talvez até mesmo do resultado idealizado de sua inserção no SAFPLI que seria atingir a formação reflexiva do futuro professor de LI. Por sua vez, o trabalho que acontece na realização do objeto corresponde a um resultado que não é tão facilmente observável, que é a aprendizagem das formadoras, parecendo condensar propriedades de ferramenta-e-resultado. O trabalho coletivo é ferramenta para produção do MP ao mesmo tempo em que é a instanciação da aprendizagem das autoras.

4.2.3 Divisão de trabalho no SAPMP

A partir de uma perspectiva marxista, a divisão de trabalho é um modo de cooperação no qual diferentes tarefas são distribuídas a diferentes pessoas, tendendo a

canalizar os indivíduos para ocupações que os situam em uma posição bem-definida na divisão social de trabalho⁴². Ela se refere tanto à divisão horizontal de tarefas entre os membros de uma comunidade quanto à divisão vertical de poder e status (HASU; ENGSTRÖM, 2000).

Em suas salas de aula, os professores costumam trabalhar sozinhos, produzindo o suficiente para a condução de suas próprias tarefas, ou, quando muito, tendem a agrupar-se em torno das disciplinas que lecionam e formar “ilhas” (HARGREAVES, 1992).

Nesse sentido, a produção coletiva de artefato para a PEI representa uma grande mudança na cultura da comunidade, uma vez que é um trabalho que antecipa as mediações e as expõe à coletividade, resulta em instrumento que não é só para o consumo imediato do professor, ao mesmo tempo em que transforma seus sujeitos, reorganiza e confere novo sentido a sua atividade de trabalho. É, portanto, uma atividade inovadora por introduzir um novo modo de produção e por representar um avanço em direção a tarefas de planejamento de modo coletivo. Conforme apontei em outro trabalho (ORTENZI, 2006), antes do MP apenas o programa da disciplina era elaborado coletivamente (e nem sempre isso ocorria), sendo que cada docente planejava a condução das atividades de PEI isoladamente com compartilhamento esporádico de atividades e materiais. Já a partir do processo de produção do MP, além de algumas poucas propostas didáticas que já vinham sendo compartilhadas entre as docentes, idéias ou práticas de sala de aula individuais de cada formadora passariam a ser expostas ao grupo, avaliadas e transpostas ao discurso instrucional, imprimindo ao material força de conhecimento formal autorizado institucionalmente. Nesse sentido, o MP vem a funcionar como um *objeto de fronteira* (ENGSTRÖM; ENGSTRÖM; KÄRKKÄINEN, 1995) que promove uma ruptura, ainda que esporádica, nas barreiras do isolamento entre as docentes de PEI. Além disso, viriam a ser a *formalização* (IEDEMA, 1999) impressa desse conhecimento, assinada pelas autoras como um registro de suas crenças, desejos e concordâncias, passível de ser inserida na comunidade de formadores local e, também aí, provocar mudanças.

Ao assumirem a tarefa de produzir coletivamente instrumento para a PEI, as docentes passam da posição de consumidoras para a de fornecedoras de conhecimento a ser ensinado. Mesmo continuando a lançar mão de artefatos culturais como artigos, ensaios, textos acadêmicos produzidos por outros para compor esse instrumento, é delas a tarefa de projetar as mediações entre formadores, esses artefatos culturais e APs. A

⁴² Fonte: <http://www.marxists.org/glossary/terms/d/i.htm#division-labour>

recontextualização (THOMAS, 2003; IEDEMA, 1999) de outros textos nesse material pedagógico é uma intervenção que as posiciona diferentemente diante dos textos a que recorrem, uma vez que são essas autoras que projetam processos para incidir sobre eles com a anuência coletiva.

As considerações acima correspondem ao que a atividade representa em relação ao SAFPLI. Passo agora mostrar qual foi a divisão de trabalho adotada internamente no SAPMP, o modo pelo qual as tarefas foram distribuídas entre as participantes, sua circulação entre as diferentes tarefas, e as tensões que se criaram na atividade.

4.2.3.1 A distribuição de tarefas

Para se alcançar a produção das mediações para a PEI, uma série de ações foram implementadas pelas docentes (ver quadro na página 142). Imaginei que examinar o modo como elas foram distribuídas entre as participantes poderia revelar relações de poder. Um traço em comum quanto ao modo de distribuir as tarefas é que a grande maioria delas foi *assumida*, e não *designada* por alguém. Como Maria Hilda não esteve nas duas primeiras reuniões, Tereza sugeriu que ela ficasse a cargo de unidades que teriam a ver com outras atividades que realizava. A refação de unidades de Maria Hilda, que estaria ausente naquela fase, teve a redistribuição negociada. Assim, quanto ao modo de atribuição, há uma certa uniformidade entre todas as participantes.

Examinando se todas as docentes estariam transitando entre todas as funções, o que se constata é que Tereza é quem assume a maior variedade de tarefas. É ela quem dá nome ao material, elabora lista inicial dos temas das unidades, escreve texto de introdução do MP, propõe um modelo de unidade, tarefas essas que se relacionam com a *construção* (Nardi, 2005) do objeto. É ela também quem toma providências relacionadas com a publicação, como fazer contato com editoras. Débora colabora, produzindo o texto para a proposta de projeto editorial.

As regras para o design do material em si (e não para sua produção), como valorizar o uso de textos nacionais, nunca partir da leitura, entre outras (ver seção 3.2.5.1) são predominantemente colocadas por Tereza, mas também Cristiane e Débora transitam por essa função. As docentes alternam-se em tarefas como acrescentar novos temas de unidades, escolher unidades para elaboração, elaborar, apresentar, re-elaborar e reapresentar unidades

para apreciação das colegas, e intervir nas unidades sendo apresentadas, isto é, tarefas relacionadas com a produção das mediações em si, ou, em outras palavras, com a instanciação do objeto. Definir cronograma e pauta das reuniões foi dividido entre Tereza e Vânia. Cristiane e Débora incumbem-se de imprimir matriz e Cristiane providencia cópias para os supervisores, tarefas essas que estão ligadas ao uso no contexto imediato.

Pode-se dizer que Tereza impulsiona e procura garantir que a atividade se mantenha em movimento. É ela também quem procura estabelecer a comunicação com o SAFPLI ao propor eventos como a reunião de apresentação do MP aos docentes do departamento, conduzida por Débora, Maria Hilda e Vânia, e a reunião com usuários, da qual apenas Cristiane não participa. Esse tipo de oportunidade de comunicação com o sistema de atividade central favorece o que Hasu e Engeström (2000) chamam de *diagnóstico dialógico* que facilita a interação e a inteligibilidade mútua entre as perspectivas dos usuários e a dos produtores.

O quadro 7 reúne as informações sobre tarefas, suas executoras e o modo de atribuição.

Tarefa	Executora					Modo de atribuição
	C	D	MH	T	V	
Propor a produção coletiva de mediações para a PEI						Assumido
Nomear o material						Assumido
Elaborar lista inicial dos temas das unidades						Assumido
Escrever texto de introdução do MP						Assumido
Propor modelo de unidade						Assumido
Acrescentar novos temas de unidades						Assumido
Distribuir dos temas das unidades entre as docentes			**			Assumido/**Atribuído
Estabelecer regras para o MP						Assumido
Elaborar unidades						Assumido
Apresentar unidades para apreciação das colegas						Assumido
Re-elaborar						Assumido
Reapresentar						Assumido
Intervir nas unidades sendo apresentadas						Assumido
Apresentar o MP para os docentes do LEM						
Propor reunião de avaliação com usuários						Assumido
Elaborar ficha de feedback para usuários						Assumido
Reunir-se com usuários						Assumido
Refazer unidades a partir do feedback dos usuários						Negociado
Criar seções						Assumido
Tomar providências para publicação						Assumido
Redigir texto para projeto editorial						Negociado
Definir o cronograma de reuniões						Assumido
Definir a pauta da reunião						Assumido
Estabelecer a dinâmica de apresentação						Assumido
Reunir e organizar as unidades						Assumido
Definir formatação						Assumido
Imprimir matriz						Assumido
Providenciar cópias						Assumido

* A unidade “Ensinando crianças” não foi apresentada

Quadro 7 – Distribuição de tarefas na atividade de produção de instrumento

A posição de liderança de Tereza é evidente, e as docentes até fazem humor dessa situação, conforme se observa nos excertos abaixo:

Vânia: ...eu hoje nós vamos quatro, cinco, seis e sete, daí eu faço com cópia, bonitinho pra todo mundo. [...] Fazer que nem a **chefe**, né, Débora?
Excerto 26: Reunião MP 29 11 04: 100-107

Cristiane: Estou vendo que essa unidade vai passar por outra reformulação a hora que a Tereza olhar. [...] É duro fazer sem a Tereza porque depois a hora que ela olhar, né?
Excerto 27: Reunião MP 01 12 04: 1489

Vânia: Deixa a **big boss** ver!
Excerto 28: Reunião MP 01 12 04: 1490

Os excertos 26, 27 e 28 foram extraídos de reuniões às quais Tereza não estava presente. As escolhas lexicais de Vânia para se referir a Tereza (*chefe* ou *big boss*) e a previsão de Cristiane de que ela certamente iria sugerir modificações, e, provavelmente, as decisões por elas tomadas naquele momento não seriam finais, revelam a posição de liderança de Tereza. Não identifiquei esse mesmo tipo de preocupação em outras ocasiões em que fossem outras as docentes ausentes.

Também no excerto abaixo a percepção da posição de liderança de Tereza se manifesta:

Maria Hilda: **Vocês** querem ver os outros que eu também alterei, as coisas que eu fiz nos dois meus? **Pode ser, Tereza?** Já comentar as alterações que eu fiz naqueles outros dois meus?
Excerto 29: Reunião MP 28 01 05: 581-583

Maria Hilda começa sua pergunta dirigindo-a a todas as presentes (*vocês*), mas é com Tereza que ela negocia o pedido (pode ser, Tereza?). Embora sua liderança seja bastante evidente, Tereza freqüentemente opta pelo uso do que Halliday chama de *substantivo factual* (IEDEMA, 1999:64) para remover-se como agente da oração, conforme se observa abaixo:

Tereza: Tá, não sei se seria o caso. **A idéia é** que isso nem fosse chamado de atividade. Porque pode ser que o seu grupo só fazer uma dessas.

Excerto 30: Reunião MP 21 07 04: 49-40

Tereza: **Qual é a idéia** disso? Primeiro não partir da leitura.

Excerto 31: Reunião MP 21 07 04: 83

Tereza: Nunca partir da leitura de um texto. **A idéia que eu tive foi essa**, né, a gente partir de uma atividade concreta, aí a gente vai pra leitura, mas nunca ler um texto pra depois ver o que acontece.

Excerto 32: Reunião MP 21 07 04: 85-87

Tereza: Não. **A idéia é** que o material traga.

Excerto 33: Reunião MP 21 07 04: 93

Tereza: Tá. **Então a idéia é** que o material trouxesse uma seqüência dos objetivos, o que é que a gente tá pensando pra essa unidade, e depois as atividades. Então, os objetivos pra essa unidade eu pensei assim, vamos ver o que vocês acham.

Excerto 34: Reunião MP 21 07 04: 423-426

Tereza: que provavelmente levariam duas aulas ou mais. Então eu coloquei só como leitura complementar o texto da Barcelos que saiu agora. Uma outra **intenção** é valorizar as leituras nacionais. A gente tem bastante coisa já no Brasil, não precisa ficar tão dependente.

Excerto 35: Reunião MP 21 07 04: 558-561

Tereza: Porque no título não tem essa distinção, olha: MP para a Prática de Ensino de Língua Inglesa. Então **a idéia é** ele ter essa flexibilidade para o professor decidir fazer a catorze antes da dois. Ele que decide.

Excerto 36: Reunião MP 21 07 04: 1626-1629

Tereza: Mas aí na atividade, você tem que pensar assim, **a idéia da gente é** assim: essa atividade vai ser reproduzida no material e essas perguntas vão estar lá pros alunos desenvolverem de modo que quando eu estiver trabalhando com os alunos, eles vão estar fazendo esse tipo de questionário.

Excerto 37: Reunião MP 21 07 04: 1844-1848

O uso de “*a idéia é que*” tem a função de introduzir regras para o material. No excerto 32, em que Tereza opta por usar “*a idéia que eu tive*”, mostra que nas demais situações o uso do substantivo factual oculta o agente, ela própria, da idéia. No caso do excerto 37, ela utiliza “*a idéia da gente*”, mas é a sua construção do objeto que está sendo

apresentada. Também ao optar por “*uma outra intenção*”, oculta que essa intenção seria sua. Todos esses excertos foram retirados da primeira reunião de elaboração, justamente da fase em que o objeto está sendo construído, daí a necessidade de oferecer as regras para orientar sua produção.

A tarefa de intervir nas unidades das colegas, altamente ligada com o alcance da autoria coletiva, é distribuída entre todas as docentes. Na seção 3.2.4.3, procuro mostrar o modo como a linguagem é utilizada nas mediações entre as participantes da atividade.

4.2.3.2 Tensões na autoria coletiva

Com base em uma distinção feita por Erving Goffman, Fairclough (1992) ressalta que a produção de um texto pode se dar de maneira coletiva ou individual, e isso nem sempre é evidente, como no caso de um artigo de jornal cuja produção envolveu várias pessoas mas é assinado por apenas uma. Para isso, desmembra o produtor em três posições: a de *animador*, que faz os sons ou imprime as marcas no papel; a de *autor*, reúne as palavras e é responsável por sua escolha; e *principal*, aquele cuja posição é representada pelas palavras.

No caso da produção do MP o que ocorre é que eles são assinados pelas cinco docentes, mas há uma etapa de elaboração individual de unidades, na qual a elaboradora realiza suas escolhas de tarefas, de textos, de discursos, isto é, é sua única autora. Uma outra etapa da produção consiste em apresentar essas unidades ao grupo. É esse momento que permite a todas elas serem co-autoras dos textos outrora produzidos individualmente. É justamente aí que residem as tensões entre o individual e o coletivo, no embate entre o que cada uma individualmente deseja e o que as demais participantes desejam legitimar e assinar como grupo.

Identifiquei dois tipos de tensão na produção coletiva das mediações. A primeira delas refere-se a legitimar discursos com os quais alguma participante não se filia e a segunda seriam as divergências conceituais.

4.2.3.2.1 Filiação a uma comunidade discursiva

Maingueneau (1999) aponta que comunidades discursivas são unidas pelos textos que produzem. Pode-se concluir, daí, que os textos que seus membros colocam em circulação portarão traços de intertextualidade que irão identificá-los com a comunidade com a qual se filiam. Conforme tratei na seção 3.2.3.2.1, a filiação a uma comunidade discursiva pode ser percebida nas escolhas lexicais próprias de um determinado discurso, e são essas escolhas, somadas ao uso de outros tipos de convenções, que excluem quem seja estranho ao grupo.

O excerto abaixo enfoca um episódio da primeira reunião de elaboração em que Margarida (que ainda não havia deixado o grupo) expõe uma tensão relacionada com o estranhamento que lhe causa a questão de construir identidade na aula de língua estrangeira:

Margarida: Seus **alunos** não têm **dificuldade para entender** o que é que é construir a identidade dentro de uma aula de língua estrangeira? E **eu me incluo** nisso. Eles acham... **o meu grupo achou muito difícil** entender.

Tereza: O que é construir identidade?

Margarida: Em língua estrangeira.

Tereza: Mas a identidade está sendo construída o tempo todo.

Margarida: Eu sei, mas...

Tereza: em qualquer atividade.

Margarida: Certo...

Tereza: na aula de língua estrangeira também.

Margarida: Então, eles acharam assim... acho que eles nunca pensaram a respeito, né? Como que, por exemplo, um material leva a uma construção de cidadania. Nós levantamos, e ficamos lá discutindo. Eu acho que isso **não pode partir de que já sabe**, viu.

Excerto 38: Reunião MP 21 07 04: 901-914

A *problematização* (BARTON, 1992 apud MEURER, 1998) é uma estratégia que serve para mostrar que um pressuposto, idéia, visão ou situação precisa de re-exame ou reavaliação de alguma natureza. Margarida parece estar problematizando a proposta de Tereza de incluir um texto que tratava de política de ensino, da questão da identidade, do contrato entre o setor privado e o setor público. Para construir sua problematização, Margarida indica que o discurso da *construção da identidade* é uma barreira para seus alunos, e também para ela. Seu propósito parece ser de mostrar a necessidade de tornar esse discurso mais acessível a formadores e APs. Quando afirma que “não pode partir

de que já sabe” ela critica a inserção dessa questão sem dar um respaldo necessário a sua compreensão. Uma resposta que atenderia a sua problematização seria provavelmente que as docentes se engajassem em pensar em meios de facilitar a compreensão desse discurso no material, mas não é isso que ocorre. Talvez entendendo que Margarida quisesse apenas aumentar seu entendimento, as docentes passam a negociar o sentido de *construir a identidade*.

Um outro episódio refere-se à inclusão de uma unidade sobre Projeto Político Pedagógico. Vânia faz essa proposta e Tereza pergunta quem poderia elaborá-la. Imediatamente Débora responde: “Ah, quem é dono da idéia, né?”, e sua proponente concorda em fazê-la. Mais adiante, Débora viria a manifestar mais explicitamente sua opinião sobre a inclusão desta unidade:

Débora: Vem cá. Mas espera aí. Uma vez que... convenhamos, tem importância, mas uma vez que **ninguém dá a menor pelota** para os projetos políticos pedagógicos...

Vânia: **Não, eu quero fazer**. Eu só posso te ajudar tá, só não vou fazer essa pra amanhã, sabe por quê? A gente precisa de dois livros que tem que comprar ainda, que é da Papyrus.

Cristiane: Do quê?

Vânia: Você não quer comprar já?

Cristiane: Do projeto político pedagógico?

Vânia: É. Pra ajudar a gente a fazer. Você não me ajuda a fazer essa?

Cristiane: Eu ajudo, ajudar eu ajudo, eu não sei se eu dou conta de fazer sozinha.

Excerto 39: Reunião MP 06 12 04: 2054-2063

Débora expõe sua percepção de que os participantes das escolas não dão importância ao projeto político pedagógico para respaldar sua proposta de retirada da unidade, sinalizando que também ela não se alinha com esse tipo de discussão no material. Observa-se que Vânia é bastante enfática ao discordar da proposta, e justifica a permanência com base em seu desejo pessoal (*eu quero*).

Assim, ao depararem-se com termos trazidos pela elaboradora que representam discursos com os quais não teriam afinidade, as participantes oferecem algum tipo de obstáculo, que desvia o fluxo da exposição da unidade para discussão desse termo específico. O excerto abaixo ilustra como o emprego do termo *coletivo de trabalho* sofre esse tipo de operação:

Débora: O Vânia, eu estava olhando aqui **coletivo de trabalho**, coletivo de trabalho **você entende o quê**, qualquer lu... qualquer coisa que acontece no local ou... por que é que é o coletivo? Porque...

Vânia: Eu não sei se eu pensei muito não, na escolha lexical.

Débora: Só pra entender assim, se quando a gente...

[Falas sobrepostas]

Vânia: Coletivo era...

Débora: Que eu fiquei... porque nós falamos coletivo porque nós formamos...

Vânia: Parte de um grupo então. Eu imaginei que a gente... mesmo que, por exemplo, eu faria diferente essa volta, eu não teria feito só com a [nome da professora colaboradora], eu convidaria a Estela, a Sonia, as outras, a Lúcia, as outras professoras da... da [nome da escola].

Débora: Ah hum.

Vânia: Que podem não ter recebido os estagiários desse ano, pra essa reunião que eu fiz com a [nome da professora colaboradora]. Isso... que elas formam um coletivo...

Débora: Ah hum.

Vânia: Que são as professoras de Inglês do [nome da escola].

Débora: Então você está propondo uma ação mais...

Vânia: Tô! Arrasadora.

Débora: Ambiciosa. [Falas sobrepostas]

Excerto 40: Reunião MP 06 12 04: 658-684

Do ponto de vista ideacional, Débora parece estar solicitando esclarecimento sobre o termo *coletivo de trabalho* quer dizer. Mas o que está em jogo é o significado interpessoal relacional. A escolha do termo próprio do discurso do ensino como trabalho, com o qual Vânia lida em sua produção acadêmica, marca a filiação dessa única autora, e não das demais. Alinhando-se com Débora, Maria Hilda também afirma que o termo lhe causa estranheza. Vânia aventa algumas alternativas, mas acaba por manter *coletivo*, retirando apenas a locução adjetiva.

Situação semelhante ocorre com a escolha de *trabalhadores da escola* e *operações de linguagem*, conforme se observa nos excertos abaixo, respectivamente:

Maria Hilda: Isso. Daí a sua pergunta era o que trabalhadores, né? “A conversa com diferentes **trabalhadores da escola**”.

Cristiane: Profissionais da educação? Sei lá. Como é que...

Vânia: Tira da ‘escola’... da educação, então? Deixo entre aspas... entre parênteses coordenadora, professora, etc? Três pontinhos, lá deixa?

[] Hum hum.

Vânia: Profissionais da escola, vai ser?

Maria Hilda: Da escola mesmo.

Vânia: Tá. Tira isso ou deixa: "antes de assistir as aulas propriamente ditas o estagiário conversa com o professor regente sobre a aula que observará".

Excerto 41: Reunião MP 06 12 04: 1586-1606

Vânia: Ou é reprodução ou é cópia, então eles vão dizer qual é o público alvo? Qual o objetivo da atividade, que operações...**Sei que vocês já vão falar que aí não é o termo que a gente vai poder usar**, mas tudo bem **vocês vão me ajudar, operações de linguagem** a serem aprendidas pra essa atividade e o que que tá por trás da atividade, ou seja, eu coloquei aqui como paradigma teórico metodológico subjacente, aí a gente vai... pode reformular, e isso com quatro tá?! Que é... ilustrariam como o no de leitura e no de produção oral foi feito, aqueles diferentes, as diferentes abordagens mais ou menos...

Excerto 42: Reunião MP 07 12 04: 176-184

Diante da manifestação de estranheza diante do primeiro termo, as docentes engajam-se em procurar alternativas para ele. No caso de *operações de linguagem*, Vânia já não se mostra tão inconsciente de sua escolha, pois ela mesma antecipa que as colegas irão “barrar” o uso do termo, considerando, possivelmente, como acontece em outras situações no processo de produção, o estranhamento que causaria a formadores de outros contextos. Observe-se que esse episódio acontece no dia seguinte àquele no qual a escolha de *trabalhadores da escola* foi problematizada.

Quando afirmei que os pedidos de esclarecimento destacados acima não eram ideacionais e sim interpessoais (relacionais) o fiz pelo fato desses termos serem transparentes e de não terem sido manifestadas divergências conceituais. Não estava sendo questionado, por exemplo, se professores, diretores e coordenadores formariam ou não um coletivo de trabalho, mas sim a escolha desse jargão próprio de um determinado arcabouço teórico representativo de uma comunidade discursiva da qual nem Débora nem Maria Hilda faziam parte.

Não só essas duas docentes regulam a entrada de discursos. Vânia também faz o mesmo com relação à proposta de Débora de incluir *diários de leitura* entre as tarefas para o MP para garantir maior engajamento dos APs nas leituras:

Débora: A idéia do diário de leitura era pra ele poder ler, fazer o sentido que ele quiser fazer do texto, né, também, né, também acho que de repente eu dar as perguntas é uma leitura já enviesada, né, eu acho que é importante prestar atenção nisso.

Vânia: Então, **mas o diário de leitura**, pelo menos como é **proposto pela Machado**, ele não vai ser eh... **ele não** necessariamente é compartilhado, **ele não é** um instrumento de avaliação, então eu posso dizer que eu fiz um diário de leitura que eu não fiz ou eu posso fazer e não compartilhar.

Débora: É, mas lembra que ela até fez aqui, ela... cada um fez o seu, individual (inc), e daí ela pediu pra gente se preparar a partir daquilo para falar alguma coisa.

Vânia: Sim, mas...

Débora: Quer dizer, eu acho que o propósito é esse, é você...

Vânia: **Tudo bem**, eu vejo isso que numa unidade, numa unidade, ó, numa sala com poucos alunos, isso até possa, garantir, digamos assim, a participação de todo mundo. **Agora**, sei lá, a turma da de uma que tem vinte ou trinta alunos, vinte, né, acho que nós não vamos ter ter turma de trinta, vinte. Eu gosto da idéia do diário de leitura, **mas** eu **tenho medo** do que é que o supervisor, que **não conhece a concepção** do que seja diário de leitura, vá fazer disso.

Excerto 43: Reunião MP 02 02 06: 607-627

Para expor sua objeção ao uso dos *diários de leitura*, Vânia lança mão da hierarquia da comunidade discursiva, através de representação de uma autora relacionada com essa comunidade (*como ele é proposto pela Machado*) para indicar que Débora está propondo um uso inadequado do instrumento (*não é compartilhado; não é instrumento de avaliação*), que seu uso deveria ficar restrito a iniciados, e não ser utilizado por quem *não conhece a concepção do que seja diário de leitura*. Nesse caso, a restrição ao discurso parece estar relacionada com mecanismos de proteção, isto é, somente quem pertence à comunidade discursiva estaria autorizado a utilizá-lo.

A participação em diferentes comunidades discursivas é um fator constituinte dos discursos aos quais as docentes recorrem na produção do MP, e é, ao mesmo tempo, fonte de tensões na autoria coletiva. Assim sendo, assinar coletivamente a produção provoca tentativas de eliminar marcas de discursos que excluem ou caracterizam filiações individuais - sua entrada é interpelada por algum participante e autorizada mediante de substituições e alterações; provoca, ainda, tentativas de proteger discursos do uso por pessoas que não sejam membros da comunidade discursiva.

4.2.3.2.2 Divergências conceituais

Um outro tipo de tensão que estabeleceu com relação à autoria coletiva está ligado a entendimentos conceituais. Divergências dessa natureza são marcadas nas interações, conforme se observa no excerto abaixo retirado de uma reunião em que Vânia apresentava sua unidade sobre leitura:

Vânia: Então é, se couber em termos de, aí essas atividades, podem ficar assim como... e aí a idéia é relacionar, por que? Porque aqui do lado vem um parágrafo, pequenininho, dizendo, discorrendo sobre cada uma dessas naturezas, então, por exemplo, *bottom-up approach*, cognitivista com base em estratégias, o mais discursivo.

Tereza: Hum...

Vânia: Tá?

Tereza: Tá, **então** são dois cognitivistas?

Vânia: **Não! ... Bom...** a idéia, seria...

Tereza: Interacional né?!

Excerto 44: Reunião MP 13 01 05: 200-210

Tereza lança mão de uma oração em relação de conclusão (iniciada por *então*) com a proposição de Vânia, como modo de adiantar uma conclusão possivelmente não prevista por Vânia, para sinalizar que percebe um equívoco no modo como a natureza dos processos de leitura estaria sendo classificada. Vânia reage negativamente, mas em seguida parece hesitar em manter a discordância. Na seqüência, Tereza procura problematizar a classificação de tarefas de livros didáticos com base nesses modelos, pois segundo ela, há uma combinação desses modelos nas tarefas que não permite que isso seja feito de modo tão direto. A exposição de Vânia é entrecortada algumas vezes por orações com força semântica de oposição, como nos exemplos abaixo:

13 01 05: 341

Tereza: **Mas aí**, a propriedade da atividade está em função do contexto ou está na função de leitura?

Excerto 45: Reunião MP 13 01 05: 341

13 01 05: 351

Cristiane: **Aí já não é** mais do contexto, e **sim** do “tom” de leitura do professor.

Excerto 46: Reunião MP 13 01 05: 351

Essas e outras intervenções, como sugestões de alternativas de tarefas e propostas de alterações, que ocorrem no desenrolar da exposição demonstram a falta de consenso diante da unidade apresentada. Tereza voltaria a problematizá-la durante a reunião com usuários, o que provocou um longo debate sobre conceitos teóricos relacionados com leitura, revelando que o tema era visto como bastante complexo na comunidade local. Na fase de refacção, Vânia dispôs-se a “*melhorar essa parte de diferentes modelos de leitura*” e trouxe suas alterações na reunião seguinte. Assim como no caso dessa unidade, houve outras

que suscitaram extensa discussão das propostas sendo apresentadas, em função de divergências ou de falta de entendimento comum sobre conceitos teóricos, como *o que é gramática*, por exemplo:

Tereza: Então não seria interessante **clarear o que todo mundo tá entendendo por gramática** antes de... de pensar? Porque aqui está considerado como sendo sinônimo de estrutura da língua, não é isso? É, estrutura da língua. **Mas** hoje, por exemplo, quando a gente fala das diferentes variedades do inglês, nós vamos falar então que nós estamos trabalhando dentro de uma... uma concepção de uma língua padrão que seja americana ou que seja britânica né, que ignora essas outras variedades, que ela não... ela está ali como uma... vamos dizer, como esse eixo norteador. Porque se quer que as pessoas dominem a estrutura. É isso que vai ser trabalhado nessa unidade?

Excerto 47: Reunião MP 28 01 05: 929-938

A problematização do que é gramática é feita por Tereza diante da exposição de Débora e Vânia da unidade sobre esse tema elaborada por essas duas em conjunto. Tereza parece reconhecer uma falta de entendimento compartilhado da questão e se desenrola, a partir daí, uma longa interação voltada para explicitar esses entendimentos. Débora e Maria Hilda respondem com humor à desestabilização provocada pela negociação do sentido do que seria gramática, como se observa abaixo:

Maria Hilda: Até mesmo *pronunciation* fez parte dela? Vivendo e aprendendo.

Débora: Dei gramática a vida inteira... (risos)

Maria Hilda: Mas é confiável essa pessoa? (risos)

Excerto 48: Reunião MP 28 01 05: 952-955

Tereza desafia o entendimento de gramática como morfossintaxe e aponta a necessidade de se avançar para uma compreensão de gramática no nível do discurso, na linha dos estudos de consciência crítica da linguagem (*language awareness*). Ela parece ser a mais familiarizada com esse discurso, tendo inclusive o feito circular em práticas de formação continuada junto a professores da rede pública de ensino, conforme comentaram nessa discussão. Tereza questiona se a escolha das tarefas feita por Débora e Vânia levaria a essa compreensão mais ampliada do que seria gramática, ao que Débora responde que não. O que ocorre nesse caso não é um conflito diante da filiação individual a um determinado discurso, pois ninguém entra na defesa da visão de gramática como morfossintaxe ou se opõe à

perspectiva de *language awareness*. Há um reconhecimento e aceitação da necessidade de rever os entendimentos sobre a questão e um engajamento coletivo na negociação de sentido.

Quando rotulo como tensões momentos como esses, é porque eles quebram o fluxo da exposição das unidades, provocando desvios de rota. Ao mesmo tempo, são esses desvios as oportunidades para a explicitação e negociação de entendimentos e produção e distribuição de conhecimento entre as próprias docentes.

A fim de concluir esta seção, discuto de que modo a divisão de trabalho determinou as relações entre os indivíduos com relação ao material, aos instrumentos e ao produto de seu trabalho. Criar a nova atividade implicou em constituir relações de poder. As dimensões horizontal e vertical da divisão de trabalho apontam que, por detrás da autoria coletiva do MP, subjaz uma distribuição de tarefas que posiciona as docentes diferentemente na atividade. Tereza se destaca pela tomada de iniciativas na construção do objeto, como um peso importante nas decisões coletivas, pela busca de comunicação com o sistema de atividade central, por empregar energia na meta de publicar o MP. Pode-se dizer que há uma alta responsividade por parte das demais participantes, ao assumirem as tarefas ligadas com a produção das mediações em si, e ao colaborarem para a realização das iniciativas de Tereza. Afirimo, portanto, que há nítida e inegavelmente uma relação de colaboração, que está em consonância com o objeto *produção coletiva*. Isso não significa, no entanto, que a atividade se desenvolva sem uma hierarquia, que coloca Tereza em uma posição mais elevada diante das demais participantes. A esse respeito é importante observar que o modo predominante de distribuição das tarefas é *assumir*, e não *designar* e, além disso, não identifiquei instâncias em que Tereza restringisse o acesso de nenhuma das participantes às tarefas, e nem tampouco de resistência em colaborar. Assim, essa hierarquia não é problematizada e não parece constituir obstáculo à produção coletiva. No texto do MP, enquanto produto sob forma de material pedagógico, a hierarquia é apagada em favor da autoria coletiva ao serem feitas escolhas que apresentam as autoras como *experts* em formação de professores.

A comunidade de prática parece funcionar como elemento da autoridade diante da entrada de discursos de filiação pessoal. É como participantes da comunidade de formação de professores de LI que as docentes parecem ser capazes de identificar discursos estranhos ao contexto local e aqueles que poderiam ser percebidos como barreiras discursivas em outros contextos. Também a participação em comunidades discursivas parece investir participantes da autoridade de restringir o uso de determinados discursos por outros que não seus membros.

Com relação às instâncias de falta de consenso com relação a conceitos e práticas o que me parece importante considerar é que foi justamente em torno desse tipo de tensão que se organizaram oportunidades de explicitar entendimentos, torná-los sujeitos à mediação de todas as participantes, reorganizá-los cognitivamente e materialmente.

4.2.4 Artefatos do SAPMP

A PEI é o espaço curricular que oportuniza o contato e o envolvimento do AP com a escola através de observações, regências, interações com participantes da comunidade escolar bem como grupos de estudos na universidade com supervisores com potencial para articulação entre teoria e prática. A atividade de produção de instrumentos aqui em foco visa à criação de um artefato para ser empregado na PEI e, portanto, deveria refletir a natureza daquela ação formativa. Assim, optei por investigar de que modo os artefatos empregados se relacionam com a finalidade a que se destina a produção.

A linguagem é a matéria prima dos artefatos envolvidos na atividade de meu estudo e, portanto, sua investigação deverá dar conta de mostrar os sentidos criados através dessa mediação. Abordar os artefatos empregados nessa atividade permite também conhecer o modo como a história se insere no presente, e conseqüentemente, o que a atividade significa em termos de continuidade ou ruptura com formas anteriores de trabalho. Partindo do pressuposto de que a linguagem é um dos meios de se trazer experiências anteriores ao mundo presente, e que a *intertextualidade* trata exatamente da inserção da história em um texto (FAIRCLOUGH, 1992:102; 1995), é através desse viés que irei focar os artefatos na atividade de produção de mediações para a PEI.

Considerando, ainda, que não são instrumentos em si que fazem a mediação, mas sim as pessoas que empregam uma força mediadora dotada de conteúdo e significado sobre um mediado que pode responder à mediação de diferentes maneiras, é também para esses aspectos que irei direcionar minha discussão. Ao focar o conteúdo das mediações, estarei mostrando as ferramentas semióticas e os artefatos culturais aos quais as formadoras recorrem na condução da atividade. Ao focar as respostas às mediações, procuro evidenciar a apropriação de novos modos de conduzir a prática. Lembrando que assumo a perspectiva de aprendizagem como um sistema cognitivo composto das pessoas e dos artefatos que usam, não pretendo concentrar-me em processos mentais individuais, mas sim

ganhar maior compreensão da trajetória das práticas, concepções, recursos e artefatos no desenvolvimento da atividade de formação de professores de inglês.

Argumento que a atividade de produção coletiva de mediações para a PEI emergiu como uma atividade expansiva cujos artefatos não estavam definidos de antemão. Essa situação é diferente de outras em que um trabalhador ingressa em uma atividade que já tem os instrumentos dados, restando a ele empregá-los na condução da atividade de trabalho. Esse parece ser o caso dos operadores de *telemarketing*, por exemplo, que realizam um trabalho altamente prescrito, moldado pelo uso de instrumentos como *scripts* elaborados por outros para condução das interações com clientes ou clientes em potencial (ALGODOAL, 2002). Não quero com isso causar a impressão de que não vejo espaço para criação individual mesmo em trabalhos dessa natureza. O que destaco é que, em determinadas atividades, tanto os fins quanto os meios já estão dados, e nesse caso, não é tarefa do trabalhador criar artefatos para mediar suas relações com o objeto. Não só seus instrumentos, mas também suas regras e divisão de trabalho já estão definidos antes de seu ingresso na atividade. Cole (2003) afirma que quando as pessoas participam de um novo tipo de evento, elas precisam responder à questão “o que está acontecendo aqui”, pois não têm scripts compartilhados, e todas as ações precisarão ser negociadas.

No contexto de meu estudo, com a criação da nova atividade, as docentes tiveram a tarefa de buscar no *pool* disponível na comunidade como um todo artefatos materiais e semióticos (WELLS, 2005), bem como de construir novas ferramentas para atingir o que desejavam produzir. Scribner (1985) chama atenção para o princípio da *direcionalidade*, advogado por Vygotsky, que orienta as mudanças nas atividades sociais que ocorrem na história. As mudanças ocorrem lentamente e se constroem sobre os estágios precedentes. Para ilustrá-lo, a autora mostra que instrumentos como máquinas foram precedidos de ferramentas manuais; sistemas numéricos vieram a ser utilizados antes da álgebra. Passando para o nível da história do sistema de atividade local que abordo em meu estudo, os artefatos produzidos nesse contexto seriam precursores do novo artefato em desenvolvimento.

4.2.4.1 Textos como artefatos

Pode-se dizer que a matéria prima básica para a produção das mediações para a PEI foi o conhecimento local que circulava na comunidade de formadoras de professores de LI da IES sob forma de textos: artigos, capítulos de livros, representações de práticas de sala de aula. Esse conhecimento inclui tarefas práticas utilizadas em grupos de estudos da PEI e na organização de tarefas do estágio curricular realizadas nas escolas, tarefas utilizadas em aulas da pós-graduação, workshops organizados pelas docentes, instrumentos de pesquisa, artigos acadêmicos, conforme se verifica no quadro abaixo que relaciona as unidades do MP com os artefatos produzidos na comunidade local.

Unidade	Artefatos produzidos na comunidade local
Tornando-se professor de inglês	Tarefa elaborada por Débora sobre linha de vida Roteiro de leitura elaborado por Vânia Capítulo de livro de Débora em co-autoria com mais duas docentes da IES Artigo de Tereza publicado nos anais de um evento científico
Descobrimo nossas crenças sobre ens/aprendizagem	Inventário de crenças utilizado em projeto de pesquisa Artigo de Tereza publicado em periódico da IES Artigo de Tereza e Débora em co-autoria com mais duas docentes da IES publicado em periódico nacional
Discutindo objetivos para o ensino de inglês	Tarefa elaborada por Tereza para uso em aulas da pós-graduação
Preparando-se para observar aulas	2 guias para observação de aulas da PEI
Relatando observações	Prática de relatório crítico da PEI Prática de Vânia de refacção do relatório crítico Prática de Cristiane de selecionar excertos dos relatórios dos alunos para discussão em grupo Prática de Vânia de elaboração de pôster
Explorando a leitura	Tarefa de Vânia e Débora de análise de provas de vestibular
Explorando a escrita	Capítulo de livro de Vânia em co-autoria com outra docente da IES
Explorando habilidades orais	
(Re)Descobrimo o lugar da gramática	
Avaliando livros didáticos	Tarefa de Débora de discussão de excerto de texto de Paulo Freire Guia para análise de LDs elaborado por Débora Artigo de Vânia publicado em periódico local
Preparando-se para o mundo profissional	Unidade de ensino elaborada por Maria Hilda Tarefa de avaliação da formação elaborada por Débora
Examinando o projeto político-pedagógico	
Planejando curso	Artigo de Débora publicado em boletim local
Planejando aulas	Tarefa elaborada por docente da IES Plano de aula de Tereza utilizado no concurso para ingresso na IES
Gerenciando a sala de aula	
Avaliando a aprendizagem	
Usando a Internet no ensino de inglês	Workshop de Tereza elaborado para professores da rede pública de ensino
Usando outros recursos tecnológicos	Artigo de Débora e Tereza publicado em boletim local Tarefa de Maria Hilda de apresentação de transparências Capítulo de livro de Maria Hilda Tarefa de apostila de Débora
Investigando o ensino/aprendizagem	Artigo de Cristiane publicado em boletim local Texto de docente da IES com orientações para elaboração de <i>paper</i> Artigo de Tereza publicado em periódico nacional Artigo de Débora, Tereza e duas outras docentes da IES sobre pesquisa de alunos-professores
Ensinando crianças	Workshop de Débora sobre ensino de LI para crianças

Quadro 8 – Artefatos produzidos na comunidade local recontextualizados na produção das mediações para a PEI

Ao retomar os textos produzidos anteriormente que encontravam-se dispersos ou restritos a apenas alguns dos participantes (ver seção 3.2.1.4), as autoras parecem estar organizando uma caixa para manter de forma organizada ferramentas que estavam espalhadas, escondidas, mal aproveitadas, não sem antes submeter algumas delas a ajustes e adaptações feitos coletivamente. Quando afirmei na seção 3.1 que trata do SAFPLI que o conhecimento a ser ensinado apresentava-se de modo difuso, pouco definido ou disponível à coletividade eu procurava mostrar que esse estado nebuloso provocado pelo isolamento dificultava inclusive a possibilidade de reorganizar coletivamente as práticas de formação.

Alguns dos textos tomados como matéria prima na produção do MP reaparecem em sua composição original, porém com valor de uso diferente. Artigos de periódicos, por exemplo, em seu momento de produção original, podem ter servido ao propósito de atender a regras de produtividade e de atividades de pesquisa da comunidade científica. O *inventário de crenças*, outrora utilizado como instrumento de pesquisa, passa a ter novo uso como instrumento de aprendizagem para o AP. Todos esses artefatos são revitalizados e adquirem novo sentido com sua inserção na composição do material pedagógico. Eles passam a ser consumidos em lugares diferentes por pessoas diferentes: imediatamente, pelas próprias autoras durante a produção (ainda que de modo superficial), e no contexto local, por outros supervisores de estágio e pelos APs da IES, com potencial para uma distribuição mais ampla por meio da publicação e comercialização do MP. O recurso aos textos de autoria das próprias docentes é freqüente alvo de brincadeira, o que sugere que tal prática causa algum estranhamento entre elas. Imagino que se fosse algo naturalizado, esse aspecto não seria destacado.

O quadro dos artefatos produzidos localmente também aponta que na produção de determinadas unidades foram empregados mais artefatos da comunidade através da intertextualidade manifesta, com citação de autor e fonte - aqueles relacionados com o processo de formação do professor, crenças sobre ensino-aprendizagem, observação de aulas, avaliação de livros didáticos, recursos tecnológicos e pesquisa sobre ensino-aprendizagem, cuja autoria original alterna-se entre todas as autoras do MP.

Nas unidades sobre ensino de inglês para crianças e sobre uso da Internet as docentes lançaram mão de *workshops* que haviam produzido para outras situações. É interessante observar que a primeira dessas não passou por co-elaborações e a segunda foi muito pouco mediada.

Os espaços em branco apontam que não foram empregados instrumentos produzidos anteriormente através de uma relação de intertextualidade manifesta. É possível

que eles estejam presentes através da intertextualidade constitutiva, mas, nesse caso, não teriam sido empregados de modo a caracterizar a *expertise* das autoras sobre o tema da unidade. É essa aparente pobreza instrumental que parece gerar a necessidade de produzir as mediações coletivamente. As unidades sobre leitura, gramática, avaliação, planejamento de curso e de aulas foram extensa e intensamente mediadas.

O recurso ao conhecimento produzido pelas autoras e por colegas da IES parece contribuir para construir uma identidade de *experts*. Essa interpretação é reforçada através do exame das escolhas feitas no texto de apresentação do MP. Como estratégia para estabelecer a posição do grupo como autoridade na área de formação de professores de inglês, Tereza, a autora desse texto, expõe as *credenciais* (BARTON apud MEURER, 1998) da equipe. Isso é feito através da referência explícita à experiência do grupo:

A experiência de um grupo de formadoras de professores de inglês da (IES), ao longo dos anos... (MP, Introdução)

O propósito de sua disponibilização é sistematizar a experiência de um grupo de formadoras que vêm se ocupando de estudos e pesquisas sobre formação em fase inicial nos cursos de Letras e colocar essa experiência para debate a fim de melhorá-la. (MP, Introdução)

No entanto, a identidade de *experts* projetada no produto MP parece colidir com a de *aprendizes* instanciada no processo de produção, conforme apontei na seção 3.2.1, revelando uma contradição na esfera dos sujeitos da atividade: se por um lado a identidade de *experts* é importante para credenciar as docentes e promover uma distribuição mais ampla do produto sendo criado, realçando seu valor de troca, a ausência de artefatos prontos para lidar com a totalidade dos temas tratados no MP revela que é na produção coletiva que está se dando a apropriação de modos de se lidar com eles. A *expertise*, portanto, não é uma pré-condição coletiva para ingresso na atividade, mas é algo que vai se construindo no seu desenrolar. Pode-se dizer que é na ausência das ferramentas-para-resultado, aquelas totalmente manufaturadas, que se abre uma zona de desenvolvimento proximal e a possibilidade de criar ferramenta-e-resultado (NEWMAN; HOLZMAN, 1993), isto é, criar ferramenta para aquilo que se deseja produzir. Holzman (2006) destaca que ao construírem ZPDs, as pessoas fazem coisas que elas não sabem ainda como fazer, indo além de si mesmas. Essa capacidade das pessoas de fazerem coisas adiantadas de si mesmas, teria postulado Vygotsky, é o desenvolvimento humano.

Engeström (1991) aponta que um ciclo expansivo é uma re-orquestração das diferentes vozes, dos diferentes pontos de vista e abordagens dos vários participantes de um sistema de atividade e que historicidade, nessa perspectiva, significa identificar os ciclos passados desse sistema. A distribuição desigual entre os instrumentos disponíveis no sistema de atividade central relacionados aos temas considerados pelas autoras como relevantes para a formação dos professores de LI, daí sua inclusão no material, revela a saliência de determinadas vozes, determinados discursos e abordagens na história do SAFPLI, como no caso do discurso do Pensamento do Professor, representado nos artefatos relativos ao processo de tornar-se professor de inglês e às crenças. A variedade de artefatos referentes a observação de contextos escolares e investigação do processo de ensino-aprendizagem dão destaque ao discurso do Professor como Pesquisador. Ao incluírem e produzirem juntas ferramentas para lidar com os temas onde haveria maior pobreza instrumental, quais sejam, projeto político pedagógico, gerenciando a sala de aula, avaliação da aprendizagem, leitura, gramática, planejamento de curso e de aulas, as docentes realçam novos discursos, especialmente aqueles ligados ao fazer docente, que passam a ocupar um lugar mais visível na história e cultura desse sistema de atividade. Cabe aqui observar que os temas avaliação da aprendizagem, leitura, planejamento de curso e de aulas já faziam parte do elenco compondo os programas da PEI anteriormente, mas eles não parecem ter sido tomados como objeto da produção acadêmica e prática das docentes na mesma medida que aqueles sobre os quais há maior riqueza instrumental.

É importante observar que o recurso aos instrumentos produzidos na comunidade local não é motivado apenas pelo interesse em credenciar as autoras, mas é também uma escolha feita diante da limitação da prática social com a qual estavam envolvidas. A produção de um material pedagógico a ser publicado impôs limitações da ordem dos direitos autorais. Qualquer escolha de texto, que não seus próprios, implicaria em pedidos de autorização para reprodução. Assim, a regra dos direitos autorais do universo editorial também colabora para a predominância dos textos da comunidade local.

4.2.4.2 A heterogeneidade dos textos e a articulação entre teoria e prática

Não só os textos das próprias docentes são adotados como matéria prima para a produção das mediações. A regra de *valorizar os autores nacionais* também se impôs

como delimitadora das escolhas de textos para compor as mediações e a regra de *partir de situações concretas e chamar as leituras* (ver seção 3.2.4.1) favoreceu a escolha de textos representativos do *discurso do cotidiano*, isto é, discursos produzidos na experiência concreta da *prática*. Cabe aqui deixar claro que faço uma aproximação do termo *teoria* com os discursos ideológicos que se referem a elaborações de caráter científico que se constituem, conforme postula Bakhtin (1979/2003), em gêneros mais complexos que surgem nas condições de um convívio cultural relativamente muito desenvolvido e organizado. Irei me referir a esses como *discurso acadêmico*. Esse tipo de discurso incorpora e reelabora diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (diálogos, cartas, etc.).

Na tentativa de forjar uma articulação entre teoria e prática, as docentes mobilizam discursos e práticas sociais de naturezas diversas tecendo uma trama de objetos, pessoas, instituições e processos. O artefato sendo projetado funciona de modo a apontar textos do discurso cotidiano para serem recortados de seu lugar de produção e colocá-los em contato com o discurso acadêmico através de diferentes processos.

Os textos que representam o discurso cotidiano podem ser agrupados quanto a seu lugar de produção: escola, mídia e universidade. Da escola são indicados excertos de livros didáticos, transcrições de aula, depoimentos de participantes da comunidade escolar, provas e testes que representam vozes de autores de livros didáticos, professores, alunos e comunidade escolar. Da mídia são apontados textos sobre ensino de LE e peças publicitárias cuja produção é feita por jornalistas e publicitários respectivamente. Da universidade provêm provas de exames de vestibular, relatórios elaborados por estagiários e narrativas elaboradas pelos APs. Na produção das mediações, portanto, está prevista a inserção de textos provenientes das instituições escola, universidade, mídia e indústria editorial para interagirem com o discurso acadêmico. Desse modo, tanto durante o processo de produção quanto no MP em si, a intertextualidade se dá de forma explícita, ou marcada, e bastante heterogênea. Para analisar de que forma as autoras propõem que esses textos sejam integrados é necessário ir além dos artefatos a que recorrem e focar também os processos que os interligam.

Para articular os discursos acadêmico e do cotidiano as docentes lançaram mão de dois padrões diferentes, aos quais estou chamando de *modelador* e *exploratório*, que podem ser observados através das tarefas sendo elaboradas. Essa diferenciação evidencia modos mais ou menos normativos de relacionar a teoria à prática.

O padrão *modelador* seria aquele em que os textos teóricos são utilizados para oferecer conceitos, modos de classificação, construtos teóricos para serem aplicados na

descrição e análise da prática ou ainda para dar forma a práticas pedagógicas ou produções discursivas subsequentes. Esse padrão prevê um alto grau de antecipação do tipo de interpretação ou produção esperada e se caracteriza pela escolha de tarefas como *classificar, analisar usando construtos teóricos, relacionar com modelos, identificar elementos, analisar com base em procedimentos dados, comparar critérios de análise, selecionar critérios relevantes*.

O *padrão exploratório* seria aquele em que a teoria se articula com a prática de forma menos normativa; ela serve para ampliar a compreensão dos textos e práticas com os quais se relaciona de maneira menos diretiva. Os textos teóricos funcionam como indicadores do foco de atenção sobre a prática, porém não ocorre a projeção de produções discursivas subsequentes nas quais deveriam estar presentes construtos teóricos específicos. Esse padrão é marcado pela projeção de processos de *discussão*, pela tentativa de oferecer meios de *compreender melhor* a prática, pela inserção de referências complementares sobre as quais não há tarefas específicas ou quando a prática é submetida a exame a fim de *identificar princípios subjacentes*.

Os quadros 9 e 10 contêm informações sobre os textos utilizados, seu lugar de produção, os processos projetados nas tarefas e os padrões de articulação.

Discurso do cotidiano	Lugar de produção	Discurso acadêmico	autor	Processos	Padrão
Narrativas dos formadores e dos APs	Universidade	Narrativa autobiográfica	Docentes da IES	Elaborar nos moldes apresentados Discussão guiada por perguntas (06 09 04: 94-108)	Modelador
		Poema Narrativa autobiográfica	Docente de outra IES	Interpretação e discussão	Exploratório
Inventário respondido	universidade	crenças	Docentes da IES	Examinar pressupostos	exploratório
Simulação de conversa	universidade	Formação de professores – observação de aulas	Richards & Lockhart	Definir apresentação	modelador
Transcrições de aulas	Escola pública			Comparar, inferir pressupostos	exploratório
Guias de observação de aulas	universidade	Reflexão, interação, competência lingüística	Docentes daquela e de outra IES	Elaborar a partir de modelos	Modelador
Relatórios de observação	Universidade/escola	Formação de professores		Produzir texto acadêmico	Modelador
Protocolo verbal respondido pelos APs	universidade	Leitura como processo cognitivo	Diversos nacionais e internacionais	Classificar	modelador
Atividade de leitura	universidade	Leitura como evento social, leitura crítica	Autora brasileira	Elaborar com base no construto teórico	modelador
Prova de vestibular	universidade	Gênero, gramática, estudos da linguagem (discurso, pragmática)		Avaliar	Modelador
Atividades de produção escrita da experiência dos Aps	Universidade/escola			Examinar e discutir	exploratório
Atividades de escrita de materiais didáticos	mercado editorial	Construtos teóricos sobre ensino da escrita	Autor britânico Autores da IES	Analisar utilizando os construtos teóricos Elaborar atividades	modelador
Fala do professor e do aluno	Escola	Ensino aprendizagem - uso de LI em sala de aula, fluência e precisão		Analisar utilizando construtos específicos	modelador
Atividades de ensino de habilidades orais	Site de ensino de LI	Habilidades orais		Aplicar Elaborar atividades	Modelador
Feedback sobre desempenho lingüístico de aluno (fictício)	universidade			Examinar, comparar e discutir	Exploratório
Narrativa dos APs	universidade	Crenças sobre gramática	Autora nacional (Barcelos)	Comparar e discutir	Exploratório
Textos da Internet	Internet	Situação de produção Gramática		Relacionar com conceitos, analisar, inferir pressupostos, opinar	Exploratório e modelador
		gramática	Autora nacional (Xavier)	Discutir com base nas concepções discutidas Elaborar atividades	modelador
Livro didático	Mercado editorial	Roteiro para análise de LD		Analisar conforme o roteiro	Modelador
Relatórios de observação	universidade	Emancipação do professor	Paulo Freire	Traçar relações	Exploratório
Checklists de avaliação de LDs	Sistema educacional (MEC) Universidade		PNLD Autora da IES	Examinar propósito Aplicar	modelador

Quadro 9 – Articulação entre teoria e prática – MP, Volume I

Discurso do cotidiano	Lugar de produção	Discurso acadêmico	autor	Processos	Padrão
Testes internacionais	Mercado do ensino de LI	Competência linguística Padronização de competências		Tomar consciência Debater concepção Pensar em implicações	Modelador e exploratório
Publicidade de cursos de pós-graduação	internet	Formação continuada		Preencher quadro informativo Pensar em alternativas para preparação	modelador
Publicidade de redes de professores	internet			Discutir Incentivar filiação	modelador
Entrevista com diretor de escolas	escola	Mercado de trabalho		Preencher quadro informativo	Modelador
Entrevista de emprego (como contexto para discussão)	escola	Mercado de trabalho		Prever comportamento adequado	Modelador
Plano de desenvolvimento profissional	universidade	Desenvolvimento profissional, competências, conhecimento prático	Perrenoud Shulman	Analisar Elaborar plano de desenvolvimento Auto-avaliar-se	Modelador
PPP	escola	Conceitos relacionados a PPP	Veiga	Identificar elementos Analisar com base em questões dadas Discussão	Modelador
Planos de curso	Escola	Etapas para planejamento e procedimentos para análise de curso de línguas	Nunan & Richards via Ortenzi	Identificar elementos Analisar com procedimentos dados Comparar critérios de análise Selecionar critérios relevantes	modelador
Planos de aula	Escola/ universidade	Metáforas	Penny Ur	Comparar, analisar	Exploratório
	internet	Ensino de LI		Classificar	Modelador
Asserções dos alunos sobre aula bem-sucedida	universidade	Comandos de sala de aula		Elaborar, discutir e aplicar, opinar	Exploratório
Concepções dos APs sobre indisciplina Depoimentos de professores	Universidade Internet	Indisciplina		Discutir Responder questões	Exploratório
Planejamento de curso	universidade	Avaliação	Machado & Oliveira;	Discutir Classificar Opinar Avaliar	Exploratório e modelador
Provas elaboradas por colegas	universidade	avaliação	Autora nacional (Haydt)	Classificar	Modelador
Produção escrita de aluno (fictício)			Autora britânica (Hedge)	Elaborar Classificar	Modelador
Sites sobre internet	internet	Desenvolvimento profissional e ensino		Pesquisar em sites indicados Localizar sites Opinar	modelador
Sites de ensino-aprendizagem de LI		Ensino de LI		Analisar com base em critérios dados Analisar	Modelador e exploratório
Lista de recursos tecnológicos	universidade	Ensino-aprendizagem	Autora da IES (K. Gimenez)	Elaborar, analisar, opinar	Exploratório
Discussão sobre sentidos de pesquisa	Universidade	Pesquisa; pesquisa ação	Autora da IES (Furtoso)	Examinar Justificar	Modelador
Imagens de sala de aula	Escola	Pesquisa; pesquisa ação		Elaborar	Exploratório
Paper de AP	universidade	Convenções de relatos de pesquisa		Preencher quadro com base em critérios dados	Modelador
Atividades de ensino com histórias	Mercado editorial	Ensino de LI para crianças	Autor britânico (Wright)	Classificar	Modelador
História infantil	Mercado editorial	Ensino de LI para crianças	Texto escrito por ex-aluna (Oliveira)	Aplicar	Modelador
Lista de atividades de sala de aula	Sala de aula	Ensino de LI		Classificar com base em critérios dados	Modelador

Quadro 10 – Articulação entre teoria e prática – MP, Volume II

Assim, a produção das mediações para a PEI é marcada por um alto grau de heterogeneidade, sendo facilmente identificáveis diversos gêneros cotidianos e acadêmicos. Alternam-se dois padrões de integração entre os esses diferentes discursos, quais sejam, o modelador (predominante) e o exploratório que parecem funcionar como regras implícitas, como convenções pedagógicas internalizadas às quais as autoras recorrem na construção do artefato.

4.2.4.2.1 A reflexão na articulação entre teoria e prática

No sistema de atividade de formação de professores aqui em foco a reflexão é um artefato conceitual que ocupa um lugar importante na constituição do objeto idealizado. Conforme apontei na seção 3.1, a adoção da *formação do professor reflexivo* como objeto pelas formadoras de professores possibilitou um horizonte de ações, dentre as quais a construção do MP. A presente seção irá tratar do papel que ela ocupa no processo de produção coletiva do MP.

A natureza da prática social e a instituição em que se dá a atividade aqui em foco, quais sejam, uma situação de trabalho educacional em uma instituição de ensino superior, constroem os participantes a construírem relações previsíveis entre tipos de textos. Nessa configuração contextual, é esperado encontrar reflexos do texto teórico no texto instrucional, seja em aulas ou em materiais pedagógicos.

Se no discurso científico convencionou-se que os conceitos devem estar explicitamente relacionados a seus representantes, regra essa que se manifesta na convenção de citar autor e obra correspondente ao termo empregado, essa marca se perde com relação à reflexão no texto do MP. Ao longo do material o recurso a referências é feito quando se trata de textos sobre os quais estão projetadas tarefas como leituras, discussões, identificação de conceitos, como na apresentação de unidade transcrita abaixo:

Maria Hilda: Ok, então, próxima atividade, aí vem fazer a leitura do texto, papel das associações na formação de professores, né, organizado lá pelo Leffa...

Excerto 49: Reunião MP 29 11 04: 701-702

Porém, quando se trata do discurso da reflexão, ele parece mesclado na formulação dos objetivos das unidades, nos enunciados das tarefas, de maneira implícita, isto é, sem aspas ou referência a autoria.

O uso do verbo *refletir* ocorre na formulação dos objetivos das unidades (1, 2, 7, 12, 20), como se observa a seguir:

Refletir sobre o perfil dos futuros professores de inglês e sobre o papel do curso de Letras na construção da identidade profissional. (MP, vol. I, unid. 1)

Refletir sobre a relevância da identificação de crenças nesta fase de formação profissional. (MP, vol. I, unid. 2)

Refletir sobre os tipos de produção escrita e seus contextos. (MP, vol. I, unid. 7)

Refletir sobre a construção do projeto político-pedagógico escolar e suas implicações. (MP, vol. I, unid. 12)

Refletir sobre aspectos específicos do gerenciamento de aulas para crianças. (MP, vol. I, unid. 20)

Presente entre os objetivos específicos do material, o termo refletir é tecido junto ao discurso instrucional. Fairclough chama atenção para o fato de que, embora o vocabulário seja o traço distintivo mais marcante de um discurso, é mais produtivo focar como diferentes discursos estruturam o mundo de maneira diferente, e portanto, a relação semântica entre as palavras. Na construção naturalizada da formulação de objetivos, forja-se uma relação semântica com a reflexão. Nesses casos, evidencia-se uma estruturação do conhecimento ou conteúdos idealizados na formação (daí sua presença entre os objetivos) e o processo mental que espelha o discurso da reflexão, não apenas com o verbo refletir, mas também com outros como *desenvolver consciência*, *analisar*. Seria diferente se na formulação dos objetivos as autoras lançassem mão apenas de verbos como *aplicar*, *praticar*. A esse respeito é importante considerar que outros verbos aparecem na formulação dos objetivos que se referem a processos materiais: *Elaborar* roteiro para observação de aulas (U4), *promover* integração, *praticar* escrita acadêmica (U5), *planejar* atividade de leitura (U6), *elaborar* teste, que portanto estariam ligados à dimensão da ação que divide com a reflexão as bases para a PEI, conforme exposto na introdução do MP.

Na produção do MP, a projeção de tarefas voltadas para promover a reflexão aparece em dois níveis: o das operações e o da ação. Enquanto operação, ela se manifesta como um recurso internalizado das participantes, seja nas tarefas elaboradas individualmente para apresentação ao grupo, seja em sugestões de inclusão de questionamentos ou críticas ocorridas na co-elaboração. Nesses momentos, sua manifestação não parece ser consciente e sim automática, como *operações cristalizadas* (ENGESTRÖM, 1987).

Na apresentação da unidade sobre habilidades orais por Maria Hilda, Vânia propõe que se lancem questionamentos sobre a competência oral do professor, conforme se observa no excerto abaixo:

+++ ON-LINE DOCUMENT: 06 12 04

++ Text units 1946-1958:

Débora: Ah! Então é o que a Vânia sugeriu, né, um pouquinho de questionamentos sobre...

Cristiane: É talvez viesse aqui o que você falou. Talvez ela viesse entre a um e a dois, né?

Débora: É.

Vânia: Voltando aquilo das observações que você fez, a gente poderia **fazer uma crítica** sobre a competência oral do professor que ele observou na...

Débora: Qual tem sido o papel da... qual tem sido o lugar, né, da língua... da proficiência oral nas aulas que você observou; porque, por que você acha que isso acontece, né? Aí ele vai entrar naquele negocio: “não, tem quarenta alunos, vira uma bagunça” Sei lá, vão trazer coisas do contexto, né?

[...]

Maria Hilda: Pensei também deles **refletirem** sobre esses contextos e ver a competência oral do professor em cada contexto, se vocês conseguirem perceberem alguma diferença, se há diferenças ou não há, né?

Excerto 50: Reunião MP 06 12 04: 1946-1958

A relação de co-elaboração é clara entre as falas de Vânia e Débora, o que sugere um compartilhamento desse modo de forjar a reflexão. Assim, a idéia de crítica é entrelaçada com perguntas que visam levar o aluno a inferir o papel de práticas pedagógicas e pensar nas razões que as justificam. A continuação que Maria Hilda propõe para a tarefa também está em relação de complementação com as sugestões anteriores, e ali, conforme a autora sugere, a reflexão seria alcançada por comparações entre os contextos.

Em outro momento, as autoras discutem uma unidade que aborda o ensino da escrita. Vânia propõe como um dos objetivos da unidade *refletir sobre os tipos de produção escrita*, o que se concretiza explicitamente através da seguinte tarefa:

Os alunos-professores deverão trazer uma atividade de produção escrita que tenham vivenciado como aprendizes de inglês. Em grupos, os alunos-professores compartilham suas experiências e identificam as características que as tornam produtivas ou não.

Algumas perguntas que podem ajudar na reflexão:

Quais tipos de tarefas de escrita foram realizadas? Quais os problemas enfrentados e soluções encontradas para a aprendizagem de escrita? Como a aprendizagem de escrita contribuiu para a aprendizagem da língua estrangeira?

(MP, vol. I, unid. 7)

De maneira ainda menos explícita, pode-se dizer a reflexão subjaz aos processos mentais como *analisar* ou *pensar em implicações* que permeiam os enunciados das tarefas, funcionando como uma estratégia de meta-cognição, ou é estruturada através da formulação de orações interrogativas, conforme evidencia o excerto acima.

Ao longo do processo de elaboração, porém, a operação de forjar a reflexão parece deixar esse status operacional para tornar-se uma ação, isto é, deixa de ser inconsciente e passa a ser uma meta a ser atingida. No entanto, ela difere daquela proposta de maneira mais operacional por se voltar para o discurso ao qual as participantes recorreram para construir as unidades. Isso se dá na fase de re-facção do material, em meio a uma discussão entre as autoras sobre o grau de explicitação necessário sobre os pressupostos que embasam a escolha dos procedimentos pedagógicos:

Débora: E se a gente pusesse uma [...] alguns lugares assim, que eles reagissem, ao material

Vânia: Como assim?

Débora: tanto o professor quanto o aluno, porque nós não abrimos pra isso, né, dele **questionar a visão que a gente está colocando ali**, né, por exemplo, na primeira, até que ponto você acha importante, é, discutir, a, relacionar a...

Vânia: História.

Débora: relacionar história de vida com suas opções de formação. É...

Tereza: Ah, uma pausa pra reflexão, uma pausa pra reflexão, vamos incluir essa seção.

Vânia: É, vamos botar um titulozinho mais, *light*, senão eles vão pular, gente sabe aquelas, é, leis, que, como que é...

[falas sobrepostas]

Débora: Nós temos que pegar os livros de auto-ajuda...

Tereza: *Question mark*...

Vânia: Sua opinião, sua opinião, eles,

Cristiane: o professor pula essa parte se estiver escrito isso.

[falas sobrepostas]

Cristiane: Pula até as que são *funny*, imagina com a reflexão, (risos)

Vânia: Não tem que dar um nome, um título...

Débora: Nós temos que pegar livros de auto-ajuda, pra gente se inspirar, porque gente...

Tereza: É mesmo!

[...]

Débora: Então, mais por isso podia ter um momento.

[falas sobrepostas]

Vânia: Que isso possa aparecer, é claro.

Débora: No momento aí, que você, né, no material você pergunta, né.

Tereza: Eu acho que seria interessante esse isso sim, Débora. Como isso co-relaciona que você já sabia? Isso já avançou? É uma pergunta assim pra ele pensar e não pra ele responder na hora, não vai valer nota, nada, é...

Débora: Co-relaciona, é, você acha que o...

Tereza: *Think about it.*

Débora: É, que outras, que outras coisas essa, essa unidade suscitou em você, que você ficou curioso em saber mais, coisa assim, né, pra ver, vamos supor, pra não falar, assim a, isso aqui está pouco, não, então ah, isso aqui me deu curiosidade para aprender mais e pra eu buscar tal coisa, é, também não vamos dar tiro no nosso pé, né?! É no...

Tereza: É, mais eu acho assim... é de que maneira desafiou, que você já sabia, não sabia, de onde vem isso, esses pressupostos que estão na atualidade.

Excerto 51: Reunião MP 02 02 06: 917-1029

A inclusão de uma seção para *questionar a visão que a gente está colocando ali* parece fundamental para se evitar a relação de subserviência dos futuros professores com relação ao conhecimento acadêmico. Smyth (1992) argumenta que a falta de independência intelectual entre os professores e sua tendência a subserviência intelectual não seria uma deficiência pessoal ou coletiva, mas relaciona-se com o meio profissional como um todo no qual os professores são educados e socializados, isso somado às pressões que agem para fazer de seu trabalho o que é. Engeström (1987) destaca que as contradições movem a atividade e modelam o desenvolvimento; novos estágios e formas de atividade emergem como soluções às contradições das formas precedentes, como avanços invisíveis, como fenômenos individuais, específicos, como exceções à regra. À medida que uma nova forma é adotada por outros, ela se torna uma nova norma universal.

O movimento iniciado com o questionamento das visões trazidas para mediar a formação aparece como uma inovação, e, embora durante a elaboração as autoras tenham reagido a essa mediação de maneira positiva, não se percebe nesse momento uma pronta adoção dessa norma por parte de todas as autoras, uma vez que apenas nas unidades 1, 2, 3 e 9 e 15 ela se estabelece. Nesse estágio, sua ocorrência prefigura a instauração de uma nova cultura.

Em suma, o discurso da reflexão é trazido na produção do MP como estratégia de meta-cognição, como uma peça da ferramenta de articulação entre teoria e prática. Além disso, assume uma função inovadora de permitir ao aluno-professor questionar o conhecimento sendo proposto na mediação da ação de formação.

Considerando que as mediações pela linguagem são atos de criação de sentido, discuto alguns sentidos que estariam sendo forçados ao se empregar os textos descritos acima na atividade de produção de instrumento aqui em foco.

As mediações visando à articulação entre teoria e prática respondem a uma contradição do sistema de atividade de formação de professores de LI no qual a dimensão prática da formação encontra-se em contradição com a mediação predominantemente teórica nas ações formativas, conforme tratei na seção 3.1. Por outro mantém-se a contradição gerada pela divisão de trabalho que prevê professores em suas salas de aula conduzindo o ensino e teóricos acadêmicos oferecendo conceitos, construtos, modos de classificar e analisar a prática. Em todos os casos a articulação parece ter efeito unidirecional Teoria → Prática: a compreensão da prática deve ser modificada à luz da teoria; a teoria não precisa ser modificada à luz da prática. O sentido que se constrói é de manter a supremacia da teoria, que deve permanecer intocada. Há pouca abertura para questionar o próprio enfoque teórico. Um movimento nessa direção pode ser identificado pela proposta de questionar o conhecimento proposto através de uma seção do MP intitulada *Food for thought*, que surge, no entanto, como uma exceção à regra e não como uma prática consolidada. Os produtores de teoria são os participantes do mundo acadêmico – o mundo da escola não oferece teorias e a teorização não é feita a partir do ponto de vista dos participantes da escola. Assim, os padrões de articulação entre teoria e prática imbricados nas mediações para a PEI não encorajam a pensar no papel do conhecimento acadêmico (teórico) na vida dos professores e acabam por inculcar nos futuros professores a cultura da instituição que, mesmo colocando em contato o discurso acadêmico com o discurso cotidiano, privilegia o conhecimento produzido por teóricos, e não as teorizações dos professores.

Conforme postula Cole (2003), artefatos mediadores incluem pessoas e objetos e o que os diferencia é o tipo de interatividade no qual eles podem entrar. Até aqui tratei dos textos como artefatos culturais trazidos na produção das mediações para a PEI. Passo agora a tratar de como se dá a mediação por seres humanos no desenrolar da atividade sob investigação.

4.2.4.3 Mediação pelas formadoras

Para ilustrar como se dá a mediação pelos participantes da atividade, irei apresentar a trajetória da adoção do conceito de articulação entre teoria e prática (AT&P, daqui em diante).

O MP estaria sendo projetado inicialmente para ser utilizado na condução dos grupos de estudos (GE) que compõem o conjunto de atividades da PEI⁴³. Os GE não se caracterizam como aula teórica, pois compõem o quadro de atividades da disciplina prática. No entanto, a alocação de espaço na grade horária, o arranjo em forma de um conjunto de alunos submetidos à direção de um professor, a disponibilidade de bibliografia para condução da disciplina, criam a possibilidade de que esses encontros sejam interpretados como mais uma instância teórica da formação. A necessidade de reorganização desse espaço como lugar de articulação entre teoria e prática aparece sob forma de regra para o MP, conforme já tratei na seção 3.2.4.1.

No sistema de atividade de formação de professores de LI a diferenciação dos espaços de teoria e prática é reforçada pela organização curricular em disciplinas. A LA é uma disciplina teórica do segundo ano do curso. A PEI se divide em duas disciplinas práticas do terceiro e do quarto ano do curso. Na trajetória da adoção do conceito de AT&P, as docentes discutem quais seriam os espaços curriculares destinados à teoria e à prática, havendo defesas para que a LA ofereça uma base teórica para o trabalho mais prático na PEI e outras para que, tanto em uma como na outra, a prática seja o ponto de partida da abordagem para as ações formativas.

O predomínio nos GEs da PEI de procedimentos de leitura e discussão de textos é problematizado por Margarida durante a primeira reunião de elaboração do MP, em 21 de julho de 2004, como se observa abaixo:

⁴³ Para realização da disciplina Prática de Ensino de Inglês: Estágio Supervisionado há um espaço na grade horária (regra) de uma hora/aula semanal. No ano de 2003, das 68 horas de PEI no terceiro ano, 34 horas eram destinadas à realização de grupos de estudo (GE) e as demais à observação de contextos de ensino (escola pública, escola particular e institutos de línguas) e tarefas a serem desenvolvidas pelos alunos-professores. No quarto ano, a carga horária de 82 horas foi distribuída em 6 horas de observação de aulas, 17 horas de GEs, 17 horas para planejamento e supervisão de estágio, 28 horas de regência e 14 horas para elaboração de trabalhos

Margarida: Mas eu ouvi um comentário de uma aluna que essa coisa de **só ler e discutir o texto em sala de aula não dá**. Eles acham que deveria **fazer coisas mais práticas**.

Débora: No quarto?

Margarida: No terceiro ano. Ela falou “olha, professora, senhora desculpa, mas esse negócio a gente acha que nem precisa vir para cá”. Então não é... eles têm que ter tempo sim, ué.

Excerto 52: Reunião MP 21 07 04: 773-779

Examinando-se a intertextualidade na fala de Margarida observa-se que a docente lança mão da voz do aluno-professor para expressar uma crítica a esse procedimento, pois segundo ela os alunos desejam “fazer coisas mais práticas”, e não apenas lidar com conhecimento considerado como “parte teórica”. O conteúdo da mediação feita por Margarida é a problematização do tipo de tarefas que se promove nos GEs. Nela, a prática é precedida de um verbo que indica processo material: “*fazer coisas mais práticas*”, o que já sinaliza o entendimento de prática como produzir algo.

Observa-se que depois de ter sido apresentada a regra norteadora do material de *nunca partir da leitura*, ou *partir de uma atividade concreta*, manifesta-se a dificuldade de algumas docentes em propor conhecimentos que não sejam teóricos. Antes de apresentar a unidade que havia elaborado, Cristiane manifesta uma auto-avaliação e a necessidade de refazer sua proposta, conforme já foi ilustrado no excerto 12. Ao mesmo tempo em que Cristiane avalia sua própria proposta pelo critério de ser muito teórica, ela expressa uma dúvida quanto ao modo como a questão da avaliação, tema de sua unidade, seria abordada – se sua unidade trataria a avaliação de um modo mais geral e as outras que tratassem das habilidades de leitura, escrita, compreensão e produção oral abordariam as especificidades da avaliação. Por causa disso, Tereza pede que ela exponha o modo como havia planejado a unidade. Desse ponto em diante, a questão em foco deixa de ser a diferenciação dos espaços de teoria e prática e passa a ser o modo de promover a articulação entre teoria e prática. O excerto abaixo traz sua exposição e as interações que a ela se seguiram:

Cristiane: eu tinha colocado como objetivos caracterizar as práticas de avaliação vivenciadas pelos alunos, explicitação de situações bem sucedidas assim como problemas enfrentados, identificar os objetivos de avaliação e sua de importância para o aluno, professores, os programas, os currículos, a escola e seus segmentos sociais, reconhecer a diferença entre avaliação e prova, compreender abordagens técnicas e instrumentos e explicar a necessidade de coerência entre o foco de ensino e aprendizagem e o foco de avaliação. Então eu não entraria, não daria para entrar nas questões específicas de cada habilidade. Estaria falando de avaliação num âmbito muito mais geral.

Ângela: **Sabe uma coisa que é muito maciça em língua estrangeira**, provas de... provas mesmo, **provas de proficiência** que é *profitable business*, né, essas provas de **Cambridge**, [inc] porque tem aquele *placement test*, que são gêneros diferentes.

Tereza: É, eu acho

Cristiane: **Aí eu acho que é teste. Aí é um instrumento.**

Ângela: De teste, de prova.

Cristiane: **Aí é um instrumento.** Porque o que eu sempre trabalho na avaliação é a avaliação está aqui, né, se você pensar, vamos pegar uma leitura de teste, se você pegar observação inquirição e a testagem, pegar os instrumentos para cada um desses, a prova vai ficar aqui, ó.

Ângela: Pois é.

Cristiane: E num **contexto de ensino regular**, eu acho que a gente tem que fazer os alunos pensarem nessa diferença de avaliação e teste.

Ângela: Eu acho que sim. Cristiane, eu só to pontuando porque eu acho que é uma coisa que existe no mundo do ensino da língua inglesa, o teste mesmo de proficiência, de **TOEFL**, Cambridge...

Cristiane: **Mas aí a gente pode pensar se isso é importante trabalhar, mais do que isso no que eu coloquei?** Não sei.

Ângela: vestibular, não sei, só estou sugerindo.

Tereza: Eu começaria com uma prova. Pega um teste, então. Pega um teste qualquer desses, sei lá.. Vamos olhar esse teste.

Cristiane: Esses prontos?

Tereza: É.

Excerto 53: Reunião MP 21 07 04: 1443-1475

A diferença é apontada por Cristiane através do destaque ao *contexto de ensino regular*, em oposição ao contexto de escolas de idiomas implícito nas entidades (*Cambridge, TOEFL*) que Ângela menciona. Após duas correções (*aí eu acho que é teste; aí é instrumento*) Cristiane lança mão de uma oração em relação adversativa e de uma comparação (*Mas aí [...] se isso é importante trabalhar, mais do que isso no que eu coloquei?*) de onde infere-se que ela toma a proposta de Ângela como uma disputa. O que Ângela traz são práticas de avaliação de conhecimentos de língua inglesa que circulam internacionalmente e que compõem o discurso hegemônico do ensino de línguas, favorecendo perspectivas eurocêntricas (PENNYCOOK, 1999) do ensino desta língua. Nesse momento, esse discurso encontra resistência por parte de Cristiane. A sugestão de Tereza de começar com uma prova é imediatamente co-elaborada por Cristiane, indicando uma aceitação da sugestão.

Elaboração é um tipo de relação semântica entre frases e orações, nem sempre explicitamente marcadas, em que uma especifica e completa a outra. Há uma distinção entre relação elaborativa e aditiva. Na aditiva, uma coisa é simplesmente acrescentada a outra, sem nenhuma implicação de continuidade entre elas (FAIRCLOUGH,

2005). Observa-se que mais adiante, Débora faz uma nova adição, isto é, traz novos elementos, não para responder ao questionamento de Cristiane, mas para serem acrescentados a sua proposta:

Débora: Sabe o que eu acho interessante para a gente pensar? Na prova ou na avaliação

Cristiane: Na prova

Débora: **no dia-a-dia da escola,**

Cristiane: [risos] eu estou brincando

Débora: porque, lá na escola do [nome do filho de Débora], semanalmente ele tem prova. Então prova, prova mesmo, é uma coisa que

Tereza: É a cenoura, né?

Débora: é, é a cenoura. No [nome de escola de ensino fundamental e médio particular] todo sábado tem prova.

Ângela: [inc]

Débora: **Outra coisa** interessante

Tereza: para as crianças manterem o interesse na aula e ter uma razão para...

Débora: Essa história de que a professora faz uma provinha valendo dois, não deu certo, outra provinha de não sei quanto para atingir... o uso que se faz da prova no dia a dia da escola. Porque se a gente fica falando que é diagnóstica, formativa, mas o que é que se está fazendo com ela, que e uso que...

Cristiane: Mas quando você explora essas diferenças aí precisa ficar claro...

Débora: teria que dar um jeito de eles terem alguma tarefa que eles fossem ver isso, pela observação, ou a aula que ele tem aqui, ou no instituto de idioma, ou não sei aonde, de que uso está se fazendo da prova.

Excerto 54: Reunião MP 21 07 04: 1510-1533

A mediação que Débora promove aqui se dá através de representação de práticas escolares, que lhe parecem mais relevantes que simplesmente saber usar o jargão teórico. Embora Cristiane não termine sua fala que responde a essa colocação de Débora, nota-se que ela se inicia com uma conjunção adversativa, e estaria, portanto, em relação semântica de oposição a ela.

Ao reagir à análise feita por mim (como pesquisadora) quanto à incorporação ou não de sugestões de colegas, Cristiane afirma que *“é preciso pensar também que as sugestões priorizam/priorizavam a visão da pessoa que estava sugerindo e não a de quem estava responsável pela unidade”*. Essa colocação sustenta a interpretação de que mediações sob forma de adições podem não ser vistas como co-construção e tendem a ser tomadas como concorrentes à proposição em discussão.

Esses episódios são bastante significativos do ponto de vista da aprendizagem, para ilustrar os entendimentos da questão teoria e prática no início do processo de produção do MP. Eles sinalizam como ações de formação vinham sendo propostas até então, indicando uma tendência inicial de propor conhecimentos considerados teóricos para fazer a mediação dos GEs da PEI, como mostrou a *problematização* oferecida por Margarida. Um maior espaço para a *prática*, subentendida no uso do termo *atividades concretas* é trazido como eixo organizador do MP. Após a colocação da regra de *nunca começar com leitura*, já se evidencia que ela é tomada como critério para avaliar a produção que as docentes haviam feito até ali e que é, portanto, uma mediação à qual as formadoras respondem positivamente. Ele mostra também que nem todas as mediações são recebidas da mesma maneira. Cristiane resiste ao discurso dos exames internacionais. Débora adiciona representações de práticas do cotidiano da escola por considerar insuficiente o domínio do jargão teórico por parte do aluno-professor.

A unidade “Avaliando a aprendizagem” que Cristiane começara a apresentar em 21 de julho de 2004 só voltaria a ser reapresentada por ela ao grupo quatro meses mais tarde, em 30 de novembro. Nesse intervalo, houve outras duas reuniões em que foram apresentadas outras unidades. Em 06 de setembro de 2004 foram discutidas as unidades “Tornando-se professor de inglês”, “Descobrimo nossas crenças sobre ensino/aprendizagem” e “Preparando-se para observar aulas”, essa última apenas para resolver um conflito de sobreposição de conteúdos com uma outra. Em 29 de novembro, foi apresentada a unidade “Preparando-se para o mundo profissional”.

Ao trazer sua unidade re-elaborada para apresentação ao grupo, Cristiane remete-se à preocupação com o caráter demasiado teórico do que fora anteriormente criado por ela, e já antecipa o critério de avaliação que deve ser usado pelas colegas ao dar um “retorno” para ela:

Cristiane: Bom, eu tinha feito num primeiro momento aí **estava muito teórico**, tava muita coisa de teoria. Tentei mudar então **eu queria ter esse retorno de vocês hoje para ver se essa mudança foi para frente** ou se ainda continua no mesmo lugar, né. Então os objetivos lá ficaram os mesmos: identificando objetivos da avaliação, discutindo a importância, finalidades de diferentes instrumentos, elaborar testes e estabelecer critérios, né, não sei se vai chegar a tudo isso.

Excerto 55: Reunião MP 30 11 04: 441-447

Cristiane não parece certa de que as modificações feitas por ela teriam dado conta de afinar sua unidade com a idéia norteadora do MP. Sua dificuldade pode ser inferida pelo sentido de estar patinando (no sentido figurado), como se infere da frase “*para ver se essa mudança foi para frente ou se ainda continua no mesmo lugar*”. Nota-se aqui que tanto o conceito de AT&P quanto sua materialização sob forma de abordagem pedagógica se apresentam para Cristiane em fase de experimentação, e ainda não como conceito e prática consolidados. Em outras palavras, para ela, ainda não foram operacionalizados e requerem ação consciente para serem alcançados.

No excerto abaixo Cristiane está apresentando o início de sua unidade:

Cristiane: Aí a primeira atividade seria analisando as concepções de avaliação. Eu imaginei que os alunos pudessem ser divididos em grupos e por meio de diferentes instrumentos deveriam tornar explícito o que entendem por avaliação, então eu pensei assim, em que dar pra cada grupo de alunos um instrumento diferente de avaliação, então o teste do... dar pra um grupo um teste objetivo, um teste subjetivo, uma entrevista, o outro um questionário, o outro uma auto avaliação, então cada grupo teria um instrumento, eu estou chamando de instrumento aí, tá, depois se vocês quiserem, (inc), então vamos deixar instrumento por enquanto, então eu pensei que eles pudessem a partir daí, é, trazer essas concepções de avaliação, não é?

Excerto 56: Reunião MP 30 11 04: 448-457

A unidade passa a ter como foco não apenas os textos teóricos, como em sua versão inicial, mas agora toma como ponto de partida instrumentos de avaliação que servirão para eliciar concepções dos alunos. Co-elaborando a proposta de Cristiane, Vânia recorre a uma prática que vêm sendo adotada em outras unidades de voltar a atenção do aluno-professor para os diferentes contextos educacionais:

Vânia: Por que não podia casar com outras unidades, por exemplo, qual, quais são os instrumentos mais usados no instituto de línguas, na universidade, na... escola particular, na escola pública.

Excerto 57: Reunião MP 30 11 04: 548-550

Dessa proposta de Vânia, tem-se que a prática de voltar-se para diferentes contextos, recurso empregado em outras unidades e também nas ações de formação de anos anteriores, é re-inserida, então, como co-elaboração da unidade de Cristiane e materializada na versão final do MP. Esse fato não diz respeito à trajetória do conceito AT&P, mas destaco-o para ressaltar como os participantes lançam mão de recursos criados na própria

produção e também disponíveis na cultura da comunidade e os recontextualizam em novas práticas. Isso vai se constituindo em aprendizagem para as formadoras ao mesmo tempo em que molda a ferramenta pedagógica em construção.

Voltando à proposição das tarefas de Cristiane é possível perceber relações intertextuais com textos anteriores. Conforme tratado anteriormente, na reunião de 21 de julho de 2004 Tereza havia sugerido que a unidade sobre avaliação começasse com uma prova: “*Eu começaria com uma prova. Pega um teste, então. Pega um teste qualquer desses, sei lá.. Vamos olhar esse teste*”, o que parece ter sido incorporado na proposta de Cristiane. Débora parece não ter reconhecido traços da sugestão que fizera em 21 de julho de utilizar as práticas de avaliação do cotidiano da escola e volta a sugerir-lo na reunião de 30 de novembro. Cristiane justifica que elas estariam de certo modo contempladas nas práticas que foram listadas na primeira atividade. No texto final do MP, há traços de intertextualidade com relação à mediação de Débora, conforme veremos mais adiante na análise.

Na reunião de 06 de setembro, Tereza apresenta sua unidade sobre crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, como se vê no excerto abaixo:

Tereza: Então, os objetivos ficaram os mesmos que era **mapear as concepções** de alunos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Identificar **crenças** dos envolvidos procurando desestabilizá-las, isto é, **analisar** os pressupostos que as embasam e como foram constituídas. Primeira atividade, os alunos respondem inventários de crenças que deverão ser aplicados novamente ao final do ano, vocês estão entendendo? Então, esse inventário faz parte do fotocopiável. Esse documento servirá para avaliar eventuais mudanças nas crenças dos alunos.

[...] O aluno pode fazer isso em casa, e não precisa ser não momento da reunião, né? Ele vai poder fazer isso.... aí o professor que decide, ele vai fazer isso como um todo...(inc). Daí a atividade dois, em grupo os alunos compararão suas respostas, verificando quais crenças tem em comum, quais são divergentes, e aí tem um quadrinho, dentro escrito comum e crenças divergentes.

Excerto 58 Reunião MP 06 09 04: 262-286

A proposta de Tereza é permeada pelo discurso do Pensamento do Professor. Entre outros, termos chave para desse discurso seriam *entendimentos do professor, construtos do professor, estratégias de decisão, metáforas, crenças, conhecimento prático, voz do professor, intenções do professor, cognição do professor, concepções do professor* (POPE, 1993 – ver seção 2.1.1) que são enfocados não apenas como modo de classificar o conhecimento do professor, mas também pela necessidade de se materializarem e tornarem-se objeto de reflexão. Essa materialização aparece na unidade de Tereza através do instrumento

inventário de crenças, e também na elaboração de quadro comparativo entre as respostas dos colegas.

Assim, a exposição da unidade de Tereza parece ter funcionado como um mediador na re-elaboração da unidade de Cristiane. Sua nova proposta vem tecida pelo discurso do Pensamento do Professor, evidenciado pelas escolhas lexicais “analisando concepções”, “tornar explícito o que entendem”, bem como pelas práticas nelas implicadas.

Na apresentação de outras unidades de Cristiane também se evidenciam relações intertextuais com textos de reuniões anteriores, no que se refere ao recurso ao discurso do Pensamento do Professor. O excerto abaixo provém de uma reunião na qual Cristiane apresenta as unidades que tratam de planejamento de curso e de aula:

Cristiane: Aí pensei em fazer uma atividade aí, não sei, de concordo/não concordo, para ver, para levantar um pouco a... um pouco o assunto e ver o que que... e **tirar um pouco deles, o que é que eles acham sobre isso**, né?
Débora: É, talvez pudesse escrever né? O propósito desta atividade é levantar ou discutir crenças sobre...

Cristiane: Ah tá. Eu já tinha colocado lá em cima que era **mapear crenças** sobre planejamento de aula, não é, o objetivo....

Excerto 59: Reunião MP 01 12 04: 788-794

A proposta de Cristiane invoca a estrutura de inventário (concordo/discordo) para eliciar crenças dos alunos-professores sobre planejamento e, também nos objetivos, ao utilizar o termo “*mapear crenças*”, ecoa o modo de organizar a unidade utilizado por Tereza em 21 07 04 (“*mapear concepções*”), conforme exposto anteriormente.

O modo aquiescente pelo qual o discurso do Pensamento do Professor é tratado na trajetória percorrida até aqui sugere que estão se estabelecendo modelos mentais compartilhados. Isso não significa formação do *pensamento de grupo*, apontado por Engeström como obstáculo para a aprendizagem, uma vez que nem todos os discursos foram recebidos dessa forma. As participantes do grupo parecem estar se apropriando coletivamente de um modo de articular teoria e prática por meio desse discurso. Seria diferente se, desde o início, esse discurso já se mostrasse como um elemento de coesão entre as autoras. Além disso, observam-se também episódios em que as autoras propõem percursos alternativos. Logo após ter sido apresentada a proposta de eliciar crenças sobre planejamento de aula, Vânia propõe uma alternativa para o modo de eliciar essas crenças, não com base em respostas do tipo concordo/discordo a asserções pré-elaboradas, mas, desta vez, sugerindo que a produção do aluno-professor sirva como ponto de partida para a explicitação de crenças:

Vânia: Então, é, na realidade o olhar, é, a hora que você pergunta para ele, ele diz uma coisa. Mas a hora que ele faz, que ele vai efetivamente fazer aí que ele vê o que é que ele entende ou não e qual que é a crença dele, entendeu? Talvez, vamos pensar aqui juntas, tá? Talvez o fato de ele botar a mão na massa, é, faça com que ele conheça o que ele, o que, é, o que ele crê né.... o que ele acha que é.... (risos) [falas sobrepostas] (vários inc).

Débora: Ah, também é, quando ele fala assim tem que ter um warm-up, começar com um warm-up, já, pronto, começou, tem que ter o

Vânia: É.

Débora: Tem que ser divertido, tem que ter jogo
[falas sobrepostas]

Excerto 60: Reunião MP 01 12 04: 851-859

A proposição de Vânia difere do modo de eliciar crenças inserido anteriormente em outra unidade, bem como do modo proposto por Cristiane. Ela convida as colegas a engajarem-se coletivamente em pensar em uma prática diferente. Assim, embora essa proposição também esteja respaldada em pressupostos do Pensamento do Professor, não se trata de uma mera reprodução de uma mesma prática voltada para eliciar as crenças, mas as autoras envolvem-se em refletir sobre as implicações da adoção dessa alternativa.

A interação caracteriza-se por diferentes modos de responder aos discursos trazidos para mediar a construção do MP. Ao mesmo tempo em que se constituem modelos mentais compartilhados, o que permite às formadoras “falar a mesma língua”, e buscar percursos alternativos de ação dentro desses modelos, há momentos de oposição e resistência. A interação entre as autoras sugere estar ocorrendo o que Engeström chamaria de atravessar fronteiras. O conceito AT&P vai sendo construído coletivamente através de co-elaborações, impregnado do discurso do pensamento do professor que passa a ser um dos recursos empregados pelas autoras para intervir no conhecimento dos alunos e, ao mesmo tempo, a constituir a ferramenta pedagógica.

Avançando para a fase de refacção do MP, que compreende as reuniões que sucederam à avaliação dos usuários, destaca-se um episódio que relevante para a compreensão do processo de aprendizagem na ação em curso. Na reunião de 2 de fevereiro de 2006, as autoras discutem o ponto de vista de uma das usuárias (não-autora) do MP segundo a qual faltava uma sistematização na unidade “Tornando-se professor de inglês”, que poderia ser alcançada pedindo aos alunos-professores que elaborassem uma resenha. Cristiane é a primeira a reagir ao comentário, como se vê no excerto abaixo:

Cristiane: Bom, a gente precisa levar então isso em conta, porque **o propósito de agora era mais prático, não era?** Lembra que nós discutimos ainda que essas atividades estariam mais, né, na disciplina de lingüística aplicada do que, nessa disciplina?

Débora: Eu acho que também talvez....

Cristiane: Né, as resenhas, porque se a gente for incorporar isso ainda aqui, bom, não sei, né, não tive muita experiência em trabalhar, não sei quanto da parte prática vai...vai, a gente vai dar conta de fazer, né?

Tereza: Uhum.

Cristiane: Porque isso é uma coisa mais, não é? Fazer uma resenha, trabalhar mais com essas leituras como... mais sistematizadas, ela vai tornar um pouco, né? Mais acadêmico...

Débora: **É, está em choque com a idéia de que tem que ser mais prático**, né. Tem que ser mais prático...

Cristiane: É, se a gente começa a enxertar em resenha, que é essa coisa mais acadêmica, aí a gente está saindo fora daquele propósito inicial.

Excerto 61: Reunião MP 02 02 06: 444-459

O excerto acima revela uma mudança de posição de Cristiane, que nos episódios enfocados até agora havia ocupado o lugar de mediada, isto é, aquela que recebia a mediação a fim de apropriar-se da prática característica da nova ferramenta. É ela, agora, quem inicia a mediação pela regra que orientou a produção do material. Débora, que havia ficado responsável pela unidade da qual estão tratando, responde positivamente à mediação de Cristiane. Do ponto de vista da intertextualidade no texto final do MP, não foi incluída nenhuma tarefa de resenha, destacando-se, portanto, não a presença, mas a ausência como resposta negativa à mediação de Margarida e positiva à mediação de Cristiane.

O quadro 11 sintetiza a trajetória da adoção da prática de AT&P:

	Objeto	Mediador	Mediado	Mediação	Resposta
1	Entendimento dos espaços de teoria e de prática	Tereza	Cristiane e Ângela	Regra: Nunca partir da leitura Elaboração (da regra): eu começaria com uma prova	Privilegiar leitura na LA AT&P na LA e na PEI
		Tereza	Todas	Questionamento sobre os conteúdos da LA	Auto-avaliações
		Margarida	Todas	Problematização dos procedimentos pedagógicos nos GEs	Intertextualidade: análise de instrumentos de avaliação
2	Prática de AT&P	Ângela	Cristiane	Adição: exames internacionais	Resistência
		Débora	Cristiane	Adição: práticas de avaliação no cotidiano da escola	Resistência Traços de intertextualidade na versão final do MP
		Tereza	Cristiane	Apresentação de unidades permeadas pelo discurso do Pensamento do Professor	Intertextualidade – marcas em três unidades de Cristiane
		Vânia	Cristiane	Elaboração: observar as práticas de avaliação nos diferentes contextos	Intertextualidade: presença na versão final do MP
3	Avaliação do MP	Usuária (indiretamente pela fala de Tereza)	Débora / todas	Ponto de vista de uma usuária: falta de sistematização na unidade 1; adição: resenha	Mediação de Cristiane
		Cristiane	Débora / todas	Propósito inicial de ser mais prático	Co-elaboração de Débora Intertextualidade: ausência de resenha

Quadro 11 – Mediações na trajetória da adoção da prática de articulação entre teoria e prática

Configuraram-se três momentos importantes na trajetória da adoção da prática de AT&P na construção do MP, nos quais a ação se volta para diferentes objetos: o primeiro seria o entendimento dos espaços de teoria e de prática, depois a instanciação da prática de AT&P propriamente dita e o terceiro a avaliação do MP a partir do ponto de vista de usuários.

As categorias *mediador*, *mediado*, *conteúdo da mediação* e *resposta* mostraram-se produtivas para evidenciar a aprendizagem. As posições de mediador e mediado indicaram diferentes tipos de participação na ação em curso e a mobilidade entre elas ao longo da trajetória mostrou como as participantes se apropriam dos recursos disponibilizados à coletividade. A regra e o discurso trazidos por Tereza fazem a mediação da produção da unidade de Cristiane, que por sua vez, recorre à mesma regra para responder à avaliação externa do material, dessa vez não na posição de mediada, mas sim de mediadora.

O enfoque no conteúdo das mediações, mais especificamente na relação semântica entre as falas das participantes, quais sejam, de elaboração ou adição, ofereceu pistas para se compreender porque se reage diferentemente às mediações recebidas. Por sua vez, essas reações podem ser compreendidas pela intertextualidade, em especial a presença ou ausência de traços do conteúdo das mediações recebidas no texto do MP.

Considerando que a aprendizagem não reside na mente individual de cada participante, mas está intrinsecamente ligada ao contexto, pode-se concluir que a divisão de trabalho adotada, de elaboração individual, apresentação ao grupo e re-elaborações favoreceu mediações pela linguagem sob forma de co-elaborações e adições por meio de discursos diversos. Cada unidade apresentada parece ter servido para compor o *pool* de recursos a serem empregados em outras unidades. A análise evidenciou que a aprendizagem se deu tanto quanto ao emprego de recursos e adoção de uma nova prática, como também quanto à mobilidade das participantes em assumir os papéis de mediador e mediado.

O discurso do Pensamento do Professor modelou unidades que parecem ter sido tomadas como referência para as unidades subseqüentes. A natureza da prática social em que as formadoras estão envolvidas, a produção de material pedagógico, limita o texto por prever uma certa uniformidade entre as unidades, o que favorece o emprego de recursos e discursos semelhantes ao logo das unidades. No entanto, isso não se configura como obstáculo para a aprendizagem, uma vez que se evidencia a capacidade de criar, pensar em percursos alternativos e também de resistir.

Um comentário final com relação à aprendizagem tendo em mente a ZPD produzida nesse ambiente sócio-histórico-cultural. As relações das participantes umas com as

outras foram re-organizadas pela possibilidade de uma funcionar como mediadora da outra, para isso sendo necessário trabalhar a contradição entre ser *expert* e tornar-se *aprendiz*. É exatamente nisso que as formadoras “foram além de si mesmas”, para usar os termos de Holzman (2006a). As fronteiras entre as ações formativas individuais foram redefinidas a partir da inserção de um espaço coletivo que comumente não figurava nas práticas da comunidade. Este espaço se antepõe ao encontro com os alunos-professores, permitindo ao formador e aos colegas refletirem sobre o conhecimento a ser promovido nos GEs e estabelecerem de um modo comum de conduzir a prática, que pode ser efetivamente resgatado ou não na condução das ações futuras.

4.2.5 Regras do SAPMP

O propósito desta seção é apresentar as regras, normas e convenções explícitas e implícitas que regularam e moldaram as ações e interações na produção coletiva das mediações para a PEI. Nilsson (2003:70) observa que os componentes de um sistema de atividade não têm fronteiras muito bem-definidas, mas tendem a mesclar-se. As regras para a atividade de produção de instrumento aqui estudada estão intimamente ligadas com a escolha dos instrumentos, especialmente a linguagem, e com a divisão de trabalho, e são responsáveis pelo agravamento de contradições do sistema de atividade central, ao mesmo tempo em que têm o potencial de resolver algumas delas, como veremos adiante.

As regras do SAPMP podem ser divididas em dois grupos: a) regras criadas para o MP, e b) regras de participação na atividade.

4.2.5.1 Regras para o MP

As regras para o MP concentram-se em dois aspectos: princípios e abordagem. Classifiquei como regras sobre princípios aquelas que expressam comprometimento com conhecimento e valores. As regras de abordagem referem-se ao modo de conduzir o ensino-aprendizagem e as de design referem-se à organização física do MP. A primeira reunião de elaboração em 21/07/04 foi intensamente marcada pela colocação de

regras para o MP. Conforme tratado nas seções que tratam do objeto e da divisão de trabalho nessa atividade, Tereza procurou construir o objeto nesse primeiro encontro e as regras, que aparecem inicialmente como “a idéia” subjacente ao material, tiveram papel importante nessa construção.

O primeiro princípio que apresento revela o comprometimento das docentes com um determinado tipo de conhecimento a ser promovido na PEI através do MP que não se restringe nem aos discursos produzidos na experiência concreta da prática nem às elaborações de caráter científico. A regra de *promover reflexões sobre o fazer docente em situações concretas* prevê a articulação desses dois discursos e alinha-se com uma das faces do objeto da atividade, que é o desejo de aprimorar as mediações para a PEI com vistas à formação reflexiva. Esta regra é tecida no texto de apresentação do MP, produzido por Tereza, como se observa no excerto abaixo:

A formação de professores na atualidade envolve a **superação** do modelo da racionalidade técnica, no qual a teoria precede e direciona a prática. Entretanto, isto não significa sucumbir ao “praticismo” e negar qualquer valor a teorias. Grigoli & Teixeira (2001) advogam contra a polarização que coloca, de um lado, a teoria e, de outro, a prática. Para elas “não se trata de privilegiar a formação teórica ou a formação pela prática, até porque uma não existe sem a outra, mas de manter a circularidade entre elas, para a qual a reflexão como técnica não é suficiente” (p. 119). **A prática de ensino de inglês se coloca, assim, como um espaço privilegiado para reflexões sobre o fazer docente em situações concretas.** (MP, Introdução)

Nesse texto, a autora retrata a superação do modelo da racionalidade técnica como uma posição incontestável ao escolher apresentar a *formação de professores na atualidade* como um bloco único, sem dissonâncias. Seria diferente se ela optasse por dizer que há posições concorrentes no cenário atual dessa formação, dentre as quais a que propõe a superação do modelo da racionalidade técnica. Tereza faz um alinhamento claro com o discurso da formação reflexiva e declara seu entendimento sobre que tipo de conhecimento privilegiar na PEI. Na reunião de elaboração, esse princípio é transposto para uma regra de *abordagem*, como se observa abaixo:

Tereza: Qual é a idéia disso? Primeiro não partir da leitura. [...] **Nunca partir da leitura de um texto.** A idéia que eu tive foi essa, né, a gente partir de uma atividade concreta, aí a gente vai pra leitura, mas nunca ler um texto pra depois ver o que acontece.

Margarida: Traz a questão.

Tereza: Traz a questão. Começa com essa questão e aí a gente vai tentar encontrar leituras que possam ajudar a gente a estar pensando nessa questão.

Excerto 62: Reunião MP 21 07 04: 83-91

Tereza estabelece o ponto de partida para as ações pedagógicas a serem projetadas no MP, ao postular a regra para de *nunca partir da leitura*, ou *partir de uma atividade concreta*, que mais adiante é exemplificado com a tarefa de *comparar diferentes tipos de atividades de leitura*, o que seria uma tentativa de forjar uma abordagem para a condução da PEI. Em outras palavras, a regra começa a moldar uma das ferramentas que será usada para intervir no conhecimento dos futuros professores. A teoria, que parece estar vinculada ao termo *leitura*, adquire sentido de oferecer condições de compreender melhor uma prática pedagógica.

Percebe-se que essa regra entra em funcionamento imediatamente nesse encontro como elemento de auto-avaliação da unidade que Cristiane havia elaborado, o que a leva a concluir que teria que reformulá-la em virtude de seu enfoque demasiado teórico. É também Cristiane que a retoma de modo explícito na fase de refacção na tomada de decisão sobre os rumos que a segunda versão do MP viria tomar.

O segundo princípio é o da *valorização do conhecimento nacional sobre ensino de línguas e formação de professores* que é apresentado quando Tereza justifica a escolha de um texto para sua unidade:

Tereza: Uma outra intenção é valorizar as leituras nacionais. **A gente tem bastante coisa já no Brasil, não precisa ficar tão dependente.**

Excerto 63: Reunião MP 21 07 04: 559-560

Esse princípio parece estar relacionado com a construção de sentido interpessoal de identidade. Ao lançar mão da oração *a gente não precisa ficar tão dependente* Tereza atribui um valor emancipatório à priorização de autores brasileiros, o que sugere que, de seu ponto de vista, recorrer a conhecimento produzido por estrangeiros caracteriza uma relação de dependência. Daí infere-se que lançar mão do conhecimento nacional contribuiria

para projetar a identidade de nossos autores como autoridades credenciadas para oferecer conhecimento para a formação de professores de LI.

Ainda na primeira reunião de elaboração é colocado um terceiro princípio que se relaciona com o modo como o MP poderá ser utilizado. Esse seria o princípio da *flexibilidade*, ou do *kit lego*, para fazer uso da nomeação dada por Tereza, conforme se observa nos excertos abaixo:

Tereza: A idéia é que isso **nem fosse chamado de atividade**, porque pode ser que o seu grupo só vá fazer uma dessas atividades, não são coisas que você precise seguir... e aí eu não sei o quanto de... depois vai ter uma orientação muito fechada porque vai depender depois de quem está conduzindo e vai ter sempre uma interpretação pessoal mesmo do que vai acontecer. Então, só são idéias e aí **a gente pode por tantas idéias quanto a gente tiver em relação a isso**. Depois **a pessoa pode escolher** se vai desenvolver só a um ou só ou eu vou só desenvolver a três, ou as três juntas, por exemplo. Isso vai depender de quem estiver usando o material.

Excerto 64: Reunião MP 21 07 04: 49-58

Tereza: Não, então, Margarida, eu estava falando assim a gente vai tentar colocar todas as atividades que achamos que sejam possíveis...

Margarida: Um brainstorming...

Tereza: que estejam dentro do tema e aí **o professor com seus alunos decide** se quer fazer todas, ou se vai fazer só uma e aí fica um pouco **maleável**.

Excerto 65: Reunião MP 21 07 04: 111-116

Parece estar implícita na regra da flexibilidade a idéia de compor uma caixa de ferramentas que seria colocada à disposição para que seus usuários fizessem escolhas em virtude de suas necessidades e interesses. Ao afirmar, no excerto 64, que preferiria que as mediações a serem projetadas pelas docentes não fossem chamadas de *atividade* e ao procurar caracterizar como uma coleção das mediações possíveis, sem pré-definição de uma única seqüência, Tereza parece estar querendo evitar lançar mão de convenções de materiais didáticos. A regra é recolocada na reunião de 29 11 04, a primeira com a presença de Maria Hilda, conforme se observa abaixo:

Tereza: é, na verdade a gente está falando dessas atividades, primeiro porque elas podem ser, é, **não precisa seguir a ordem** que elas estão aqui e, que elas são opcionais na verdade, quer dizer um **kit Lego**, cada um...

Maria Hilda: Ah ta, uma...

Tereza: ...monta o seu, então pode ser que, quando chegar nessa atividade.

Excerto 66: Reunião MP 29 11 04: 598-602

Considerando a colocação de Fairclough (1992) de que conhecimentos e crenças são construídos através das representações do mundo e da experiência, pode-se dizer que do ponto de vista ideacional, as regras de *promover reflexões sobre o fazer docente em situações concretas, e valorizar do conhecimento nacional sobre ensino de línguas e formação de professores* apontam e delimitam a natureza e a fonte do conhecimento a ser promovido na PEI: um conhecimento fundado na prática, articulado com discursos teóricos, colocados em circulação por autores brasileiros, através da reflexão. Com relação aos significados interpessoais, a maleabilidade esperada por Tereza projeta um relacionamento com o usuário baseado no compartilhamento e não na imposição e também uma identidade para o formador de professores como quem é capaz de fazer escolhas e utilizar recursos oferecidos por outros com discernimento e flexibilidade.

Enfocando a regra da flexibilidade sob a perspectiva da dimensão de prática discursiva (FARICLOUGH, 1992), que considera processos de *produção, distribuição e consumo* de textos, pode-se dizer que ela não se refere unicamente ao processo de produção em si, mas está ligada ao modo como se espera que o MP seja consumido. Para que pudesse ser consumido com flexibilidade, permitindo ao usuário fazer escolhas quanto à seqüência das unidades e quanto à seleção de tarefas, o produto deveria refletir essa característica, dispondo numa única embalagem, diversas unidades acondicionadas em invólucros menores.

Uma outra regra para o MP foi a de *utilizar predominantemente a língua portuguesa nos enunciados das tarefas, e na realização das tarefas propriamente ditas*. Essa regra parece estar sustentada nas representações que as formadoras têm dos alunos-professores, conforme aponte na seção 3.1.1 que trata da comunidade do sistema de atividade central de formação de professores de inglês. Na primeira reunião de elaboração, ao discutirem sobre a qualidade da produção dos alunos, em termos de capacidade de articulação entre teoria e prática, as docentes manifestam percepções que têm dos APs:

Débora: O importante não é o formato perfeito de resenha, mas que aquilo mostre que ele está procurando ligar uma coisa na outra, traçar relações entre a prática e o que ele está observando, eu acho que é uma maneira de incentivar, de dar uma ampliada na capacidade deles de.

Cristiane: Eu tentei isso na LA só que eu quase morri, né, quarenta alunos...

Margarida: Tinha que

pedir em par, né?

Cristiane: Não, lá eu pedi e acho que foi muito bom pra eles.

Débora: Porque nesse último trabalho que eu pedi para eles fazerem uma análise do vestibular

Margarida: Você já pediu agora?

Débora: Pedi, porque é a única coisa que eu tenho para avaliar, né, **tem gente que não consegue articular**, tem gente que fala que a prova é de leitura e de compreensão de texto e fala um blá-blá-blá, mas não sai daí. Então você sugere coisas para ler, para tentar... e eles não fazem. Aí eu digo que não está ficando nada mesmo. Ele não consegue, na hora que ele tem que produzir...

Tereza: Alguns **alunos têm dificuldade de entender o que lêem**. [...] em português.

Excerto 67: Reunião MP 21 07 04: 377-396

Pela oração *tem gente que não consegue articular*, Débora declara perceber os alunos como incapazes de fazerem a ligação entre as situações concretas e as leituras. Também através de uma oração declarativa, Tereza acrescenta que nem mesmo em português alguns alunos conseguem fazer sentido das leituras. A opção pelo uso predominante da LP no material, além de se relacionar com o recurso aos textos de autores brasileiros, parece-me estreitamente ligada com essa percepção que as docentes têm dos alunos. Nesse caso, a atividade de produção de instrumentos propiciou às formadoras reflexão sobre os resultados da formação em termos de preparação para compreender textos teóricos ou articular teoria e prática, o que seria uma zona de desenvolvimento proximal para uma ação expansiva. No entanto, o que ocorre nesse momento é uma *retração* (ENGESTRÖM, 2000/2005), ou seja, já que alguns APs não dão conta de compreender textos nem mesmo em língua portuguesa, as docentes optam por desviar do problema, evitando criar dificuldades com o uso da língua inglesa.

Passando para as regras de abordagem, pode-se dizer que além de *nunca partir da leitura* ou *partir de situações concretas*, uma outra é colocada por Cristiane que se refere à participação dos APs na comunidade escolar e ocorre durante a apresentação de uma unidade de Tereza:

Cristiane: Então, mas aí Tereza, **será que a gente não poderia** estar pensando que cada unidade, ou, se não em todas as unidades, pelo menos algumas delas [...] eu também pensei o seguinte: que cada uma delas poderia ter alguma coisa...

Margarida: voltada pra isso.

Cristiane: voltada para isso. Por exemplo, os alunos vão ter que ir para a escola, falar com o diretor, então isso já não é observação de escola? Isso já é observação, não de aula necessariamente, mas do contexto escolar.

Débora: Você diz dilui aquilo

Cristiane: É você dilui... **não ficaria aquelas quatro, quatro, quatro** mas, até porque a gente vai ter mais horas

Débora: Seria legal se em cada unidade ele tivesse alguma coisa para ver na escola.

Cristiane: alguma coisa para ver na escola, em algum momento ele estar analisando isso. Aí a gente diluiria durante o ano...

Excerto 68: Reunião MP 21 07 04: 1183-1201

A regra de *diluir tarefas de observação ao longo das unidades* surge de uma avaliação de Cristiane sobre o modo como esse tipo de tarefa de estágio tem sido feito no SAFPLI (*aquelas quatro, quatro, quatro*, referindo-se às 12 horas de observação igualmente distribuídas entre os contextos de escola regular pública, escola particular e escola de idiomas). Ela não é colocada de modo assertivo como as outras duas tratadas acima, mas é negociada entre as participantes. Cristiane opta por uma estrutura modalizada para dar início à negociação da regra (*será que a gente não poderia*). Isso parece estar ligado com hierarquia desse sistema de atividade, conforme tratei na seção 3.2.3.1 sobre a divisão de trabalho no SAPMP, que tem Tereza numa posição de liderança. Embora a regra não tenha moldado todas as unidades do material, além da observação de aulas propriamente ditas, são incorporadas tarefas na escola como *entrevistar diretor, professor, pais e alunos, apresentar pôster com resultado das observações na escola, entrevistar diretor ou responsável por contratação em escolas, e entrevistar responsáveis pela elaboração do projeto político-pedagógico da escola observada*. Essa regra prevê uma reorganização do modo de conduzir o estágio, pois representa uma mudança em relação a como vinha sendo feito anteriormente.

Uma outra regra de abordagem é *incluir leituras complementares*, que podem ser de textos já trabalhados na LA ou de outros indicados para ampliar a discussão sobre um determinado tema:

Tereza: Não, mas, por isso que a gente está falando de leituras complementares que é um momento que a gente pode também **importar** algumas **coisas que eles já leram**.

Margarida: **Ampliar, repassar**.

Tereza: Enfim, o que a gente vai fazer com as leituras complementares é outra história.

Excerto 69: Reunião MP 21 07 04: 236-241

Essa regra parece ter sido criada pela necessidade de oferecer referências que pudessem fazer a ligação com a LA, dar suporte para os grupos de estudos, bem como respaldar o formador. Novamente, processos de consumo parecem estar sendo projetados com essa regra, pois essas referências funcionam como bônus para o usuário, que pode fazer delas o uso que achar conveniente: aprofundar-se, propor trabalhos extras para os alunos, etc.

É importante observar que, com exceção a essa última que acabou por constituir uma subdivisão de cada unidade, essas regras foram colocadas oralmente, portanto através de texto de consumo imediato, distribuído apenas para os participantes dos encontros.

Assim, estar ausente às reuniões implica em deixar de tomar conhecimento das regras então colocadas, a não ser que seja recolocada em outro momento por alguma das participantes.

Em suma, identifiquei as seguintes regras guiando a produção do MP:

a) Princípios:

- promover reflexões sobre o fazer docente em situações concretas;
- valorização do conhecimento nacional sobre ensino de línguas e formação de professores;
- flexibilidade;
- utilizar predominantemente a língua portuguesa nos enunciados das tarefas, e na realização das tarefas propriamente ditas.

b) Abordagem:

- nunca partir da leitura, ou partir de uma atividade concreta;
- diluir tarefas de observação ao longo das unidades;
- incluir leituras complementares.

Um outro conjunto de regras refere-se à dimensão interacional que são as regras de participação na atividade. É para essas que direciono a discussão daqui em diante.

4.2.5.2 Regras de participação

As práticas sociais envolvidas no sistema de atividade central de formação de professores compreendem aquelas relacionadas com ensino (aulas, reuniões de projetos), com pesquisa, com administração (reuniões de conselhos administrativos, reuniões de departamento). O ensino, por exemplo, articula modos específicos de se utilizar a linguagem, tanto da parte dos alunos quanto dos professores, com relações sociais da sala de aula, que mesmo em uma relação dialética (FAIRCLOUGH, 2003), antecipam representações, modos de ação e identidades entre os participantes. Qualquer pessoa que tenha participado de práticas de educação em escolas é capaz de antecipar *scripts* característicos de sala de aula que prevêm quem fala, para quem, sobre o quê, de que modo, por exemplo. Isso não significa que esses *scripts* não sejam burlados, ou transformados, mas funcionam como uma representação da prática social em questão. Charadeau e Maingueneau (2004) definem *script* como uma estrutura que representa uma ação conhecida utilizada para a compreensão das

sucessões de eventos sob a forma de cenas e episódios. Esses esquemas são complexos e constituídos de ações, relações e conceitos ou de esquemas mais gerais. Os autores exemplificam com um *script* de “visita ao médico”, que remete a um esquema geral de consulta, compreendendo a marcação da consulta, o deslocamento, o encontro e o pagamento. O encontro poderia ser ainda desmembrado em exposição do problema, busca de informações para o diagnóstico, estabelecimento do diagnóstico, conselho ou prescrição. Esses conhecimentos poderiam ser utilizados para constituir expectativas que orientam parcialmente os processos de pré-programação na percepção, ação e compreensão dos textos.

Gutierrez et al. (1999), referindo-se a situações de aprendizagem em sala de aula, entendem que comunidades de aprendizagem, ao longo do tempo, constroem *scripts* ou padrões normativos de fala e interação, bem como *scripts* conflitantes nos vários espaços sociais da sala de aula. Segundo as autoras, embora eles tenham traços estáveis e previsíveis, prestam-se também à improvisação e é essa qualidade que responde pelo potencial de mudança e desenvolvimento.

Por outro lado, participar de uma atividade nova, sobre a qual não construímos *scripts* que nos ajudam a antecipar modos de agir, leva a questionar se os que temos de participação em outras práticas são adequados para a nova prática, ou a criar regras de participação, experimentá-las e reconstruí-las quando necessário.

Diferentemente das regras para o MP, as regras de participação na atividade de produção das mediações para a PEI foram construídas de modo implícito, tecido na linguagem e, como as do outro conjunto, foram se constituindo desde o primeiro encontro. Assim como a divisão de trabalho, as regras de participação revelam o modo pelo qual a autoria coletiva se configura na atividade.

Irei abordar uma regra geral voltada para a instanciação da autoria coletiva que se refere ao alcance de consenso. A regra implícita na atividade é que *uma unidade pode vir a compor o MP mediante aprovação na instância coletiva da produção* (embora nem sempre todas as autoras estejam presentes). Essa regra se desdobra em outras mais específicas, conforme veremos adiante.

Falar da regra de consenso implica necessariamente em abordar os artefatos empregados para se atingi-lo e é a linguagem que cumpre essa função. Assim, para tratar dessa regra, estarei abordando o modo como as autoras empregam a linguagem na tentativa de construir a autoria coletiva.

Para que a regra de aprovação na instância coletiva fosse cumprida, instaurou-se uma dinâmica de participação em que uma docente expõe sua unidade, atividade

por atividade, e passa a sofrer a mediação das colegas até que se atinja o consenso sobre o formato final da unidade. É através dessa dinâmica que se dá a produção coletiva do material.

Na dimensão da organização textual, percebe-se nitidamente o contorno de episódios em torno das tarefas (chamadas de *atividade* pelas docentes). Há uma abertura, obtida com a exposição dos objetivos da unidade e uma sinalização da tarefa a ser exposta e, em seguida, começam a incidir mediações sobre o que está sendo apresentado. Mediante consenso sobre a tarefa em exposição, a apresentadora pode avançar para a tarefa seguinte.

A fim de garantir a autoria coletiva, a primeira regra específica implícita na atividade é a de que uma participante pode *intervir na unidade elaborada por outra*. Isso é feito através de solicitação da expositora ou por iniciativa de outra participante:

Tereza: Então a primeira atividade pensei em dar para eles, isso eu fiz com os meus alunos, aquele inventário de crenças que a gente desenvolveu no [projeto de pesquisa sobre formação inicial desenvolvido por 4 docentes de PEI da IES]. E eu vou ter que digitar aquilo lá porque você acredita que eu não tenho aquele arquivo? Caçar nos disquetes... enfim, então aqui viria aquele inventário, tá? Ou, pensei, talvez, pudesse ser colocado em uma folha separada caso a pessoa queira xerocar. **Fica mais fácil, né?**

Margarida: **Eu acho que é.**

Débora: **Ah, a gente podia fazer no final uma parte fotocopiável.**

Tereza: Ah, pode ser.

Débora: Tipo, daí põe aqui anexo tal.

Tereza: Tá.

Débora: Aqui fica só o roteiro, mesmo, uma coisa curta.

Tereza: Como é aquele Teacher Education, lá, o Reflective Approach, lá. Aliás, lá vem separado, né, num caderno separado vêm os copiáveis, com uma tesourinha, e aí seria aplicado isso, simplesmente reúne o grupo. Agora, isso não é a primeira coisa que vai acontecer no primeiro encontro com os alunos. Primeiro tem a apresentação de cada um, mas isso eu não achei necessário colocar, né.

Débora: **Então será que não é melhor a dois antes da três? Você começar com as escolhas? Cada um faz a sua *lifeline*, conta um pouco a sua história, porque escolheu o curso de Letras e tal... poderia ser a um, e aí já são apresentados.**

Tereza: Tá. Então vamos começar invertendo. A dois vira um e essa viraria a dois. Então eles responderiam a esse inventário e eles poderiam responder em casa, deixei pra eles me trazerem na aula seguinte.

Débora: Ah hum.

Excerto 70: 21 07 04: 430-455

Conforme tratado anteriormente, *elaboração* é um tipo de relação semântica entre frases e orações, nem sempre explicitamente marcadas, em que uma especifica e completa a outra e na adição uma coisa é simplesmente acrescentada a outra, sem nenhuma implicação de continuidade entre elas (FAIRCLOUGH, 2005). No excerto acima, a primeira

intervenção é feita mediante solicitação de opinião (*fica mais fácil, né?*), à qual segue uma resposta de outra participante (*Eu acho que é*) e uma aditiva (*Ah, a gente podia fazer no final uma parte fotocopiável*). A segunda, no entanto, não é solicitada, mas é iniciada por Débora. Tereza está tratando de uma tarefa, e a intervenção de Débora, embora relacionada com a tarefa, não é uma elaboração e sim uma mediação referente à reorganização da seqüência das unidades do material. Tereza concorda (*ta*), elabora a sugestão de Débora (*A dois vira um e essa viraria a dois*) e retoma a exposição da tarefa.

Uma observação a ser feita a respeito do conteúdo da mediação de Débora é que ela se contrapõe à regra de flexibilidade, pois está pressupondo a necessidade de haver uma seqüência lógica das unidades. Esse é o tipo de decisão que deveria ser considerado no processo de *consumo*, e não da *produção* do material.

Voltando às regras de participação, na primeira reunião de elaboração a interrupção da exposição é recorrente. Elaborei uma síntese das interações que ocorrem em torno da primeira apresentação de unidade, que demonstra a alternância entre a exposição de unidade e as interrupções feitas pelas demais participantes:

1. Tereza apresenta a primeira unidade do MP, na qual figuram instrumentos oriundos de pesquisas e que já vêm sendo utilizados na PEI.
- 2. Débora sugere a criação de uma seção de fotocopiáveis e segue-se uma comparação com outros materiais importados de formação de professores.**
3. Tereza prossegue na apresentação.
- 4. Débora sugere uma inversão na ordem das unidades. Todas concordam.**
5. Tereza prossegue apresentando a unidade, mencionando o uso do texto de *Lightbown & Spada*.
- 6. Ângela e Cristiane relatam experiências com o uso desse texto e é discutida a relação com a LA.**
7. Tereza retoma a apresentação e menciona a leitura de um texto com resultados de pesquisa do grupo de formação de professores, do qual algumas docentes fazem parte. Discutem-se procedimentos pedagógicos para lidar com o texto.
- 8. Débora considera a possibilidade de uso por outras pessoas que não fizeram parte da elaboração como critério para a adoção do procedimento de roteiro de leitura.**
9. Tereza prossegue a apresentação e, ao falar sobre a inserção do texto de Barcelos, explicita um outro princípio norteador que seria a valorização da literatura produzida no Brasil.
- 10. Ângela diz que acha importante lerem outras coisas também, mas Débora e Cristiane corroboram a idéia de valorização da produção nacional.**
- 11. Débora problematiza a questão de *copyright*.**
- 12. Tereza propõe que se evitem textos protegidos por direitos autorais.**
13. Tereza pede para apresentar mais uma de suas unidades. Todas concordam.

Nesse encontro, as interrupções (em negrito) são predominantemente iniciadas pelas participantes, e não solicitadas. Tereza, Cristiane e Débora co-constroem a regra através de sua participação na reunião. Não há sinalizações de que esse tipo de participação esteja provocando algum tipo de tensão. Essa mesma regra é posta em funcionamento na reunião seguinte, a primeira na qual Vânia participa, também nesse encontro, não é problematizada.

Maria Hilda viria a participar da terceira reunião e era justamente a discussão de sua unidade que estava em pauta nesse dia. Antes de iniciar, pergunta: *Aí, é essa dinâmica vou lendo o que eu fiz? É isso?* Com essa fala, a docente revela estar tentando descobrir como é o funcionamento da atividade que já está em andamento. Diante de uma resposta positiva, inicia sua apresentação e é logo interpelada por Tereza a respeito de uma escolha lexical:

Maria Hilda: Objetivos, promover conscientização sobre as oportunidades de formação continuada e reconhecimento, Nossa Senhora, não, de reconhecimento e profissionalização não, né?

Tereza: Não.

Maria Hilda: Formação continuada, vírgula, reconhecimento e profissionalização no campo de letras?

Tereza: **O que é que é reconhecimento?**

Maria Hilda: Ele ser reconhecido como profissional, ele ser aceito, a, ele, ele ter uma qualificação, um título, alguma coisa assim. E é o caso de ele ter um exame de proficiência, voltado para professores de língua estrangeira ou...

Tereza: **Titulação, não seria um...**

Maria Hilda: Formação continuada...

Vânia: Não, porque titulação, ele têm, é o curso de letras já é uma titulação, e ela tá falando de outra coisa, você está falando de outra coisa, né?!

Maria Hilda: É, ele vê aqueles certificados que o qualificam como, como um profissional,

Tereza: tipo COTE, essas coisas.

Maria Hilda: Isso.

Débora: **Qualificação também não é a palavra?** Não né?

Maria Hilda: Oportunidade de formação continuada, reconhecimento e profissionalização no campo de letras, vai ser (inc).

Vânia: Ué, e se, o que que é?

[falas sobrepostas]

Tereza: **Oportunidades de reconhecimento?**

Maria Hilda: Hum?

Tereza: Não, porque eu, eu, como assim como eu estranhei o que que era, pode ser que eu possa.

Maria Hilda: Não, lógico, vamos ver

Vânia: Então, e se fosse uma palavra transparente tipo certificação, sabe?

Tereza: Ah, pode ser.

Maria Hilda: Formação, certificação.

Tereza: Certificação, isso.

Excerto 71: Reunião MP 29 11 04: 197-230

Os excertos acima evidenciam que as interrupções na exposição em andamento servem tanto para apresentar uma sugestão de modificação (na tarefa, na organização do material ou em seu layout), ou para se chegar a uma escolha lexical de consenso.

A problematização da escolha lexical de Maria Hilda suspende a ação de expor em favor da solução do problema. Observa-se que ocorre, a partir daí, um engajamento coletivo em negociação de sentido, na qual Tereza, Débora e Vânia alternam-se em buscar solução, analisando termos alternativos como titulação, qualificação, até chegarem em certificação, sugestão de Vânia. Tereza concorda (*pode ser*) e Maria Hilda incorpora o termo no texto referente aos objetivos da unidade.

Na seqüência da exposição de sua unidade, Maria Hilda é novamente interrompida por Tereza, conforme se observa abaixo:

Maria Hilda: Aí a atividade um seria, os alunos serão apresentados os diversos instrumentos de avaliação de competência na área de língua inglesa e deverão dar, e num e, e os alunos, ou, ou português ficou ruim... deverão passar por um teste simulado escolhido entre os mundialmente adotados, ao fazerem o teste, os alunos poderão tomar consciência das exigências mundiais em termos de competência lingüística em língua inglesa e perceber seu próprio nível de conhecimento.

Tereza: Ah hum.

Maria Hilda: Esse aí podia ser uma atividade, pra eles verem.

Vânia: Ah hum.

Maria Hilda: Atividade dois, Os alunos deverão fazer na... [falas sobrepostas]

Tereza: **Podemos** já ir sugerindo?

Maria Hilda: Por favor.

Excerto 72: Reunião MP 29 11 04: 245-257

Observa-se que a Tereza não simplesmente intervém na unidade de Maria Hilda, mas antepõe um pedido modalizado (*podemos ir sugerindo?*). Tereza parece estar colocando Maria Hilda a par da regra de participação, bem como reforçando a autoria coletiva, que nesse momento é aceita pela docente.

A regra de participação relacionada ao uso da estratégia de interrupções para problematizar escolhas lexicais torna-se foco de tensão dois encontros mais tarde, como mostra o excerto abaixo:

Cristiane: Tá, vamos ver o da Maria Hilda...

[Vânia vai fazer um telefonema]

Maria Hilda: Ó... eu fiz um... primeira versão né. Tem uns pontos que eu já comecei mas já tinha impresso daí eu vi que tinha coisa errada, aí eu falei: bom, deixa na hora ...

Cristiane: Explorando habilidades orais.

Maria Hilda: Primeiro eu pensei num objetivo que seria um aluno saber porque esse fala... a... ensinar o outro a falar ou a... compreender alguma coisa, então conscientizar os alunos quanto ao papel da competência oral do falante de língua inglesa enquanto língua estrangeira e o seu uso em diversos contextos, porque não é só o de sala de aula né. (inc) existem... que tem de diversos contextos pra se utilizar inglês enquanto língua estrangeira. Tá? E depois uma análise didática que fornecesse sugestões de atividades voltadas pra (inc).

Débora: É... **fica estrangeira mesmo ou... international?**

Maria Hilda: Não sei.

Débora: Ou não importa?

Cristiane: Como língua estrangeira.

Débora: Ou não importa?

[Vânia retorna]

Maria Hilda: **Já tá questionando aqui o termo.**

Cristiane: **Começou...**

Maria Hilda: língua estrangeira ou língua internacional? [gargalhadas]

Vânia: Sabe o que você faz? Eu fiz assim... ó gente, **eu vou falar todas as atividades depois a gente volta** tá, porque senão **não deixa a gente passar nem da primeira linha.**

[risos, falas sobrepostas]

Maria Hilda: Não sai, parou [inc.] nos termos.

Vânia: Desculpe, que eu...

Maria Hilda: Conscientizar os alunos quanto ao papel da importânica...

[Falas sobrepostas]

Maria Hilda: Da língua inglesa, como... como língua estrangeira e seu uso em diversos contextos...

Débora: Bom, vamos ver vai... então, vamos ver.

Maria Hilda: Então eu pensei, num assim que é mais teórico e outro mais de... prático, de didática, mesmo, fornecer sugestões de atividades...

Excerto 73: Reunião MP 06 12 04: 1141-1187

O interrupção de Débora questionando a escolha lexical de Maria Hilda parece causar incômodo na apresentadora. Quando Maria Hilda atualiza para Vânia, que estivera ausente para um telefonema, em que ponto está a apresentação, ela opta por dizer que Débora *já está questionando o termo*, do que infere-se que ela reconhece como recorrente aquele tipo de intervenção que põe obstáculo à exposição em andamento. Cristiane co-elabora a posição de Maria Hilda com *começou*. Vânia, por sua vez, relata o modo como lida com esse tipo de interrupção, recorrendo ao discurso direto de sua própria voz em situação semelhante, através de uma frase declarativa (*eu vou falar todas as atividades depois a gente*

volta, ta?), condição para conseguir avançar na exposição. Mais adiante, face um novo entrave, Maria Hilda declara:

Maria Hilda: Certo. Vou fazer que nem a Vânia, depois vocês falam, vai, vamos pra frente.

Excerto 74: Reunião MP 06 12 04: 1312

Vânia e Maria Hilda tentam co-elaborar uma nova regra de participação, que invalidaria a anterior. *Interromper a exposição*, o modo de participação escolhido por Débora, é tomado como inadequado nesse momento por Maria Hilda, Cristiane e Vânia. Assim, com relação à interação entre as docentes está sendo problematizada a regra de tomada de turno⁴⁴, que, na perspectiva de Maria Hilda, deveria ser tomado, ou talvez concedido pela expositora, ao final da apresentação da unidade. Mesmo assim, essa nova regra não parece ser observada, pois a intervenção das docentes continua a interromper a exposição. Além disso, o reparo iniciado pelo outro parece estar sendo visto como conflituoso e negativo por algumas participantes, embora seja fundamental para o processo de autoria coletiva.

Na seção 3.2.3.2.1 que trata da divisão de trabalho no SAPMP, apontei que a entrada de discursos de filiação individual de uma docente foi regulada por outras participantes. Assim como naqueles casos, a ação de expor a unidade é interrompida em favor da busca por alternativas que indiquem consenso entre as autoras. No caso das problematizações instanciadas aqui nesta seção, não se trata da relação com uma determinada comunidade discursiva, pois não parece haver uma vinculação ou defesa de alguma participante com relação a um dado discurso, mas sim da escolha de termos que reflitam o status atual de questões profissionais, como no caso de *reconhecimento* ou *certificação*, ou fenômenos sociolinguísticos implícitos na escolha entre *estrangeira* e *internacional*.

Kakavá (2003) aponta que o modo de tratar conflitos e os sentidos que os participantes atribuem a eles variam conforme a prática social em andamento, a cultura, idade, gênero dos participantes. Na atividade em foco em meu estudo, os conflitos provocados pelas problematizações das participantes parecem contribuir para uma escolha informada e compartilhada de discursos de modo que a reorganização discursiva promovida pela atividade reflita a apropriação coletiva de sentidos pelas participantes. De outro modo, não seria

⁴⁴ Turno de fala é a contribuição de um locutor dada em um certo momento da conversação. Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson formularam as regras de alternância de turnos de fala na conversação (CHARADEAU; MAINGUENEAU, 2004).

possível que a co-autoria se estabelecesse, e as diversas unidades do MP seriam o resultado de mera compilação.

Novamente enfocando o ingresso de Maria Hilda na atividade em andamento, a *aprovação* é uma etapa do *script* que ela está experimentando para guiar sua participação na atividade. Isso é feito de modo marcado, através de interrogativas voltadas para eliciar concordância e verificar se pode prosseguir na exposição, como se observa nos excertos abaixo:

Maria Hilda: Ver se aquilo lá... ah hum. Ok, ta. A próxima atividade, então?

Tereza: Si, Si.

Excerto 75: Reunião MP 29 11 04: 589-590

Maria Hilda: **Aprovado** esse?

Tereza: **Sim**, eu acho **só**, é... que talvez aqui a gente pudesse pensar em vez de nome.

Maria Hilda: Hum.

Tereza: É, pensar assim, quais são as contribuições que esse ambiente proporciona, quer dizer, que tipo de coisa pode...

[...]

Maria Hilda: Então, posso por um item de possíveis contribuições do projeto.

[falas sobrepostas]

Tereza: Qual a utilidade disso pra ele né, é, as vezes o projeto tem dez objetivos, mas pra ele só interessa um, ele só está, está vendo contribuição efetiva numa coisa.

Maria Hilda: É, seria assim, possíveis contribuições do projeto na perspectiva do aluno, como o aluno vê essas contribuições desse projeto.

Tereza: É, contribuições potenciais para seu trabalho como professor, e aí, né, podem ser coisas que ele possa enxergar e vir, ah, eu vou lá copiar coisa da Internet, ou eu vou mandar meus alunos pra fazerem uma pesquisa, é, sei lá.

Excerto 76: Reunião MP 29 11 04: 644-672

No excerto 75, Tereza concorda que Maria Hilda prossiga na apresentação. No seguinte, que é a continuação da exposição dessa mesma unidade, Maria Hilda pede explicitamente aprovação (*aprovado esse?*), ao que Tereza sinaliza ainda não estar satisfeita com aquele formato. Dessa vez, a docente modaliza sua sugestão de alteração com *talvez a gente pudesse pensar*. Iedema (1999) considera interrogativas, modalizações com *talvez* e hesitações modos não ameaçadores de manejar a interação e de não exacerbar relações de poder.

A propósito das *hesitações*, elas parecem funcionar tanto para tornar as intervenções das participantes mais indiretas e menos ameaçadoras, quanto para sinalizar uma

abertura por parte da expositora para receber mediações, como se observa no excerto abaixo de uma reunião de elaboração com a presença de Cristiane, Débora, Maria Hilda e Vânia:

Cristiane: Aí eu pensei assim que a gente poderia ter alguns modelos de, alguns planejamentos prontos de alguns contextos da própria universidade, e das... a gente tem alguma coisa ali das escolas, né, já, e talvez, e eu fiquei só pensando se não fosse melhor comparar com dois, **não sei**, achei três um pouco, bastante, **não sei**. Aí pensei que ele fosse comparar porque, na hora que ele vai comparar pode ser que no dele não tenha algumas coisas que tem no do outro e aí então ele vai estar tendo outra visão de planejamento que não aquela inicial dele, né?

Maria Hilda: Ah!

Cristiane: Ou a gente delimita e todo mundo compara os mesmos.....

Vânia: Mas, mas eles comparam em grupos e depois (inc)?

Cristiane: É, depois tem que abrir né? Tem que escrever isso também?

Vânia: Acho que sim. Porque daí como que vai, vai abrir e da vai fazer o que? Vai....

Cristiane: Então, é por isso que eu fiquei pensando. Todo mundo vai fazer o mesmo? Por exemplo, vamos ter que.... [falas sobrepostas].

Vânia: Eu acho que é mais fácil você ter, você trazer esses três contextos diferentes aí, **só três, mesmo, para uma comparação mais específica**.

Excerto 77: Reunião MP 01 12 04:172-185

Neste excerto, Cristiane está apresentando sua unidade e abrindo espaço para a opinião das colegas quanto à quantidade de contextos a serem comparados. Vânia problematiza um outro aspecto, que é o direcionamento a ser dado na tarefa de comparação e responde à questão apontada por Cristiane.

No excerto abaixo, as hesitações são feitas pela docente que está intervindo na elaboração da colega:

Vânia: Mas não podia ter uma atividade agora no final de... é... de instrumentos que... é... que podem ser pensados, **não sei**.... ou **talvez** a gente, como você já propôs em outros momentos, **talvez** disponibilizar diferentes instrumentos, né? É, aqui por exemplo, tem um questionário no final. Se o curso foi... **não sei**.... o que que esses instrumentos estão contemplando daquela *check list*? **Sei lá, não sei**, alguma coisa relacionada com a avaliação do curso, né? **Porque no planejamento você já tem que prever...**

Excerto 78: Reunião MP 01 12 04: 642-648

As hesitações na fala de Vânia precedem a colocação de sua crença de que o planejamento *tem que* prever os instrumentos de avaliação de um curso. Assim, não parecem ser de natureza ideacional, mas sim interpessoal, ou seja, a fim de evitar confrontos diretos e

preservar o relacionamento entre as colegas, Vânia escolhe indicar de modo indireto, não ameaçador, algo que estaria faltando na unidade de Cristiane.

Ao mesmo tempo em que as hesitações revelam que a expositora convida as participantes a mediarem sua elaboração e efetivarem a autoria coletiva, há momentos em que a elaboradora resiste às mediações, conforme se observa abaixo:

Cristiane: Bom, então a gente fica, a gente.... eu mudo e daí a gente vê se.... essa atividade três seria entre a seis e a sete, então? Que agora... a cinco viraria seis. Primeiro então ele vai olhar para os planos, para diferentes planos, depois ele vai levantar essas crenças.... [falas sobrepostas].

Vânia: Mas **a gente já não decidiu** que ia separar? Então, a sete vira um. Não está já, será....botou até os objetivos....

Cristiane: Não, não tem objetivo. [falas sobrepostas]

Maria Hilda: Ah, você falou de objetivos era (inc) [falas sobrepostas] atividade escrever alguma coisa, uma introduçãozinha aqui. [falas sobrepostas] (vários inc)

Cristiane: objetivos dessa atividade específica.

Vânia: Ah, não (inc) objetivo dessa atividade [falas sobrepostas] (vários inc) Débora: Mas vai separar, não vai, Cristiane?

Vânia: **todo mundo concordou** que ia separar.

Maria Hilda: Vamos separar então.

Vânia: (inc) a um. Cinco é dois.

Cristiane: **Eu ainda não estou convencida** porque devemos separar.

Maria Hilda: Para não ficar uma coisa muito longa, primeira sugestão.

Cristiane: **Mas elas serão consecutivas.** [falas sobrepostas]

Maria Hilda: **Serão consecutivas.**

Cristiane: Porque senão fica muito (inc). É que **eu parti dessa idéia**, entendeu?

Débora: Mas olha como ela está longa, Cristiane? Ou não? As outras.... [falas sobrepostas] (vários inc).

Maria Hilda: São oito atividades e não temos nenhuma leitura ...

Cristiane: Eu estou dizendo que elas vão ser primeiro....

Maria Hilda: Trabalho com leitura.

Débora: Quantas atividades vai ter a um?

Maria Hilda: Todas as unidades terão....

Cristiane: Assim, é eu não coloquei porque, é, porque não deu tempo de [falas sobrepostas] (vários inc)

Débora: É, mas eu acho que só, só.....

Cristiane: Ta então essa onze, ta planejando o curso e essa aqui é a unidade doze.[...] Aí então vai ter que sair esse agora que os alunos não sei que lá, não sei que lá unidade doze e ai a sete virou um, não é Vânia?

Vânia: Sim.

Cristiane: Ta. A cinco virou dois, é isso?

Maria Hilda: É.

Cristiane: Ta. (inc) três.

Maria Hilda: Essa aqui é a três não é? A sua, a sua três mesmo?

Cristiane: A três que estava no curso vira a três da aula?

Débora: Aham.

Maria Hilda: Eu acho que poderia ser.

Débora: Aham.

Cristiane: Eu vou colocar aqui e ai depois a gente....

Maria Hilda: A seis vira quatro e a oito vira cinco.

Excerto 79: Reunião MP 01 12 04: 1202-1249

O excerto 79 ilustra a tensão entre o ponto de vista individual da autora da unidade, de manter os temas *planejamento de curso* e *planejamento de aula* em uma mesma unidade e um ponto de vista oposto, de separá-los em duas unidades, compartilhado pela maioria. Na disputa de poder sobre quem teria a palavra final sobre a decisão a ser tomada, os sujeitos coletivos das orações de Vânia (*a gente já não decidiu que ia separar?* e *todo mundo concordou que ia separar*) se opõem ao sujeito individual de Cristiane (*Eu ainda não estou convencida porque devemos separar*). Esta parece condicionar aceitar a modificação desde que as unidades sejam consecutivas, ao que Maria Hilda concorda imediatamente. Cristiane ressalta a necessidade de atentar para sua idéia original (*É que eu parti dessa idéia, entendeu?*). Com essas falas, ela parece bastante apegada a sua posição de elaboradora da unidade.

A propósito da preocupação com a seqüência das unidades, conforme discutido anteriormente, essa deveria ser uma questão referente ao consumo e não à produção, uma vez que a regra da flexibilidade prevê que o usuário tome decisões sobre como utilizar o material. Recorrer a uma convenção de livros didáticos, que freqüentemente estão organizados em uma seqüência progressiva e linear, parece ser a solução encontrada nesse caso para acomodar a decisão de desmembrar as unidades elaboradas por Cristiane.

Nem só de conflitos foi composta a produção coletiva. A regra de que uma participante pode *intervir na unidade elaborada por outra* foi responsável pela instanciação de inúmeras elaborações harmônicas em que o consenso é sinalizado justamente pela ausência de problematizações, pela transição sem interrupções na apresentação das tarefas das unidades. Atentar para as relações de significado entre as sentenças e orações, bem como marcadores de coesão (relações de referência, relações lexicais, relações conjuntivas) nas interações permite identificar o entrelaçamento coesivo criado pelas participantes nas elaborações mais consensuais, menos conflitantes.

O excerto abaixo é uma amostra de engajamento coletivo bastante fluido e harmônico na elaboração de um conjunto de tarefas para a unidade sobre planejamento de aulas. Cristiane faz uma síntese da tarefa sendo finalizada e solicita a intervenção das colegas quanto à delimitação da tarefa.

Reunião MP 01 12 04: 1287-1412	
Cristiane: Ta, então essa atividade aqui fica assim: em grupo os alunos deverão planejar, planejar uma aula. Ai é ponto. Ai é outra atividade? Ou não, fica na mesma?	Solicitação de intervenção
Maria Hilda: Os alunos deverão planejar uma aula ponto.	
Cristiane: E apresentar para os colegas da classe....	Referência lexical: Repetição
Débora: Ponto.	Referência lexical: Repetição
Cristiane: Isso que eu....	
Maria Hilda: Poderia ser uma atividade essa cada um, cada grupo apresentar seu plano de aula.....	Referência pronominal
Débora: E faz um rodízio de papéis , ai, então, né?	Adição
Maria Hilda: Ai vai ter que ter uma outra atividade... [falas sobrepostas] Um: um aluno dar uma aula , né, entre os colegas e definir papéis na sala. Uma parte dos alunos será observador, né, a outra parte será aluno e um aluno vai dar a aula.	Adição Elaboração e referência lexical: Sinonímia (Apresentar para os colegas = dar uma aula Rodízio de papéis = definir papéis)
Vânia: Aqueles.... olha só que legal: não da para fazer alguma coisa semelhante o que aconteceu lá no ENFOPLI. Bom, da dinâmica só, tá. Os alunos deverão planejar uma aula. Isso aqui é em grupo? Ou cada um vai planejar uma?	Adição Referência pronominal
Cristiane: Não. Em grupos, os alunos deverão....	ênfase
Vânia : Ou então, desculpa, perdão... (risos)	
Cristiane: Pode não ser, a gente pode até decidir que não, mas.... [falas sobrepostas].	
Vânia: Então, ó, todos os grupos daí, então vamos supor cinco, né.... ai meu Deus, eu estou passada mesmo..... (risos)	
[...]	
Vânia: Então, já que você gostou da atividade, que tal assim vocês são um grupo, por exemplo, vamos supor que estamos em cinco grupos. Eles trocam os planos. ... então, quantos papéis são? Papel de observador, papel de aluno, papel de professor, que mais? Só? Ah, se tivesse mais dois papéis, é...	Elaboração
Débora: (inc) pensa bem que os grupos são pequenos , Vânia...	Relação contrastiva
Vânia: Porque ai troca.... por exemplo, troca. Você me dá o seu plano, eu dou o seu. Você vai dar para o seu grupinho, entendeu? Ah, vários alunos, né. Claro, vai ter quantos alunos na sala?	Elaboração
Débora: Pode ser que sejam seis.	
Cristiane: Ah, então três grupos... dois grupos... três grupos [falas sobrepostas].	
Débora: Ah, o ano que vem? Você? Quarenta. Podem ir... (risos)	
[...]	
Cristiane: Ta, são três grupos que eu tinha feito. Então vai ter três papéis: observador, aluno e professor. Daí, não captei	Solicitação de esclarecimento
Vânia: Não sei se são três grupos. A gente trocaria os planos, ou seja, eu não vou dar a aula que eu planejei. Eu daria outra aula. Não sei se precisa trocar. Eu estou elocubrando.	Elaboração
Maria Hilda: Eu acho que isso já é uma outra atividade. É diferente. Você planeja uma aula, vai lá dar essa aula	Avaliação Relação contrastiva
Cristiane: com o plano na mão....	Elaboração
Maria Hilda: ai tem um observador ali que fala assim, ó, mas ela planejou isso aqui e não está fazendo nada disso, olha... disse que tinha tal objetivo essa atividade e não estou vendo atingir esse objetivo. Então, dentre, dentre as crenças vamos dizer de um check list do que deve ser um plano de aula, né, ela está conseguindo ou ela não está conseguindo, é, atingir esse, né....?	
Vânia: Então, tem que (inc)... check list (inc)	Referência lexical: repetição
Maria Hilda: e depois tem uma outra que é essa da, da instrução ao sócia ai que é isso. Eu planejo uma coisa, né, e, e, quero que você faça isso. Será que é	Adição / Elaboração do que foi adicionado

possível? Então, daí é, essa, essa outra atividade. Eu planejar e, e eu mesmo não vou aplicar aquilo que eu planejei. Passo adiante esse, esse meu plano.	
Cristiane: Mas eu acho que nessa unidade a gente podia parar naquela.	Avaliação / contrastiva
Maria Hilda: É.	Concordância
Cristiane: E não vir para essa....	Elaboração
Vânia: Então, os grupos preparam e daí dentro dos próprios, do... não tem, não tem troca de nada.	Elaboração
Maria Hilda: Não. É ... um grupo é escolhido, é, é... um plano é escolhido dentre os planos dos grupos. Um membro do grupo vai lá dar aula, certo?	Correção da proposição de Vânia / elaboração
Vânia: Ai tem a boiada....[risos]	Elaboração
Maria Hilda: Dessa boiada um punhadinho observa e outro faz... assume o papel de aluno.	Referência lexical: repetição / Elaboração
Vânia: Ai, e depois?	
Cristiane: E o que observa fica com o plano?	Elaboração da proposição de Maria Hilda
Maria Hilda: Fica com o plano e tem que ter depois [falas sobrepostas]	Elaboração
Débora: Tem esse, esse.... você quer mais um papel ? Pode ser o que observa sem plano e daí ele infere o plano.	Referência a uma fala de Vânia bem anterior (<i>Ah, se tivesse mais dois papéis</i>)
Vânia: Isso!	Avaliação/ concordância
Maria Hilda: Ai que lindo!	Avaliação/ concordância
Débora: Ele, ele tenta.....	Elaboração
Maria Hilda: Maravilhoso!	Avaliação/ concordância
Vânia: Isso!	Avaliação/ concordância
Débora: Ai tem os colegas dele que vão ver se o... os que ajudaram ele a planejar, saber quanto que ele está se distanciando plano, né? Então, tem o observador infere. O... o co-planejador de aula... é... ele registra, o....	Elaboração
Maria Hilda: Ele confere....	Referência lexical: Substituição
Débora: É. Confere.	Referência lexical: Repetição
Maria Hilda: O observador infere o plano. O co-planejador confere o plano.	Elaboração/Referência lexical: repetição
Débora: E o aluno fere... (risos) e o aluno é ferido pelo plano.	Adição / Humor
Vânia: É, o professor é que fere, né?	Elaboração / Humor
Cristiane: Ele é o passivo, ele é ferido.	Elaboração / Humor
Maria Hilda: O aluno é ferido e o professor fere. Olha que coisa linda gente! [risos]	Referência lexical: repetição, ênfase

Quadro 12 – Engajamento coletivo na co-elaboração de tarefas para o MP

O que está sendo instanciado no quadro 12 é que a abertura de Cristiane às intervenções das colegas parece colocá-las bastante à vontade para sugerir alterações e adicionar elementos à unidade da colega. A partir de uma idéia inicial de Cristiane de propor que os alunos, em grupos, planejem uma aula e depois a apresentem, as tarefas vão sendo re-organizadas e co-elaboradas naquele momento com a contribuição de todas. A posição de elaboradora é deixada de lado por Cristiane, como se observa em sua solicitação de esclarecimento (*Então vai ter três papéis: observador, aluno e professor. Daí, não captei...*); as demais docentes deixam a posição de avaliadoras e passam à posição de co-elaboradoras. Débora, Maria Hilda e Vânia alternam-se em planejar as tarefas (*fazer o rodízio de papéis, trocar os planos*); Maria Hilda re-organiza o contorno da tarefa sendo proposta por Vânia (*Eu*

acho que isso já é uma outra atividade. É diferente. Você planeja uma aula, vai lá dar essa aula); Cristiane avalia (**Mas eu acho que nessa unidade a gente podia parar naquela./ Maria Hilda: É. / Cristiane: E não vir para essa....**); Vânia contribui com uma etapa da tarefa (*Ai tem a boiada...[risos]*) e logo pergunta o que viria na seqüência (*e depois*), cuja resposta é oferecida por Cristiane, através de uma interrogativa, como que adivinhando a possível seqüência (*E o que observa fica com o plano?*) que é confirmada por Maria Hilda (*Fica com o plano e tem que ter depois [falas sobrepostas]*) e elaborada por Débora através da resposta a uma lacuna deixada por Vânia (*Vânia: Ah, se tivesse mais dois papeis, é.../ Débora: você quer mais um papel? Pode ser o que observa sem plano e daí ele infere o plano.*)

A *avaliação* (HUNSTON apud MEURER, 1998, p. 107) refere-se a julgamento de valor ao longo de uma escala variando entre bom e ruim. Os termos da avaliação podem ser essencialmente pessoais ou podem ocorrer dentro de um *framework* institucionalizado, como quando os professores decidem se um livro didático é adequado a um dado grupo de alunos. Nos dois casos, a avaliação irá refletir o sistema de valores da instituição dentro da qual o texto é criado. O alcance do consenso é sinalizado com bastante humor, através de uma brincadeira com os verbos *conferir, inferir e ferir*. A avaliação sobre o formato final da unidade, nesse caso, parece se dar com base em termos pessoais, pelo que se infere da escolha dos adjetivos *lindo e maravilhoso*.

É possível observar que há um conjunto de tarefas sendo co-elaborado, mas que não há uma única pessoa a cargo de apresentá-lo. Há uma alternância nas posições de elaboradora, avaliadora, de solicitar intervenções e de responder a elas. As mediações não são unidirecionais, isto é, não incidem somente sobre Cristiane, a autora original da unidade. São feitas algumas correções nos contornos das tarefas, mas não há rejeição do que está sendo proposto. Assim sendo, a alta coesão desse texto em termos de relações de significado entre as frases e orações evidencia que a interação constrói uma relação semântica de nível superior (FAIRCLOUGH, 2005) mais global de alcance de consenso, coerente com a prática discursiva de autoria coletiva. Seria diferente se contribuições individuais fossem ignoradas, ou se Cristiane se recusasse a deixar a posição de elaboradora, se as demais participantes se mantivessem apenas na posição de avaliadoras, e se o conjunto das contribuições fosse fragmentado.

É importante considerar que há também evidências de que o espaço coletivo de decisão não foi sempre a última instância de definição do formato final das unidades. No caso ilustrado acima, por exemplo, embora Cristiane não tenha feito oposição direta à inclusão da tarefa de *instrução ao sócia*, ela não é incorporada na versão final do MP. Assim,

embora esteja havendo um movimento em direção ao predomínio das decisões coletivas sobre as individuais, essa não parece ser uma forma estabilizada e consolidada de ação.

Esta seção abordou paralelamente as regras referentes ao MP enquanto produto e aquelas referentes à construção da atividade de produção coletiva do MP, isto é, as regras de participação na atividade.

O quadro abaixo sintetiza as regras criadas pelas participantes para o MP:

Princípios	Abordagem
Promover reflexões sobre o fazer docente em situações concretas Valorizar o conhecimento nacional sobre ensino de línguas e formação de professores Flexibilidade Utilizar predominantemente a língua portuguesa no texto do MP	Nunca partir da leitura Diluir tarefas feitas na escola ao longo do ano Expandir o trabalho das unidades através das leituras adicionais

Quadro 13 – Regras para o MP

A regra de promover reflexões sobre o fazer docente em situações concretas é bastante coerente com o objeto do SAPMP e com os artefatos conceituais que têm orientado o SAFPLI, mais especificamente a PEI, em sua trajetória histórica, conforme apontei na seção 3.1. Assim, essas regras da atividade aqui em foco colaboram para o fortalecimento do discurso da formação reflexiva. Valorizar o conhecimento nacional atende ao princípio da *direcionalidade*, uma vez que tem havido uma inserção cada vez mais expressiva do conhecimento produzido no Brasil e também localmente nas ações formativas do SAFPLI, conforme também tratado anteriormente neste trabalho. Se, por um lado, a filiação ao discurso hegemônico da formação de professores na atualidade pode significar que a atividade promove reprodução e não transformação, por outro, considerando que na recontextualização para o material pedagógico esse discurso está sendo entrelaçado com o conhecimento nacional, a regra favorece que a formação reflexiva seja vista de perspectivas locais. A reflexão, partindo de situações concretas, toma como ponto de partida o contexto educacional imediato, seja ele das situações de ensino-aprendizagem na escola ou na universidade, e são as questões dali advindas que deverão ser objeto das mediações promovidas pelo MP.

A análise exposta nessa seção apontou que a regra da flexibilidade colidiu em alguns momentos com convenções internalizadas das docentes que aproximam o produto MP do formato de livro didático, especialmente no que diz respeito ao seqüenciamento das unidades.

A regra de utilizar predominantemente a língua portuguesa no material me pareceu uma retração movida pela percepção de algumas docentes da dificuldade dos APs em lidar com a língua estrangeira.

Assim, se considerarmos que o MP viria a ser um artefato a ser utilizado nas ações formativas do sistema de atividade central cujo objeto é de formação reflexiva de professores de língua inglesa, uma regra acentua a face da reflexão, ao passo que a outra esmaece a face da língua inglesa. Essa regra viria a ser problematizada e modificada a partir da mediação direta por participantes da comunidade local, conforme veremos na seção 3.2.6.2.

O outro conjunto de regras, regulando a participação das docentes na atividade, está sintetizado abaixo:

- a. As participantes constroem um *script* para as reuniões de elaboração contendo etapas de exposição, de intervenção e de aprovação.
- b. Uma unidade pode vir a compor o MP mediante aprovação coletiva.
- c. As participantes podem intervir na unidade elaborada pela colega.
- d. A aprovação é obtida mediante consenso.

Esse conjunto de regras, inferido através do exame das transcrições das reuniões de elaboração, revelou que elas foram sendo negociadas tacitamente, inclusive com tensões referentes às estratégias discursivas empregadas pelas participantes para sinalizar discordância, adicionar elementos, propor reformulações e atingir consenso, ou, em outras palavras, instanciar a autoria coletiva.

Uma vez que as regras de participação emergiram da própria participação na atividade, foi necessário identificar as características do discurso conforme emergiram da interação, ressaltando a relação dialética entre discurso e ação. Conceitos correspondentes a relações de significado entre as sentenças (*relações semânticas de elaboração e adição*) bem como marcadores de coesão (*relações de referência, relações lexicais, relações conjuntivas*) foram úteis para compreender a relação entre a linguagem e a instanciação da autoria coletiva.

O resultado da análise em torno das regras de participação deixa claro que a nova atividade criou um espaço de ruptura com o fazer isolado das docentes de PEI, mas que ainda apresenta algumas inconsistências, especialmente em relação a abandonar a posição de elaboradora individual para ceder espaço à autoria coletiva, guardando traços do modo de condução do trabalho tradicionalmente implementado por professores.

4.2.6 A comunidade no SAPMP

O propósito desta seção é mostrar como a comunidade atua como mediadora da atividade de produção do MP. Engeström (1987) destacou a importância desse elemento mediador ao reconhecer que a atividade humana não se restringe à produção individual; ela sempre acontece dentro de uma comunidade governada por uma certa divisão de trabalho e por determinadas regras.

Identifiquei duas maneiras pelas quais a comunidade mediou a produção do MP:

1) Indiretamente, através de representações dos sujeitos sobre os alunos, outros formadores da IES e formadores de fora da IES que funcionaram como valor de avaliação da adequação das tarefas e dos discursos compondo o material; ao ser considerada a possibilidade de publicação, também a indústria editorial passa a fazer parte da comunidade mediando a produção do MP, embora represente um outro sistema de atividade;

2) Diretamente, através das reuniões com os usuários, apontando seus próprios valores tomados na avaliação do material.

A seguir, apresento os resultados da análise referentes à mediação pela comunidade.

4.2.6.1 Representações da comunidade mediando a produção do MP

Ao longo da produção do MP, as docentes freqüentemente recorreram a representações de elementos da comunidade para moldar as unidades sendo elaboradas. Em outras seções, já aponte que representações das autoras sobre o nível de proficiência dos APs foram responsáveis por se utilizar predominantemente a língua portuguesa no material (ver seção 3.2.4.1); representações a respeito de outros formadores como pouco familiarizados com discursos presentes no MP contribuíram para um maior detalhamento das tarefas e inserção de leituras complementares para oferecer embasamento para lidar com questões tratadas no MP (ver seção 3.2.1); representações acerca dos interesses dos alunos teriam favorecido a inclusão do tópico indisciplina no material (também na seção 3.2.1).

Outras representações do conhecimento dos alunos (ou falta dele) serviram para calibrar o material de modo que não se tomasse como pressuposto que os alunos seriam capazes de fazer análises de situações concretas articulando conhecimentos teóricos, ou também apontando a necessidade de se incluir conteúdos no material que seriam necessários a sua formação.

No excerto abaixo está ilustrada uma situação em que uma tarefa pressupõe que os alunos teriam conhecimento sobre conceitos teóricos de leitura para serem capazes de realizá-la. Cristiane problematiza a tarefa, apontando para a necessidade de oferecer subsídios para sua realização:

Cristiane: Então, eu acho que aqui, né, precisava de uma coisa mais... para **dar subsídios** para que **eles** realmente fizessem aquilo ali mais né?

Vânia: Uhum...

Cristiane: Senão não vai sair nada, né?

Maria Hilda: O quadrinho que vai fazer parte da atividade dois não vai trazer esse tipo de...

[falas sobrepostas]

Cristiane: É, se o texto tivesse isso, já matava os outros... né? Se esse texto, atividade dois trouxesse...

Débora: É, o texto deveria ter!

Cristiane: Isso, aí já matava...

Maria Hilda: Pra mim digo, não na... aqui é atividade um que...

Cristiane: Entendi, o número dois, né?

Maria Hilda: Nos exercícios. A Vânia disse que vai colocar o quadrinho com informações, depois [inc]

Cristiane: Então, aí... mas eu acho que não é pra [inc].

Vânia: É, tem que ver o que é que é...

Cristiane: Eu entendi que era mais teórico.

Vânia: leitura como decodificação por exemplo, né?!

Cristiane: O que isso significa.

Vânia: O que isso significa? Leitura interativa. O que isso significa? É uma coisa simples!

Cristiane: Ah hum...

Débora: Acho que tem que detalhar...

[falas sobrepostas]

Cristiane: **Ele** tem que colocar gênero aí, não tem?

Vânia: Ah hum...

Cristiane: E **eles** vão conseguir identificar esse gênero?

Cristiane: **Eles** já vão ter lido sobre isso na lingüística aplicada.

Maria Hilda: Na lingüística aplicada!

Cristiane: Então, mas como **isso vai ser resgatado**, ou não precisa resgatar, **eles que se virem e resgatem sozinhos?**

[risos]

Excerto 80: Reunião MP 13 01 05: 682-715

As falas de Cristiane têm os pronomes *ele/eles* referentes aos alunos-professores como elemento coesivo, indicando que durante essa interação são eles os elementos tomados como conteúdo de sua mediação. Ela manifesta uma percepção de que os APs não saberiam o que os termos *leitura como decodificação, leitura interativa, gênero* significariam. Cristiane coloca um dilema para as colegas: oferecer embasamento teórico no material (que deveria ser prático) ou assumir que a disciplina LA teria oferecido a base teórica e deixar que o AP lide sozinho com o problema. Embora esteja fazendo uma problematização, Cristiane o faz através da voz passiva (*como isso vai ser resgatado?*) retirando as autoras da posição de agentes – seria diferente se ela tivesse optado por *como nós vamos resgatar isso?* No prosseguimento da discussão as autoras chegam à conclusão que o tema leitura é muito abrangente e que por si só seria suficiente para compor uma disciplina; ponderam que no novo currículo haverá disciplinas específicas de leitura instrumental, e que *talvez*, do modo como a tarefa foi planejada, seja possível resgatar esses conhecimentos. Assim, parece-me que o dilema não foi resolvido, mas sim colocado de lado diante da complexidade do tema. Nesse caso, portanto, embora Cristiane tenha tomado representações dos alunos como conteúdo de sua mediação, a resposta não parece ter privilegiado esses elementos da comunidade.

A necessidade de oferecer aos APs uma formação atualizada com relação aos instrumentos de avaliação da competência profissional foi mais uma situação em que os alunos, bem como práticas de avaliação, foram tomados como conteúdo das mediações. A comunidade, nesse caso, passa a ser a comunidade de prática dos professores de língua inglesa, na qual circula o discurso dos padrões de qualidade estabelecidos internacionalmente, pretensamente obtidos através de exames padronizados aplicados a profissionais do mundo inteiro.

Tereza: Onde ele vai aprender **a linguagem da profissão?**

Vânia: É, aquela disciplina lá, a linguagem em sala de aula, não necessariamente vai ser...

[várias falas sobrepostas]

Tereza: Não eu estou imaginando como...outro

Vânia: A gente pensou em sala de aula.

Tereza: Se ele for fazer um TKT... **gente! eu me formei na UEL e não sei o que é que é isso, nada disso. Jigsaw reading? O que é que é isso?**

Excerto 81: Reunião MP 02 02 05: 588-595

Há diversas representações de elementos da comunidade presentes na fala de Tereza ilustrada pelo excerto 81: o AP, a instituição na qual as docentes trabalham, a

comunidade de prática dos professores de LI, uma prática relacionada à indústria do ensino de línguas. Tereza lança mão do que Fairclough (2005:55) chama de *pressuposição existencial*, ou seja, pressuposição de que existe algo que seja a *linguagem da profissão* para justificar a inclusão de tarefas para trabalhar com o jargão do ensino-aprendizagem de línguas em inglês a fim de que os APs estejam atualizados quanto aos exames internacionais para professores, como o *Teaching Knowledge Test* (TKT) produzido pela Universidade de Cambridge. A docente faz uso do discurso direto representando a voz do aluno para projetar uma idéia de que o aluno ficaria decepcionado com a instituição por não tê-lo apresentado às práticas de avaliação e por não tê-lo ensinado o jargão da área. Como resposta a essa mediação, as docentes criam uma seção no material intitulada *Professional Language* que se constitui basicamente de seleção de termos em inglês relacionados com os temas das unidades do MP para compor um glossário sobre ensino-aprendizagem de LI.

Além dos alunos e da comunidade de prática dos professores de LI, representações acerca de outros formadores são trazidas para mediar a produção. De modo geral, elas consistem de pressupostos de que determinados discursos poderiam se constituir como fronteiras entre as autoras e outros formadores.

No excerto abaixo, Débora está apresentando as tarefas que compõem a unidade “Tornando-se professor de inglês”. Para tratar do processo de formação, a autora lança mão do discurso do Pensamento do Professor, mais especificamente de narrativas e histórias de vida como forma de conhecimento válido para se compreender esse processo, representado através da prática de explorar a *linha de vida* com os marcos pessoais, acadêmicos e profissionais dos APs:

Débora: Além disso, pode ser utilizada uma linha em forma de seta na parte superior deixando informações da vida pessoal e a inferior da vida acadêmica e profissional. Aí pode por também um exemplo.

[falas sobrepostas]

Tereza: Ah, foi o que eu pensei, colocar um exemplo.

Débora: De uma?

Tereza: É, para dar uma concretude, porque **a gente** fala de linha de vida, mas **muita gente** não sabe nem o que é isso.

Débora: **Deve ter** muito professor que desconhece o que é isso.

Excerto 82: Reunião MP 06 09 04: 78-94

A decisão de inserir um exemplo de uma “linha de vida” é tomada a partir de uma pressuposição (*deve ter muito professor que desconhece o que seja isso*). Há um reconhecimento da diferença, percebido pela escolha de *a gente* e *muita gente/muito*

professor, sendo os primeiros os familiarizados com linha de vida e os últimos aqueles que *não sabem* ou *desconhecem*.

O discurso da reflexão está profusamente presente na produção na comunidade científica voltada para a formação de professores no Brasil (GIL, 2005), bem como na comunidade de meu estudo, onde se constitui em um artefato conceitual de muita presença, e está refletido na produção acadêmica das docentes de PEI, conforme discuti na seção 3.1 que trata do SAFPLI. Mesmo assim, as autoras parecem percebê-lo como mais uma fronteira entre elas e possíveis usuários.

No excerto que se segue, as autoras tratam da possibilidade de incluir no material espaços voltados para questionar as perspectivas trazidas no material:

Débora: E se a gente pusesse uma [...] alguns lugares assim, que eles reagissem, ao material?

Vânia: Como assim?

Débora: tanto o professor quanto o aluno, porque nós não abrimos pra isso, né, dele questionar a visão que a gente está colocando ali, né, por exemplo, na primeira, até que ponto você acha importante, é, discutir, a, relacionar a...

Vânia: História.

Débora: relacionar história de vida com suas opções de formação. É...

Tereza: Ah, uma pausa pra **reflexão**, uma pausa pra reflexão, vamos incluir essa seção.

Vânia: É, vamos botar um titulozinho mais... *light*, senão **eles vão pular**, gente, sabe aquelas... leis que... como que é...

Excerto 83: Reunião MP 02 02 06: 917-1029

Quando Tereza associa a proposta de Débora a *reflexão*, Vânia sugere uma substituição lexical por um termo mais *light*, pressupondo que a simples escolha daquele termo afugentaria outros formadores (*eles vão pular*). Assim como no excerto anterior, é acentuada, a partir das filiações discursivas, a diferença entre as autoras e a comunidade. Como resposta a essa mediação, as autoras começam a pensar em títulos alternativos para a seção, o que perdura por mais duas reuniões, passando por “Think about it”, “Close up”, “Vale a pena pensar” até chegar ao consenso de “Food for thought”, que, como expressão idiomática da língua inglesa, parece ser uma opção menos afugentadora para a seção.

As mediações que têm como conteúdo representações de outros formadores de professores reforçam a preocupação com o valor de troca do MP, pois seriam eles os potenciais consumidores do produto sendo desenvolvido. A possibilidade de ter o material publicado cria ainda um elo com o sistema de atividade da indústria editorial, que figura como

comunidade mediadora à medida se faz necessário adequar-se a suas regras e convenções. Conforme aponte na seção 3.2.2.5, trabalhar com textos que não são protegidos por direitos autorais, textos da Internet e textos de autores do círculo de relacionamento das autoras foram opções mediadas por representações acerca daquele sistema de atividade.

O quadro 14 sintetiza representações da comunidade trazidas para mediar a produção do MP:

Comunidade	Representações	Resposta
Alunos-professores	Dificuldade de compreender leituras	Predomínio da língua portuguesa
	Falta de embasamento teórico	Oferecer algum embasamento no material e deixar que o AP resgate conhecimentos anteriores à PEI
	interesses	Inclusão do tema indisciplina
Outros formadores	Falta de compartilhamento de práticas e discursos	Detalhamento das tarefas Leituras complementares
	Fronteiras discursivas	Substituição lexical
Comunidade de professores de língua inglesa	Práticas de avaliação do conhecimento do professor	Linguagem da profissão
Indústria editorial	Regra dos direitos autorais	Uso de textos não protegidos, da Internet e do círculo de relacionamentos das autoras

Quadro 14 – Representações da comunidade mediando a produção do MP

Até aqui tratei de como a comunidade foi tomada como conteúdo das mediações na produção do MP e de como as autoras responderam a essas mediações. Passo agora a tratar das mediações oferecidas diretamente por membros da comunidade local. Para ilustrar o modo como esse elemento mediador atuou na produção do material, apresento a trajetória de adoção de uma nova prática em que se fundem a formação pedagógica e o ensino da língua inglesa, respondendo a uma contradição do sistema de atividade central.

4.2.6.2 Mediações da comunidade na avaliação do MP

Ao tratar do SAPLI aponte uma contradição gerada pela divisão de trabalho e pela especialização da comunidade de tomar a formação pedagógica como algo distinto da aprendizagem de LI, resultando em uma fragmentação na formação dos futuros professores. Essa contradição se manifestou no processo de produção do material. Procuro mostrar a seguir a trajetória dessa questão ao longo da produção, concedendo destaque às mediações da comunidade local e das respostas dadas pelas autoras a essas mediações.

Conforme tratado anteriormente, representações das docentes acerca dos alunos professores, bem como a intenção de valorizar autores brasileiros, contribuíram para que o material estivesse sendo redigido predominantemente em português.

Durante a produção, a primeira manifestação de preocupação com a questão da aprendizagem da língua inglesa e da formação pedagógica foi trazida por Maria Hilda para justificar as tarefas propostas por ela, como se observa no excerto abaixo:

Maria Hilda: E também... e pensei nessa unidade aqui como uma oportunidade para **melhorar a competência lingüística do estagiário**. Porque muitos chegam, não têm... não têm competência nem para falar, fazer a chamada, usando números em inglês, gente. **Nós estamos muito mal**. Então eu achei que seria uma oportunidade, por isso que eu perguntei: é para ensinar o estagiário a dar aula ou para melhorar o inglês do estagiário? Então eu pensei nessas atividades... que fosse, né, uma sobrepondo a outra.

Excerto 84: Reunião MP 06 12 04: 1185-1191

A fala de Maria Hilda revela sua preocupação com a competência lingüística dos futuros professores. Com base em uma avaliação (*Nós estamos muito mal*), demonstra sua percepção de que a formação pedagógica precisa oferecer oportunidades de desenvolver o conhecimento de LI do estagiário. As demais autoras não se opõem explicitamente a essa posição. No entanto, vincular essas duas dimensões não é tomado como regra para a produção. No encontro seguinte, Débora, menciona a fronteira existente entre as disciplinas de LI e de PEI e manifesta seu desejo de estabelecer um elo entre elas:

Débora: Ah, gente, por falar nisso, eu estava pensando, né, nessas networks mesmo, né, quer dizer, no trabalho que cada um... que a gente faz, né, que se relaciona com várias outras coisas, uma delas é a formação lingüística, mesmo, né, do aluno, que a gente tinha que conseguir um jeito, de envolver **o pessoal da língua** para, né, para trabalhar alguma coisa na língua que **a gente** está trabalhando, porque senão...

Vânia: É lógico.

Débora: Gente, não, mas a gente tem que, não sei, temos que... que... acho que a Rose tinha que encabeçar esse negócio, que ela tem o, que ela tem o pé lá.

Vânia: *Maybe in eight years time*, agora vem o nenê e depois vem o doutorado.

Cristiane: É.

Vânia: Então, mais falando sério, talvez daqui uns...

Cristiane: Mas eu acho que outra, talvez outra, que a gente conseguisse, outra tentativa seria aquela sugestão também, lembra?

Débora: De ficar meio a meio?

Vânia: Ah, sim, mas...

Cristiane: De todo mundo.

[falas sobrepostas]

Débora: Mas o meio a meio, o lado de lá não quer nem meio, nem inteiro.

Cristiane: Mas quem for entrando, quem for entrando, o povo, **quem está aí, não dá, quem está aí, não dá mais**, mas a medida que os, as pessoas forem entrando, ué. Porque a gente fala, eu mesma gostaria de ficar, mais não dá, porque aí não tem ninguém, né...

[falas sobrepostas]

Débora: É, daí não precisava nem de prática de ensino, né, não precisava ter aula, era aula de formação de professores, desde o começo do curso, não precisava ter separado, né?

Cristiane: Eu acho que a longo prazo pode ser uma....

Vânia: Bom, então tá [risos]

Excerto 85: Reunião MP 07 12 04: 738-768

A fala de Débora demonstra a *balcanização* (HARGREAVES, 1995) da comunidade local, isto é, seu estado de divisão e fragmentação, conforme se observa pela escolhas que acentuam a diferença entre os grupos: *a gente* e *o pessoal da língua*. Subjacente à proposição de Débora está a idéia de que as docentes de LI deveriam tomar os conteúdos da PEI como temas para suas aulas. O movimento esperado é de que as docentes de língua inglesa se movam em direção à PEI. Essa idéia é ironizada por Vânia, que parece ver como improvável tal re-organização do trabalho. Já Cristiane retoma uma sugestão para resolver a questão a longo prazo através da redefinição da divisão de trabalho à medida que novos docentes ingressassem na IES.

Até esse estágio da produção, anterior à mediação direta pela comunidade local, a questão da LI e da formação pedagógica se constitui como um entrelaçamento esporádico em determinadas unidades e uma fronteira entre disciplinas, transponível apenas a longo prazo.

No desenrolar da produção, reuniões de avaliação com usuários viriam a ter impacto significativo no direcionamento dado ao material. Esse tipo de comunicação pode ser visto como o que Hasu e Engeström (2000) chamam de *diagnóstico dialógico*, que facilita a interação e a inteligibilidade mútua entre as perspectivas dos usuários e a dos produtores, conforme aponte na seção 3.2.2.1.

A questão da LI no material teria sido problematizada por uma supervisora de estágio novata na instituição e atuante na LI e na PEI. No excerto abaixo, retirado de uma reunião da fase de refacção, Vânia relata para suas colegas autoras o ponto de vista daquela usuária:

Vânia: Se é tudo em língua portuguesa, é um fator negativo; que devia, que o material já devia sugerir de alguma forma ou incentivar o uso de língua inglesa pelos supervisores e pelos alunos. Falou muito foi disso.

Excerto 86: Reunião MP 02 02 06: 195-197

Na opinião da usuária, diversas tarefas poderiam se valer de textos em inglês para “*introduzir ao aluno termos essenciais na metodologia da língua inglesa*”. Esse mesmo ponto de vista repete-se inúmeras vezes no retorno que essa docente oferece sobre o material. A perspectiva dessa usuária de fora do círculo das autoras, pouco familiarizada com a cultura da instituição, foi decisiva na transformação do modo como a LI figurava no material. Diferentemente da resposta à mediação de Maria Hilda sobre oferecer oportunidades de desenvolver competência lingüística, dessa vez as autoras envolvem-se em tentativas de encontrar meios para incorporar mais LI no material. A primeira delas é inserir textos em inglês, o que gera um conflito entre as autoras, conforme se observa no excerto 87:

Débora: É, tudo bem, **mas aí** eu acho que também perde a característica do material que é justamente tentar trazer textos que tenham relevância para o nosso contexto, né. Que a gente... eu acho que a gente, não sei, parece-me que fizemos um movimento de... em direção a trazer mais coisas produzidas no Brasil, inclusive por nós. Porque a gente acha que é importante a gente falar do nosso contexto. Então é isso aí, eu acho também, que é um...é, não sei, o material até poderia ser proposto para ser trabalhado em sala em inglês, né, mas a questão dos textos serem em português, eu acho que eles têm um porquê.

Excerto 87: Reunião MP 02 02 06: 553- 560

Curiosamente, Débora, que em outro momento manifestou seu desejo de maior entrosamento entre a formação pedagógica e o ensino de LI, é quem se opõe à mediação da usuária (sua fala está nitidamente em relação adversativa), recorrendo à regra de *valorização do conhecimento nacional sobre ensino de línguas e formação de professores*. Na seqüência, a docente resgata a tensão histórica local da divisão entre ensinar LI e formação pedagógica:

Débora: Agora eu vou fazer uma pergunta: **mas o nosso objetivo é ensinar inglês?**

[risos]

Vânia: Não é...eu acho que tem que fazer essa pergunta mesmo.

Débora: É um retrocesso, mas...

Vânia: Não, mas pensando assim, uma das reclamações nossas próprias, tá, estou dizendo nossa, desse grupinho aqui, ta, petit comité, em anos passados, talvez, não sei, que a gente pouco se voltou para avaliação de língua, até o que a gente menos dá nota, muito provavelmente nas regências, é o quanto de língua ele domina.

Débora: Ah hum.

Vânia: É muito mais acerto didático, pedagógico, metodológico, enfim, do que língua. Porque se fosse... se a gente considerasse língua, muito mais gente seria reprovado, né?

Excerto 88: Reunião MP 02 02 06: 572-585

Como participante do contexto, identifiquei na fala de Débora uma relação intertextual com falas de docentes atuantes na LI que resistiram a tentativas passadas de tratar de questões pedagógicas em suas aulas justificando que seu objetivo não era ensinar a ensinar, daí a fala de Débora ter provocado riso entre as colegas. Vânia responde a ela resgatando um outro dilema histórico que é a avaliação do desempenho do estagiário, em que pesa tanto o aspecto metodológico quanto o lingüístico, mas, em virtude dessa fragmentação, esse último não pode ser levado em conta.

Com a problematização da contradição, as autoras rompem com a separação historicamente constituída e adotam coletivamente uma nova prática de vincular a formação pedagógica ao desenvolvimento da proficiência lingüística do aluno-professor. Isso é feito inicialmente ao decidirem incluir ao menos um texto em inglês em cada unidade, procurando fazê-lo mantendo a regra de relevância para o contexto nacional. Assim, são privilegiados textos produzidos por autores brasileiros escritos em inglês. Além disso, é criada uma seção no material voltada especialmente para o trabalho com a língua inglesa na temática da unidade intitulada “*Language Link*”. Assim como no caso da seção *Food for thought*, há uma certa inconsistência na inserção dessa seção, pois na versão final do material, ela fica ausente de algumas unidades.

Represento abaixo a trajetória da questão da formação pedagógica e do ensino de LI na produção do material, destacando as mediações internas, colocadas pelas próprias autoras, e externas, por membros da comunidade local:

	Trajetória	Mediação	Resposta
Elaboração: mediações internas	Definindo as regras para o MP: a escolha da língua na redação do material	Dificuldade dos alunos em compreender leituras até mesmo em português	Regra: usar predominantemente a LP no material Versões para o português de textos em inglês
	Elaborando tarefas: Possibilidade e necessidade de integrar formação pedagógica e ensino de LI	Avaliação do resultado da formação: <i>Nós estamos muito mal</i>	Prática restrita àquela unidade do material, não é adotada como regra
	Reflexão sobre fronteiras entre as disciplinas LI e PEI	LI incorporar conteúdos de formação de professores Representações da comunidade: <i>resistência em atravessar fronteiras</i>	Ironia, movimento considerado improvável a curto prazo
Avaliação: mediação da comunidade	Ponto de vista de uma docente usuária do material: falta de LI no material	Usuária novata, pouco familiarizada com a cultura da instituição: <i>Se é tudo em língua portuguesa, é um fator negativo</i>	Problematização da contradição
Refação: resposta às mediações	Problematização das contradições	Divisão de trabalho: ensinar LI x formação pedagógica Regra: textos relevantes para a formação de professores no Brasil; Divisão de trabalho: Contradição histórica gerada pela separação entre ensinar LI e formação pedagógica; Instrumentos: Exames internacionais de conhecimento do professor (TKT); Objeto: formação do professor de LI	Fronteira cruzada: seções “language link” e “professional language” Utilização de textos em inglês de autores brasileiros; Versão para o inglês de algumas tarefas do MP.

Quadro 15 – Trajetória da questão da formação pedagógica e do ensino de LI na produção do material

A mediação da comunidade foi fundamental na trajetória da adoção de um novo modo de realizar o trabalho, incorporando à formação pedagógica o desenvolvimento da língua inglesa que acabou por moldar o instrumento pedagógico sendo produzido. A decisão tomada a partir da reflexão sobre essa contradição parece ter revertido o sentido de retração que o material estava tomando, como apontei na seção 3.2.4.1, de minimizar o uso da LI devido às dificuldades dos APs.

Para concluir esse capítulo, direciono a discussão para o modo como as contradições do sistema de atividade central foram trabalhadas na atividade de produção do MP e sobre as novas criadas nessa atividade.

Na análise do sistema de atividade central de formação de professores de LI, identifiquei contradições, especialmente as secundárias, isto é, entre diferentes elementos constituintes da atividade central. Duas delas envolvem o objeto do sistema de atividade, a saber:

a. a divisão de trabalho propiciando a dissociação entre ensinar LI e conduzir a formação pedagógica em contradição com a formação integral do professor de língua inglesa;

b. o objeto idealizado “formação de professores reflexivos” em contradição com artefatos medidores, isto é, com o conhecimento a ser ensinado difuso, pouco definido ou disponível à coletividade e ainda com a divisão de trabalho e regras favorecendo o isolamento entre as formadoras;

Outras duas contradições se localizam entre regras e instrumentos mediadores:

c. a dimensão prática da formação em contradição com a mediação predominantemente teórica nas ações formativas;

d. novas regras do sistema educacional colidindo com as práticas formativas tradicionalmente sendo implementadas e gerando a necessidade de mudanças na atividade.

Uma das evidências de como a nova atividade trabalhou as contradições do SAFPLI foi a colocação da regra de ter a prática como ponto de partida para a elaboração das unidades do material e, a partir daí, traçar relações com a teoria. Essa regra gera a necessidade de construir entendimento comum do que seja estabelecer essa relação e apropriar-se de modos de articular teoria e prática. Na constituição dessa ferramenta pedagógica, inserida no artefato sendo produzido, há uma composição intertextual de discursos do cotidiano e discursos acadêmicos. No primeiro conjunto destacam-se textos da escola (excertos de livros didáticos, transcrições de aula, depoimentos de participantes da comunidade escolar, provas e testes), da mídia (textos sobre ensino de LE e peças publicitárias) e também da universidade (provas de exames de vestibular, relatórios elaborados por estagiários e narrativas elaboradas pelos APs). Os textos do mundo da teoria são aqueles produzidos por acadêmicos e que circulam em livros e periódicos especializados. Na condução da atividade, as autoras passam por um processo de aprender a fazer essa articulação, o que se evidenciou pela dificuldade inicial de algumas participantes de trazer a dimensão prática para as ações formativas, especialmente aquelas direcionadas aos GEs da PEI.

Identifiquei dois padrões de articulação entre teoria e prática: o modelador e o exploratório, que se referem a modos mais ou menos normativos de se colocar em contato discursos do cotidiano e discurso acadêmico e que se refletem nas escolhas lexicais dos enunciados e nos processos projetados para fazer a articulação.

A análise apontou que, embora a articulação entre teoria e prática tenha se efetivado, ela ocorre em uma única direção: a teoria para modificar a compreensão da prática

e não para que a compreensão da prática modifique a teoria. Nesse sentido, o MP contribui para reproduzir a posição de poder do discurso teórico sobre o discurso da prática.

A contradição provocada pela divisão de trabalho que separa o ensino de LI da formação pedagógica, embora permaneça na estrutura curricular com base em disciplinas, passa por um avanço ocasionado por um primeiro passo e uma mudança de direção do movimento de aproximação entre esses dois componentes da formação. Crucial nessa mudança foi a perspectiva de uma usuária do material, novata na comunidade local, que apontou a escassez de língua inglesa no MP em sua primeira versão. Além disso, a inserção de um exame internacional de conhecimentos do professor de língua inglesa nas práticas de formação agrava a necessidade de proporcionar aos alunos-professores o que as autoras chamam de *linguagem da profissão* em inglês.

Desse modo, observa-se a relação entre os dois sistemas de atividade aqui enfocados, sendo que a nova atividade trabalha contradições do sistema de atividade central. Ao mesmo tempo, novas contradições foram criadas na desenrolar da produção de material pedagógico para a PEI, como mostra o quadro 16, composto com base nos níveis de contradições elaborado por Engeström (1987) (ver página 63):

Nível	Contradição	Situação	Modo
1	Objeto - Valor de uso X valor de troca: Produzir as mediações para a PEI, aprender, compartilhar, preencher lacunas na formação dos APs X produzir um material pedagógico comercializável	Resolvida	O valor de uso é garantido através das instâncias de produção coletiva das mediações para a PEI, da apropriação coletiva de novas práticas, da instanciamento da autoria coletiva através de mediações entre todas as participantes, alternância nos papéis de mediador e mediado e negociações de sentido. Valor de troca provoca escolhas a fim de se obter um produto de passível de ser distribuído para outros contextos.
	Sujeitos: <i>experts</i> x aprendizes		
	Artefatos: Discurso acadêmico X discurso do cotidiano	Tentativa de resolução	Reprodução da supremacia da teoria sobre a prática
2	DT X sujeitos: Autoria coletiva X filiações individuais a comunidades discursivas, divergências conceituais	Resolvida	Problematizações, atenuação de marcas próprias de determinados discursos, negociações de sentido
	Regras X artefatos: Flexibilidade X convenções de LD	agravada	Alto grau de direcionamento; organização das unidades atrelada ao modo de conduzir a PEI no contexto local
4	Regra do SAPMP X Objeto do SAFPLI Utilizar predominantemente a língua portuguesa nos enunciados das tarefas, e na realização das tarefas propriamente ditas X formação de professores de LI	resolvida	Problematização da contradição por usuária e inserção de práticas voltadas para o aprimoramento linguístico
	Artefato do SAPMP X DT do SAFPLI Incorporar ensino de LI no MP X DT: PEI faz formação pedagógica e LI desenvolve conhecimento linguístico	Ruptura e inovação	Fronteiras entre fazer a formação linguística e a pedagógica atenuadas

Quadro 16 – Contradições criadas na produção coletiva de MP

O movimento que as autoras fazem em direção a ensinar LI, em que se mesclam as fronteiras entre ensinar LI e promover a formação pedagógica se materializa no MP sob forma de maior inserção de textos em língua inglesa, tradução para o inglês do texto de diversas tarefas e abertura de uma seção intitulada *Language Link*. A reorganização discursiva provocada pelo recurso ao TKT se evidencia no MP na criação da seção *Professional Language*.

As contradições apontadas no quadro 16 já foram discutidas na apresentação do sistema de atividade aqui em foco. O objetivo de trazê-las todas juntas nesse momento é visualizar a dinâmica de inter-relação entre os elementos da atividade. Trata-se de contradições criadas na nova atividade, algumas das quais resolvidas em seu desenrolar, como a que se estabeleceu entre a esfera da divisão de trabalho e a dos artefatos, no choque entre instanciar a autoria coletiva e as filiações individuais a comunidades discursivas e divergências conceituais. Outras, apesar de tentativa de resolução, como a articulação entre teoria e prática, acabam reproduzindo relações existentes. Ou ainda a da identidade de *experts versus* a de aprendizes na constituição dos sujeitos, resolvida pelas possibilidades de aprendizagem geradas na produção coletiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo final, traço algumas considerações de ordem teórico-metodológica e aponto as lacunas abertas pelo presente estudo. Irei retomar as perguntas de pesquisa, discutindo o que a produção de material pedagógico significou em termos de resolução de contradições existentes no sistema de atividade de formação de professores e de criação de novas. Em outras palavras, discuto a dinâmica de mudança, aprendizagem e desenvolvimento em curso nos sistemas de atividade interligados que investiguei.

5.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Minha opção pelo referencial da TASHC deveu-se a meu interesse em abordar a formação de professores de língua inglesa de um modo contextual, para além do enfoque cognitivo com o qual eu vinha trabalhando em minhas experiências anteriores de pesquisa. Esse referencial implicou em determinadas delimitações, incluindo a escolha da unidade de análise. Nesse ponto, a TASHC oferece prontamente elementos bem-definidos a serem incluídos na unidade de análise: sujeito, objeto, artefatos, regras, comunidade e divisão de trabalho; foco nas contradições, na historicidade para a compreensão dos processos de mudança e desenvolvimento.

No campo da Análise do Discurso, como afirma Maingueneau (1999), o território é ilimitado. O balizamento para as escolhas de elementos da linguagem foi oferecido pelo referencial da TA, como a intertextualidade por sua relação com a historicidade, por exemplo. Ainda assim, ficou o desafio de conjugar a especificidade dos dados com o propósito da investigação: equacionar atividade de trabalho, aprendizagem e desenvolvimento e linguagem. As opções quanto ao que focar em termos de linguagem foram sendo feitas à medida que eu avançava na compreensão das contradições, o que significa não haver possibilidade de definir categorias lingüísticas *a priori* nesse tipo de abordagem. Assim, reconhecer que a nova atividade representava uma tentativa de superação de um modo de conduzir o trabalho isoladamente para um fazer mais coletivo, implicou em buscar elementos na linguagem que dessem conta desse processo de mudança. O mesmo com as demais contradições das quais irei tratar na retomada das perguntas de pesquisa.

As possibilidades de enfoques sobre o modo como a linguagem figura na condução da atividade nem de longe estão esgotadas pelo meu estudo. Além disso, qualquer dos elementos que abordei podem ser retomados com maior profundidade caso o interesse primeiro de outras pesquisas venha a recair sobre a análise do discurso em si, como por exemplo, significados interpessoais relacionais projetados no MP, ou análise da conversação nas interações entre formadores na produção de materiais pedagógicos. A variedade de elementos que abordei teve um caráter exploratório, revelando diferentes facetas da linguagem na atividade de trabalho do formador. Concluo ser compatível e produtiva a combinação dos referenciais da TA e da ACD que levei a cabo na construção do aporte teórico de meu estudo.

A incursão por esses referenciais significou atravessar fronteiras em direção a terrenos com os quais eu não tinha nenhuma familiaridade. Talvez daí eu perceber se descortinarem aspectos de meu próprio trabalho que, sem as lentes das quais agora eu me munira, eram para mim obscuros e até mesmo inexistentes.

O uso do software QSR N6 foi fundamental no manejo dos dados. O extenso volume de transcrições teria tornado improdutiva a categorização dos dados sem o apoio dessa ferramenta.

Meu estudo abre lacunas que podem ser exploradas em trabalhos futuros, como a análise do MP em uso nos grupos de estudos da PEI, o desenrolar da atividade em sua meta de publicar o material, incluindo possíveis alterações que ele venha a sofrer diante das mediações diretas do contexto da indústria editorial, ou ainda um acompanhamento da distribuição e consumo do material fora do contexto local.

5.2 RETOMADA DAS PERGUNTAS DE PESQUISA

Nesta seção, retomo as perguntas que orientaram a condução de minha pesquisa.

1) Como a produção coletiva de artefato para a PEI emerge do sistema de atividade de formação de professores de inglês?

O sistema de atividade sócio-histórico-cultural do qual emergiu a atividade passava por conflitos, questionamentos e insatisfação, que são, como já dito anteriormente,

fundamentais para o desenvolvimento (DANIELS, 2003). Entre eles a inquietação com resultados da formação, a relação com a comunidade escolar ainda distante da ideal, a ausência de interlocução entre o ensino de LI e a formação pedagógica. Por outro lado, o ambiente na PEI era de valorização da reflexão e da produção de conhecimento pelo professor e pelo formador. As formadoras, autoras do MP, possuem uma história de engajamento com a formação de professores nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão e de relações com a comunidade de formadores de professores de LI do Paraná.

De modo mais específico, necessidades comunitárias de reorganização do sistema de atividade de formação de professores de LI local, com vistas a resolver uma série de contradições, tais como aquela entre o objeto idealizado “formação reflexiva de professores de língua inglesa” e artefatos mediadores ou ainda relacionadas com a divisão de trabalho e regras que favoreciam o isolamento entre as formadoras; a dimensão prática da formação em contradição com a mediação predominantemente teórica nas ações formativas; e novas regras do sistema educacional colidindo com as práticas formativas vigentes, tudo isso propiciou a emergência da nova atividade.

2) Como se caracteriza o sistema de atividade de produção de material pedagógico?

Com base na definição de Engeström (1987) de atividade de aprendizagem, afirmo que a atividade de produção de material pedagógico aqui em foco pode ser caracterizada como tal. Para ele, atividade de aprendizagem é atividade que produz atividade, isto é, produz novas estruturas, incluindo novos objetos, instrumentos, etc. Todos os elementos da atividade de produção de material pedagógico foram criados com sua emergência: ela não se vale das regras e divisão de trabalho próprias do sistema de atividade central; seu objeto reflete, mas não é o mesmo daquela atividade; a comunidade é ampliada para incluir outros formadores, outros espaços de formação e outros sistemas de atividade. Conforme apontei anteriormente neste trabalho, produzir material pedagógico comercializável não é necessariamente resultado esperado dos contextos de formação de professores de inglês, nem tampouco promover a formação do formador.

Retomando a distinção entre os tipos de *atividades vizinhas* feita por Engeström, ou seja: *atividades-objeto*, isto é, todas as atividades onde os objetos e resultados imediatamente adjacentes estão inseridos; *atividades produtoras de instrumentos*: aquelas que produzem os instrumentos-chave para a atividade central; *atividades produtoras de sujeitos*: atividades como a educação dos sujeitos da atividade central; *atividades produtoras de regras*: atividades como administração e legislação, a análise da produção de material

pedagógico parece condensar tanto propriedades de *atividade produtora de instrumento* quanto de *atividade produtora de sujeitos*. Enquanto produzir material didático é tradicionalmente uma atividade produtora de instrumento, sendo que produtores e consumidores participam de sistemas de atividade diferentes (aqueles são trabalhadores da indústria editorial e estes do sistema escolar), quando ela passa a ser realizada pelos próprios elementos da comunidade local ela se torna ao mesmo tempo produtora de instrumentos e de sujeitos. Assim, a nova atividade pode ser considerada um híbrido gerado da fusão dessas atividades de naturezas diversas.

i) A que necessidades coletivas e desejos e interesses individuais corresponde o objeto da atividade?

Os desejos e necessidades por detrás do objeto revelaram sua dupla natureza, isto é, seu valor de uso (aprimorar as mediações da PEI com vistas a formação reflexiva, aprender, compartilhar, preencher lacunas na formação dos APs) e seu valor de troca (publicar o material pedagógico). Além disso, dão conta da natureza própria da atividade, como ferramenta-para-resultado e, ao mesmo tempo, ferramenta-e-resultado, à medida que aglutina características de atividade produtora de instrumentos e atividade produtora de sujeitos (educação dos sujeitos da atividade central). Produzir coletivamente as mediações para a PEI é ferramenta para o aprimoramento da PEI (formação reflexiva e ocupar lacunas da formação) e para obter um material pedagógico publicável. É ferramenta-e-resultado enquanto aprendizagem das formadoras e desenvolvimento, expansão do sistema de atividade central: à medida que envolvem-se com o objeto, cria-se uma nova atividade, e conseqüentemente novas regras, novos instrumentos e nova divisão de trabalho. O trabalho do formador, cujo significado social consiste em preparar profissionais para conduzir o processo de ensino-aprendizagem na escola, é ressignificado para envolver a aprendizagem das próprias formadoras e a produção de um artefato passível de ser distribuído e consumido em outros contextos.

ii) Que artefatos são utilizados e produzidos na atividade? O que eles revelam sobre a inserção de cultura e história na atividade?

O recurso a artefatos disponíveis no contexto local marca a produção do MP. Textos produzidos na comunidade são recontextualizados no MP e adquirem novo valor de uso. Se outrora foram produzidos para disseminar resultados ou como instrumentos de pesquisa, por exemplo, no MP passam a ser utilizados com fins pedagógicos, para comporem

o conjunto de conhecimento a mediar a formação dos APs. Há uma oscilação na quantidade de textos locais revitalizados no material dependendo da temática da unidade. Quanto maior a disponibilidade desses artefatos, menor a necessidade de mediação e produção coletiva entre as autoras; onde há maior pobreza instrumental, há mais espaço para mediações. Aí parece residir a contradição entre a identidade das autoras como *experts* ou como aprendizes. Enquanto *experts* em formação de professores, as autoras dispõem de vasta produção teórico-prática em que se destaca o discurso da reflexão, do pensamento do professor, do professor como pesquisador. Ao mesmo tempo, há lacunas criadas entre os temas que desejam para o MP e o conhecimento produzido na trajetória da PEI local. Instaure-se assim uma zona de desenvolvimento proximal que coloca a todas como aprendizes, como co-produtoras daquilo que desejam produzir.

Ainda a respeito dos artefatos, há um alto grau de heterogeneidade entre os textos que compõem as unidades do MP, incluindo gêneros cotidianos e acadêmicos, discursos esses integrados através de dois padrões: o modelador e o exploratório, que parecem funcionar como regras implícitas, como convenções pedagógicas internalizadas às quais as autoras recorrem na construção do MP.

iii) Como se dá a mediação pelos participantes da atividade?

Participar da atividade permitiu às docentes funcionarem como mediadoras umas das outras através da inserção de um espaço coletivo pouco comum nas práticas da comunidade. Para fazerem as mediações, as docentes lançaram mão de estratégias discursivas como problematizações, elaborações e adições. As respostas ao emprego das mediações deram-se através de incorporações do conteúdo das mediações, perceptível através da intertextualidade, e de resistência, marcada justamente pela ausência de relações intertextuais. A respeito da aprendizagem, pode-se afirmar que ela se deu tanto pela apropriação e emprego de recursos disponibilizados por alguma participante e adoção de novas práticas, como também quanto à mobilidade das participantes em assumir os papéis de mediador e mediado.

iv) Que regras são criadas na condução da atividade? Quais são as regras para o MP? Quais são as regras de participação? Como elas se relacionam com a autoria coletiva?

Identifiquei dois conjuntos de regras orientando a atividade de produção de material pedagógico: aquelas voltadas para o material em si e as regras de participação na atividade. No primeiro conjunto, encontrei princípios como: promover reflexões sobre o fazer

docente em situações concretas; valorizar o conhecimento nacional sobre ensino de línguas e formação de professores; flexibilidade; utilizar predominantemente a língua portuguesa no texto do MP. A primeira delas colabora com o fortalecimento do discurso hegemônico da formação de professores que é o da reflexão, ao mesmo tempo em que permitem que esse seja visto de uma perspectiva situada no contexto brasileiro de formação; a segunda atende ao princípio da direcionalidade que vêm apontando para uma crescente valorização do conhecimento nacional e local nesse contexto de formação; a regra da flexibilidade colide com o recurso a convenções de livros didáticos e com tentativas de sequenciamento das unidades com base no modo de organizar a PEI na IES. Além desses princípios, foram criadas algumas regras de abordagem como nunca partir da leitura, diluir tarefas a serem feitas na escola ao longo do ano e expandir o trabalho das unidades através das leituras adicionais. Essas regras foram negociadas de modo explícito e correspondem à tentativa de ter a prática como ponto de partida das reflexões, de oportunizar maior contato do AP com a escola e contribuir com a formação de outros formadores de professores, respectivamente.

Ao contrário das regras para o MP, as regras de participação foram negociadas tacitamente, tendo sido necessário construir *scripts* implícitos para as interações nas reuniões contendo etapas de exposição, de intervenção e de aprovação. Com algumas exceções, uma unidade só poderia vir a compor o MP mediante aprovação coletiva. Estratégias discursivas foram empregadas para sinalizar discordância, adicionar elementos, propor reformulações e atingir consenso. Atentar para relações semânticas entre as falas, marcadores de coesão, modalizações e hesitações contribuiu para compreender como a linguagem funcionou na tentativa de alcançar um modo coletivo de produção de mediações para a PEI.

v) Como se dá a divisão de trabalho na atividade?

Produzir coletivamente as mediações para a PEI implicou na ruptura esporádica com uma divisão de trabalho da qual tradicionalmente se valem os contextos de ensino, em que cada professor, ou formador, trabalha isoladamente na produção das mediações para suas ações formativas. Isso permitiu conhecer, concordar, discordar e transformar os modos de conduzir a prática entre as docentes autoras e entre essas e seus colegas que dividem a tarefa de supervisionar a PEI.

A atividade significou ainda uma tomada de posição das docentes como fornecedoras de conhecimento a ser ensinado, e não apenas consumidoras. Recontextualizar textos e práticas no MP, produzir as mediações com o uso desses artefatos de modo a poder

distribuí-las no contexto local e possivelmente para fora desse contexto, ressignificou o trabalho das formadoras.

Do ponto de vista interno, engajar-se na nova atividade significou construir relações de poder. Verifiquei que as tarefas foram distribuídas de um modo assumido e não designado, sem, contudo, significar não haver diferenças hierárquicas. A participante Tereza, que assume liderança na condução da atividade, garantiu que a atividade se pusesse e se mantivesse em marcha, além de promover o diálogo com o sistema de atividade central, possibilitando o diagnóstico dialógico entre produtoras e consumidores do material sendo produzido. Apesar dessa hierarquia, há claramente uma relação de colaboração para se atingir a autoria coletiva. As demais participantes alternaram-se entre as tarefas de modo mais uniforme.

Com a adoção da divisão de trabalho de elaboração individual e apresentação para intervenções e aprovação do grupo, as participantes tiveram que lidar com tensões relacionadas com filiações individuais a determinadas comunidades discursivas e divergências conceituais. Para isso, lançaram mão de recursos da linguagem como problematizações e negociações de sentido. No plano da organização textual das reuniões, os momentos em que alguma participante interpôs obstáculos a discursos ou expôs divergências se evidenciaram por desvios da ação de apresentar as unidades, suspensa em favor de encontrar alternativas de consenso entre as participantes.

vi) De que modo a comunidade atua como mediadora da atividade?

A mediação pela comunidade ocorreu de modo indireto através de representações que as participantes trouxeram desse elemento mediador e diretamente através da comunicação com participantes do contexto local.

Entre as representações da comunidade trazidas para mediar a produção estão os alunos-professores, outros formadores, professores de língua inglesa e a indústria editorial. O recurso a esses elementos foi feito para respaldar escolhas que acabaram por conferir determinadas características ao MP, como o predomínio da língua portuguesa na primeira versão, a inclusão de temas relacionados com interesses dos alunos-professores, o detalhamento de tarefas e indicação de leituras para dar suporte ao trabalho de outros formadores e substituições lexicais para minimizar fronteiras discursivas. A inclusão da sessão *Professional Language* está relacionada com a inserção dos futuros professores nas práticas de avaliação do conhecimento do professor. O recurso a textos não protegidos por

direitos autorais, da Internet e do círculo de relacionamentos das autoras se deu devido a regras da indústria editorial.

A mediação direta pelos participantes do contexto local trouxe destaque à formação lingüística que parecia esmaecida no objeto do sistema de atividade central da perspectiva dos docentes de PEI. A problematização do predomínio da língua portuguesa por usuária do MP reverteu o sentido de retração tomado diante da representação de baixa proficiência dos APs na língua inglesa trazida pelas autoras. Com isso, o artefato sendo produzido passa a portar práticas voltadas não somente para o desenvolvimento pedagógico, mas também para o aprimoramento lingüístico do professor em formação.

3) Qual o potencial de aprendizagem e desenvolvimento gerado pela atividade de produção de material pedagógico?

Uma primeira consideração sobre a aprendizagem promovida pela produção coletiva do MP refere-se a uma mudança de posição de suas autoras. Conforme tratado na seção 2.1.5, para Engeström (1987), a atividade de trabalho se converte em atividade de aprendizagem ao recolocar o trabalhador na posição de dominar a atividade de trabalho como um todo, deixada de lado pelo capitalismo industrial que dividiu a atividade de trabalho em duas camadas básicas de ações: as de operação e atuação e as de planejamento e administração. O engajamento nessa nova atividade significa um avanço em direção à camada de planejamento.

Se para as autoras o MP condensa essas duas camadas básicas de ação, para outros usuários ele pode representar a manutenção dessa divisão, e reproduzir uma estrutura de trabalho alienado. Do modo como foi moldada, configurando-se como modo de *ação a distância* (FAIRCLOUGH, 2005:34), o artefato MP parece revestir-se de um sentido negativo comumente associado a livros didáticos de sufocar a mediação por seres humanos⁴⁵.

Se a construção do MP não re-organizou definitivamente a divisão de trabalho a ponto de provocar mais arranjos coletivos no SAFPLI, pode-se dizer que ela pode ter se constituído em uma *organização latente* (STARKEY; BARNATT; TEMPEST, 2000 apud ENGESTRÖM, 2005), ou seja, uma forma de organização que persiste ao longo do tempo e se manifesta periodicamente em projetos específicos, até que uma demanda de

⁴⁵ A esse respeito, Tereza comentou que se o MP sufocam a mediação dos supervisores isso se dá pela posição que cada supervisor assume diante do artefato. O MP, em si, não necessariamente exclui a possibilidade de outros supervisores o empregarem de forma crítica.

mercado ou de usuários apresente uma necessidade para que a organização se reanime como um sistema de produção ativo.

Entre as autoras, agir coletivamente na construção do MP possibilitou-lhes oferecerem mediações umas às outras quanto a seus modos de pensar e praticar a formação. Não quero com isso afirmar que essa foi a única ZPD criada nesse sistema para isso, mas é inegável que essa foi uma oportunidade singular de envolvimento espontâneo em uma atividade que permitiu a todas as participantes compartilharem práticas de formação, realizadas ou idealizadas, o que se caracteriza como um movimento de atravessar fronteiras – do isolamento das ações formativas de cada docente com seu grupo de alunos para a disponibilização antecipada (em relação ao momento da mediação supervisor-AP) à mediação coletiva desses modos de fazer a prática.

A mais visível indicação de desenvolvimento é a inserção do MP no sistema de atividade central de formação de professores de LI. Torna-se disponível um artefato que materializa determinadas visões de educação, de conhecimentos válidos para mediar essa formação, de relações com a comunidade escolar. Já durante o processo de produção, essa materialização funcionou como um objeto de fronteira tanto entre as autoras quanto entre essas e usuários que de outro modo não teriam um elemento concreto sobre o qual tentarem fazer o cruzamento de suas práticas individuais para modos coletivos de se pensar as ações de formação.

A respeito das contradições, ficou evidente que o sistema de atividade de produção de materiais trabalhou tensões historicamente acumuladas no SAFPLI. Além disso, dada a dinâmica da atividade, foram criadas novas contradições, próprias da natureza da atividade com a qual se envolveram. Na esfera do objeto, a contradição entre o valor de uso e o valor de troca: produzir as mediações para a PEI, aprender, compartilhar, preencher lacunas na formação dos APs *versus* produzir um material pedagógico comercializável; na esfera dos sujeitos: *experts versus* aprendizes; na esfera dos artefatos: o discurso acadêmico *versus* o discurso do cotidiano. Entre a divisão de trabalho e os sujeitos: a autoria coletiva *versus* filiações individuais a comunidades discursivas, divergências conceituais; entre regras e artefatos: flexibilidade *versus* convenções de livros didáticos e modo local de conduzir a PEI; entre regra do SAPMP e objeto do SAFPLI: utilizar predominantemente a língua portuguesa *versus* formação de professores de LI; entre artefato do SAPMP e divisão de trabalho do SAFPLI: incorporar ensino de LI no MP *versus* divisão entre formação pedagógica e ensino de LI. O movimento produzido pelas inovações e rupturas com modos anteriores de se

conduzir o trabalho, percebido na resolução das contradições, é mais uma evidência de mudança e desenvolvimento do sistema de atividade de formação de professores de LI.

Conforme aponte na análise do SAFPLI, a relação entre a universidade e a escola vem sendo objeto de inovações por parte de formadoras da IES com vistas a papéis de maior relevância de um sistema para o outro. É importante considerar, nesse aspecto, o potencial que o material possui de se tornar um *objeto-ponte* (NILSSON, 2003: 244) entre a universidade e a escola⁴⁶ ou entre o contexto local e outros espaços de ensino e pesquisa, tornando público e acessível a professores colaboradores, outros supervisores e pesquisadores o artefato teórico-prático (idéias, conceitos, práticas formativas) que vem mediar a formação dos estagiários na IES aqui em foco, redefinindo as relações que o sistema local estabelece com outros sistemas de atividade.

Ao destacar que o elemento chave da atividade é o objeto/resultado, Virkkunen (2006) explica que o resultado é o valor específico ou o conjunto de valores criado através da atividade e, portanto, também representa o motivo da sociedade por detrás dele. O resultado é um processo de transformação no qual uma dada situação ou objeto é transformado em resultado através das ações coordenadas dos atores, realizadas por meio de ferramentas intelectuais e práticas, pela divisão de trabalho e regras que as orientam. O autor ressalta que o valor criado na atividade está em seus resultados. O objeto/resultado existe em dois níveis: o dos objetos e resultados individuais, únicos, e o da categoria de objetos com os quais o sistema de atividade consegue lidar e o dos resultados que ele consegue produzir. A atividade de produção coletiva de material pedagógico que se desenvolveu resultou na aprendizagem das formadoras e num material pedagógico publicável. Isso significa que no nível das categorias que o sistema comporta encontram-se a formação dos formadores e a produção de instrumentos para a condução da prática.

Newman e Holzman consideram que embora seja revestida de um propósito, a ferramenta do “ferramenteiro” não é categoricamente distinta do resultado alcançado pelo seu uso. Tendo sido especificamente criada a fim de fazer um produto específico, ela não tem identidade social pré-fabricada, reificada, independente daquela atividade. Tais ferramentas não são distinguíveis de seu produto, uma e outro são inseparáveis. É a atividade produtiva que define a ambos – a ferramenta e o resultado. Diferentemente do martelo, esse tipo de ferramenta, a ferramenta-e-resultado do ferramenteiro – não tem identidade fechada ou generalizada. De fato, ela não tem nem nome. Tais ferramentas definem seus usuários de um

⁴⁶ Essa percepção foi gerada a partir de relato oral de uma colega formadora de professores da IES afirmando que estaria utilizando o MP nas reuniões entre supervisora, estagiários e professora colaboradora.

modo bastante diferente do modo como fazem as ferramentas vendidas em lojas. As ferramentas internas cognitivas, atitudinais, criativas e lingüísticas desenvolvidas desse tipo são incompletas, não aplicadas, não nomeadas e talvez, não nomeáveis. Elas são inseparáveis dos resultados, pois seu caráter essencial (seu traço distintivo) é a atividade de seu desenvolvimento e não sua função. Sua função é inseparável da atividade de desenvolvimento.

O que é o MP? Qual é o resultado da atividade aqui estudada? É a materialização do que formadoras de professores consideram desejável para as ações formativas? É uma orientação para o trabalho de outros formadores? É um livro didático? É o conteúdo da aprendizagem das formadoras? Nenhuma dessas alternativas sozinhas parece suficiente para definir o resultado da atividade e, ao mesmo tempo, todas elas podem ser reconhecidas na instanciação do objeto.

A meu ver, a atividade prática de trabalho que se instaurou condensa propriedades de ferramenta-para-resultado e ferramenta-e-resultado, como sintetizo no quadro a seguir, com base nas conclusões de meu estudo:

	Ferramenta e resultado	Ferramenta para resultado	Objeto de fronteira	Potencial Objeto-ponte	Artefato cultural
Função	Produção coletiva das mediações para a PEI ao mesmo tempo em que promove a aprendizagem das formadoras e o desenvolvimento do SAFPLI	Material projetado para ser empregado nos grupos de estudo e permitir atingir os objetivos da PEI; produto a ser publicado e comercializado	Objeto para o qual se voltam docentes que tradicionalmente trabalham em isolamento a fim de expressar pontos de vista, concordâncias e discordâncias;	Ligação entre mundos diferentes, como a universidade e a escola.	Artefato teórico-prático que revela discursos (idéias de formação, conceitos, práticas formativas) legitimados pelas formadoras-autoras
Meio	Reuniões de produção das mediações para a PEI	Material impresso	Reuniões de produção e de avaliação com usuários.	Sessões de supervisão coletiva envolvendo professor colaborador da escola	Material impresso
Comunidade	Autoras do MP Supervisores, APs	Local e regional	Supervisores da IES; veteranos e novatos	Supervisores, APs e professores colaboradores	Pesquisadores, formadores de professores

Quadro 17 – Produção de material pedagógico na aprendizagem das formadoras e na reorganização do sistema de atividade de formação de professores: ferramenta-para-resultado e ferramenta-e-resultado

O engajamento coletivo na produção de artefatos pedagógicos para o trabalho de formação representa uma alternativa de grande valor para o sistema de atividade de formação de professores do Brasil. Diferentemente dos meios institucionalizados como

cursos de pós-graduação, que estão voltados para a capacitação individual de cada docente (a regra de produzir uma dissertação ou tese individualmente atesta isso), gerando conhecimento que não necessariamente tem impacto em seu contexto local, tanto o processo de produção de instrumento quanto a reorganização que ele pode promover no sistema de atividade central são avanços em direção a uma atividade mais compartilhada, refletida e orientada a seus propósitos. Na possibilidade de distribuição e consumo para além do contexto local reside o potencial de reorganização da atividade de formação de professores no Brasil.

Do mesmo modo que o MP funcionou como objeto de fronteira entre as autoras e outros membros da comunidade local, à medida que mais comunidades tornassem acessíveis práticas de formação, seus instrumentos e suas regras, poderia haver um diálogo maior na atividade de formação de professores no Brasil e uma mudança na própria identidade dessa comunidade como quem tem algo a dizer sobre o que é formar professores no Brasil.

Reconheço o valor e o potencial de aprendizagem e desenvolvimento gerado pela produção coletiva de artefatos pedagógicos, mas essa certamente não é a única atividade com essa força transformadora. A contribuição de meu estudo não reside em oferecer subsídios para que a produção de materiais pedagógicos seja implementada em outras instituições formadoras, pois isso pode não corresponder a suas necessidades, desejos e interesses, e aos instrumentos e recursos disponíveis para sua condução. Sua contribuição está, sim, em apontar que, para a reorganização de um sistema de atividade de forma coletiva, é necessário reunir o desejo e a necessidade de aprender, o desejo de compartilhar, de encontrar lacunas na atividade e de seus participantes tornarem-se abertos à mediação. Essas mesmas necessidades e desejos podem encontrar outro objeto. Descobrir qual é ele e criá-lo é tarefa para seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALGODOAL, M. J. A. O. As práticas de linguagem em situação de trabalho de operadores de *telemarketing* ativo de uma editora. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2002. Disponível em <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/JulianaAlgodoal.pdf> acesso em 05 de fevereiro de 2007.
- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- BANNON, L.; BØDKER, S. What's activity theory? Disponível em http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/act_dff.html em 13 de julho de 2005.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.
- BARAB, S.A.; EVANS, M. A.; BAEK, E. . Activity theory as a lens for characterizing the participatory unit. In D. H. JONASSEN (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003. p. 199-214
- BARAB, S.A.; HAY, K.E.; YAMAGATA-LYNCH, L.C. Constructing networks of action-relevant episodes: an *in situ* research methodology. *The Journal of the Learning Sciences*, vol.10, nº1&2, 2001. p. 63-112
- BEZERRA, B.G. A organização retórica de resenhas acadêmicas. *Linguagem em (Dis)curso*, volume 3, nº 1, 2002.
- BONINI, A. Reflexões em Torno de um Conceito Psicolinguístico de Tipo de Texto. *DELTA*, vol.15, nº 2, 1999.
- BORGHI, C.I.B. A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer. Dissertação de Mestrado. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2006.
- CARELLI, I. M. Estudar on-line: análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade. Tese de doutorado. São Paulo: PUCSP, 2003.
- CAVALCANTI, M.C. Applied Linguistics: Brazilian perspectives. In.: S.M. GASS; S. MAKONI (Eds.) *AILA Review: World Applied Linguistics*, vol. 17, 2004. p. 23-30

CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: V.J. LEFFA (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2006.

CHARADEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CHIAPELLO, E.; FAIRCLOUGH, N. Understanding the new management ideology: a transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism. *Discourse & Society*, vol. 13, nº2, 2002. p. 185–208 Disponível em <http://das.sagepub.com/cgi/reprint/13/2/185.pdf> . Acesso em 25 de maio de 2006.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, M.F. A storied landscape as a context for teacher knowledge. In: M. KOMPFF, W. RICHARD BOND, D. DWORET; T. BOAK (Eds.) *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities and knowledge*. London: The Falmer Press, 1996.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, M.F. *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers College Press, 1995.

COLE, M. Putting culture in the middle. *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press/Harvard University Press, 2003.

CONNELLY, M.F.; CLANDININ, D.J. Narrative and Education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol.1, nº1, March, 1995.

CONSOLO, D.A. Teachers' action and student oral participation in classroom interaction. In: J.K. HALL; L.S. VERPLAETSE (Eds.) *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

COSTA, N. B. Contribuições do marxismo para uma teoria crítica da linguagem. *D.E.L.T.A.*, Vol. 16, nº 1, 2000 p.27-54

CRISTOVÃO, V. L. L. . Uma experiência de reflexão e formação de professores. In: T. GIMENEZ (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 129-142

CRISTOVÃO, V. L. L. Formação continuada: uma experiência nesta perspectiva. In: T. GIMENEZ. (Org.). *Os sentidos do Projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina - PR, 1999.

CRISTOVÃO, V. L. L. Por relações colaborativas entre universidades e escolas. In: V.L.L. CRISTOVÃO; T. GIMENEZ (Orgs.) *ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina:[s.n.], 2005.

CRISTOVÃO, V. L. L. ; GIMENEZ, T. N. *ENFOPLI: Construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: Artgraf, 2005.

DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ELLIS, C. Telling secrets, revealing lives: relational ethics in research with intimate others. *Qualitative Inquiry*, Volume 13, nº 1, January 2007. p. 3-29

ENGESTRÖM, Y. Activity Theory and individual and social transformation. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, nº 7/8, 1991. Disponível em: <http://www.education.miami.edu/blantonw/MainSite/Componentsfromclmer/Component1/engestrom.html> . Acesso em 12 de novembro de 2006.

ENGESTRÖM, Y. Can school community learn to master its own future? An activity-theoretical study of expansive learning among middle school teachers. In: G. RÜCKRIEM (Ed.). *Developmental work research: expanding Activity Theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media, 2002/2005.

ENGESTRÖM, Y. Collaborative intentionality capital: object oriented interagency in multiorganizational fields, s/d. Disponível em: http://www.edu.helsinki.fi/activity/people/engestro/files/Collaborative_intentionality.pdf . Acesso em 14 de janeiro de 2007.

ENGESTRÖM, Y. Communication, discourse and activity. In: G. RÜCKRIEM (Ed.). *Developmental work research: expanding Activity Theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media, 1999/2005.

ENGESTRÖM, Y. Development, movement and agency: breaking away into mycorrhizae activities. Paper presented at the international symposium 'Artefacts and Collectives: Situated Action and Activity Theory' (ARTCO), Lyon, July 4-6, 2005. Disponível em http://sites.univ-lyon2.fr/artco/telechargement/texte_engestrom.pdf . Acesso em 02 de maio de 2006.

ENGESTRÖM, Y. Expansive Visibilization of Work: an Activity-Theoretical perspective. *Computer Supported Cooperative Work*, vol. 8: 63-93, 1999.

ENGESTRÖM, Y. From individual action to collective activity and back: Developmental work research as an interventionist methodology. In: G. RÜCKRIEM (Ed.). *Developmental work research: expanding Activity Theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media, 2000/2005.

ENGESTRÖM, Y. Interobjectivity, ideality, and dialectics. In: G. RÜCKRIEM (Ed.). *Developmental work research: expanding Activity Theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media, 1996/2005.

ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987. Disponível em: <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>. Acesso em 19 de março de 2004.

ENGESTRÖM, Y. Objects, contradictions and collaboration in medical cognition: an activity-theoretical perspective. *Artificial intelligence in Medicine*, nº 7, 1995. p. 395-412

ENGESTRÖM, Y. On the materiality of social capital: an activity theoretical exploration. In: G. RÜCKRIEM (Ed.). *Developmental work research: expanding Activity Theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media, 2001/2005.

ENGESTRÖM, Y. Teachers as collaborative thinkers: activity theoretical study of an innovative teacher team. In.: I. CARLGREN; G, HANDAL; S VAAGE (Eds.) *Teachers Minds and Actions*. London: Falmer Press, 1994.

ENGESTRÖM, Y. Values, objects and rubbish. In: G. RÜCKRIEM (Ed.). *Developmental work research: expanding Activity Theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media, 2004/2005.

ENGESTRÖM, Y. What's activity theory? Disponível em http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/act_dff.html . Acesso em 13 de julho de 2005.

ENGESTRÖM, Y.; ENGESTRÖM, R.; KÄRKKÄINEN, M. Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, vol. 5, 1995. p.319-336

FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis: the critical study of language*. Longman: London, 1995.

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

FAIRCLOUGH, N. The Dialectics of Discourse. *Textus XI*, v.2, 2001. p. 231-242. Disponível em <<http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/norman/norman.htm>> . Acesso em 3 outubro de 2005.

FAIRCLOUGH, N. Discourse Analysis in Organization Studies: the case for critical realism. *Organization Studies*, vol. 26, nº6, 2005. p. 915–939

FÁVERO, M.L.A. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Inep, 2000.

FREITAS, M.A. Ensino em time por professoras-formadoras (inglês): um ritmo constante de fragmentações, fluidez e contradições. Tese de Doutorado. Assis: UNESP, 2003/2004.

FURTOSO, V. A. B. Reforma curricular: da leitura das diretrizes e sua transposição ao (não) engajamento coletivo da comunidade acadêmica. *Signum*, Londrina, nº6, 2003. p. 119-134

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In.: M. FREIRE; M.H. VIEIRA-ABRAHÃO; A.M. BARCELOS (Orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p.173-182

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In.: M. FREIRE; M.H. VIEIRA-ABRAHÃO; A.M. BARCELOS (Orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 173 – 182

GIMENEZ, T. Em busca de novas formas de relacionamento. In: T. GIMENEZ. (Org.). *Os sentidos do Projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: [s.n.], 1999.

GIMENEZ, T. (Org.). *Os sentidos do Projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: [s.n.], 1999.

GIMENEZ, T. et al. O perfil do profissional de Letras formado pela UEL e as expectativas do mercado de trabalho. In: III Seminário do CELLIP, 1989, Londrina. Anais do III Seminário do CELLIP, 1989. p. 34-56.

GIMENEZ, T. Learners becoming teachers - an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil. Tese de doutorado. Lancaster University, 1994.

GIMENEZ, T.; REIS, M. R. F. . Formação de professores de inglês: uma avaliação. *Boletim CCH, Londrina*, v. 24, p. 35-45, 1993.

GOODWIN, C. *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press, 1992. p. 1-42.

GUTIERREZ, K.D.; BAQUEDANO-LÓPEZ, P.; TEJEDA, C. Rethinking diversity: hybridity and hybrid language practices in the Third Space. *Mind, Culture, and Activity*, vol.6, n° 4, 1999.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. *An introduction to functional grammar*. 3ª ed. London: Arnold, 2004.

HARGREAVES, A. *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell, 1995.

HARGREAVES, A. Cultures of teaching: a focus for change. In: A. HARGREAVES; M. G. FULLAN (Eds.), *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, 1992.

HASAN, R. Semiotic mediation, language and society: three exotropic theories: Vygotsky, Halliday and Bernstein. Mimeo.

HASU, M; ENGESTRÖM, Y. Measurement in action: an activity-theoretical perspective on producer-user interaction. *Int. J. Human-Computer Studies*, vol. 53, 2000. p 61-89

HAWI, M. M. Sentidos da atividade de ensino de professores universitários: contribuições da teoria da atividade. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

HEBERLE, V.M. Revistas para mulheres no século XXI: ainda uma prática discursiva de consolidação ou de renovação de idéias? *Linguagem em (Dis)curso*, vol. 4, número especial, 2004.

HOLZMAN, L. (a) Activating Postmodernism. *Theory & Psychology*, vol. 16, n°1, 2006. p. 109–123

HOLZMAN, L. (b) What kind of theory is activity theory? *Theory & Psychology*, vol.16, nº1, 2006. p. 5–11

HYYSALO, S. Objects and motives in a product design process. *Mind, Culture, and Activity*, vol. 12, nº1, 2005. p.19-36

IEDEMA, R. Formalizing organizational meaning. *Discourse & Society*, vol.10, nº1, 1999. p. 49–65

IEDEMA, R.; WODAK, R. Introduction: organizational discourses and practices. *Discourse & Society*, vol.10, nº1, 1999. p.5–19

KAKAVÁ, C. Discourse and conflict. *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden: Blackwell Publishing, 2003.

KAPTELININ, V. Activity Theory: Implications for human-computer interaction. In.: B. NARDI (Ed.) *Context and Consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. Cambridge, MA: MIT Press, 1996.

KAPTELININ, V. The object of activity: making sense of the sense-maker. *Mind, Culture, and Activity*, vol. 12, nº1, 2005. p. 4-18

KRUEGER, R.A. *Focus Groups: a practical guide for applied research*. 2ª edição. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Deconstucting Applied Linguistics: a postcolonial perspective. In.: M. FREIRE; M.H. VIEIRA-ABRAHÃO; A.M. BARCELOS (Orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 25-37

LANG, E. O público e o privado: análise das contradições em um curso de leitura instrumental via Internet à luz da Teoria da Atividade. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUCSP, 2004.

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

MACHADO, A.R. (Org.) *O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. *D.E.L.T.A.* vol. 21, número especial, 2005. p.1-9

MAINGUENEAU, D. Analysing self-constituting discourses. *Discourse Studies*, vol. 1, nº 2, 1999. p.175-199

MATEUS, E. F. *A supervisão de estágio e a formação do professor de inglês*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 1999.

MATEUS, E. F. Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola. Tese de Doutorado. São Paulo: PUCSP, 2005.

MATEUS, E. F.. Educação Contemporânea e o desafio da Educação Continuada. In: T. GIMENEZ (Org.). *Trajetórias na Formação de Professores de Línguas*. Londrina, 2002. p. 3-13

MEURER, J.L. *Aspects of language in self-help counselling*. Florianópolis: Pós-graduação em Inglês/UFSC, 1998.

MEURER, J.L. Ampliando a noção de contexto na lingüística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso. *Linguagem em Discurso*, vol. 4, 2004.

MIETTINEN, R. Object of activity and individual motivation. *Mind, Culture, and Activity*, vol. 12, nº1, 2005. p. 52-69

MOITA LOPES, L.P. Co-construção do discurso em sala de aula: alinhamento a contextos mentais gerados pela professora. In.: M. FORTKAMP; L.M. TOMITCH (Orgs.) *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.

MOTTA-ROTH, D. Abordagens investigativas no estudo de práticas discursivas: uma questão de metodologia ou de bom senso? In.: M. FREIRE; M.H. VIEIRA-ABRAHÃO; A.M. BARCELOS (Orgs.) *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005.

NARDI, B.A. Objects of desire: power and passion in collaborative activity. *Mind, Culture, and Activity*, vol. 12, nº1, 2005. p. 37-51

NARDI, B.A. Studying context: a comparison of activity theory, situated action models, and distributed cognition. *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1995.

NEWMAN, F; HOLZMAN, L. Vygotsky's tool-and-result methodology and psychology. Chapter 3. *Lev Vygotsky: revolutionary scientist*. London: Routledge, 1993. Disponível em www.eastsideinstitute.org . Acesso em agosto de 2006.

NILSSON, M. Transformation through Integration: an Activity Theoretical analysis of school development as integration of child care institutions and the elementary school. Tese de Doutorado. Blekinge Institute of Technology, 2003.

ORTENZI, D. I. B. G. A inserção de um material pedagógico no processo formativo do professor sob uma perspectiva crítica. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13, 2006, Recife. Anais... Recife: UFPE, 2006.

ORTENZI, D. I. B. G. A prática da reflexão num curso de formação de professores de língua estrangeira. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1997.

ORTENZI, D. I. B. G., MATEUS, E. F., REIS, S. Alunas Formandas do Curso de Letras Anglo-Portuguesas: escolhas, marcos e expectativas. In: T. GIMENEZ (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina : Editora UEL, 2002. p. 143-156

ORTENZI, D.I.B.G. et al. Interação universidade/escola na formação de professores de inglês: experiências brasileira e norte-americana. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12, 2004, Curitiba. Anais... Curitiba: PUC, 2004.

ORTENZI, D.I.B.G.; et al. Reações de alunos-mestres a suas experiências de aprendizagem de língua inglesa na universidade. In.: T. GIMENEZ (Org.) *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003. p.115-122

ORTENZI, D.I.B.G.; MATEUS, E; REIS, S.; GIMENEZ, T. Concepções de pesquisa de futuros professores de inglês. In: T. GIMENEZ. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina : Editora UEL, 2002, p. 157-179.

PAIVA, V.L.M.O. A formação do professor de línguas estrangeiras. Trabalho apresentado no I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras de 1996. Florianópolis: ALAB, 28 a 30 de novembro de 1996. Disponível em <http://www.veramenezes.com/formacao.htm> . Acesso em novembro de 2006.

PENNYCOOK, A. Development, culture and language: ethical concerns in a postcolonial world. In.: Fourth International Conference on Language and Development. Hanoi, 1999. Anais... Hanoi, 1999. Disponível em www.languages.ait.ac.th/hanoi_proceedings/pennycook.htm . Acesso em novembro de 2006.

PINHEIRO, S.R.P.G. Discurso regulatório e instrucional: a construção da não violência no contexto educacional sob a perspectiva da Teoria da Atividade. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUCSP, 2004.

POPE, M. Anticipating teacher thinking. In: C. DAY, J. CALDERHEAD; P. DENICOLO (Eds.) *Research on teacher thinking: Understanding Professional Development*. London: The Falmer Press, 1993.

RABELO, A.M.C.; MACHADO, R.O.A.; GIMENEZ, T. A pesquisa e o professor de língua inglesa: uma experiência com o Vale-Saber. In: T. GIMENEZ (Org.). *Os sentidos do Projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina - PR, 1999.

RAMALHO, V.C.V.S. Constituição da Análise de Discurso Crítica: um percurso teórico-metodológico. *Signótica*, v. 17, nº 2, julho/dezembro 2005. p.275-298

REIS, S. Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora iniciante em Prática de Ensino de Inglês. Dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP, 1998.

REIS, S. Learning to teach reading in English as a foreign language: an interpretive study of student teachers' cognitions and actions. Tese de Doutorado. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen, 2005.

ROJO, R. R. Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In.: L. P. MOITA LOPES. *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RYDER, M. What's activity theory? Disponível em http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/act_dff.html. Acesso em 13 de julho de 2005.

SCRIBNER, S. Vygotsky's uses of history. In.: J.V. WERTSCH (Ed.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1985.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, vol. 29, nº2, 1992.

SOUZA E SILVA, M.C.P.; FAÍTA, D. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

STAHL, G. A Model of Collaborative Knowledge-Building. In.: B. FISHMAN; S. O'CONNOR-DIVELBISS (Eds.), *Fourth International Conference of the Learning Sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000.

STETSENKO, A. Activity as object-related: resolving the dichotomy of individual and collective planes of activity. *Mind, Culture, and Activity*, vol. 12, nº1, 2005. p. 70-88

TEIXEIRA, A. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TELLES, J.A. Lying under the mango tree: autobiography, teacher knowledge and awareness of self, language and pedagogy. *The ESP*, vol. 19 nº 2, 1998. p.185-214

THOMAS, P. The Recontextualization of Management: a discourse-based approach to analysing the development of management thinking. *Journal of Management Studies* vol. 40, nº4, June 2003.

VAN DIJK, T.A. On context. *Discourse & Society*, vol. 10 (3), 1999. p.291-292. Disponível em <http://das.sagepub.com/cgi/reprint/10/3/291.pdf> . Acesso em 29 de novembro de 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. *Horizontes de Lingüística Aplicada*, ano 5, nº 2, 2006.

VIRKKUNEN, J. Dilemmas in building shared transformative agency. *@ctivités*, vol.3, nº 1, 2006. p. 43-66

VYGOTSKY, L.S. (1943) *Thought and language*. Cambridge: MIT Press, 1962.

WELLS, G. The role of dialogue in activity theory. *Mind, Culture and Activity*, vol. 9, nº1, 2002. p. 43-66

WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em Discurso* vol. 4, número especial, 2004.

ANEXOS

Anexo I
Trabalhos apresentados no I CLAFPL

Anexo I - Trabalhos apresentados no I CLAFPL

TEMA	Nº	Enfoques	Pesquisadores
O currículo dos cursos de formação de professores	38	Questões referentes aos documentos oficiais, expectativas, conflitos e problemas na implementação de novos currículos, perfil do formando, a prática e a teoria, oportunidades de desenvolvimento de capacidades reflexivas, a pesquisa no currículo, educação a distância, letramento digital, e formação do professor para ensino de inglês instrumental.	<p>Lucia Regina Fonseca Netto (UESC) Juliana Zeggio Martinez (UFPR) Clarissa Menezes Jordão (UFPR) Carla Maria Forlin (UFPR – Unicenp) Maria Aparecida Caltabiano M. B. da Silva (UniSant'Anna /PUC-SP) Josineuda Lúcia de Vasconcelos Silva Short (UECE) Maria Inês V. Felice (UFU) Ana Rosa Leonel (UFU) Alice Cunha de Freitas (UFU) Mônica Ferreira Mayrink (PUC/SP) Walkyria Monte Mór (DLM-USP) Andrea da Silva Marques Ribeiro (UERJ) Marta Guimarães Caram (UERJ) Célia Maria Fernandes Nunes (UFOP) Camilla de Jesus Nunes (UFOP) Kássia Gonçalves Arantes (UFU) Luciene Maria Garbua (FAC Campinas) Mônica Lopes (UNICENTRO) Raquel Cristina Mendes de Carvalho (UNICENTRO) Renata Costa de Sá Bonotto (UFRGS) Gabriela da Silva Bulla (UFRGS) Sandra Mari Kaneko Marques (UFSCar) Viviane Heberle (UFSC) Silvana de Gaspari (UFSC) Rosana Koerich (UFSC) Claúdia B. De Faveri (UFSC) Ronaldo Lima (UFSC) Walkyria Magno e Silva (Universidade Federal do Pará) Azenaide Abreu Soares Vieira (UCDB) Maria Cristina Lima Paniago Lopes (UCDB) Marcos Baltar, Alexandra Finotti, Vânia Schneider (UCS-RS) Glorinha Mendonça da Silva Guerreiro (CCL – São José do Rio Preto) Aurelia Emilia de Paula Fernandes (Colégio de Aplicação/Coluni - UFV) Tatiana Diello Borges (UFMG) Antônio José Henriques Costa (Feevale/RS) Beatriz Gama Rodrigues (Universidade de Sorocaba e SEESP) Fábio Luiz Villani (Universidade Cruzeiro do Sul e SEESP) Sabrina Camargo de Oliveira (PUCSP, Pink and Blue – Freedom) Susana Cristina dos Reis (UFSM) Viviane M. Heberle, Ronice Müller de Quadros (UFSC) Rosinda de Castro Guerra Ramos (PUC-SP) Maria Teresa de Assunção Freitas (CNPq-FAPEMIG –UFJF) Ilka Schapper Santos (UFJF) Jucelino Da Silva Sant'ana (CILT) Gervasio Martins Bandeira (UNIP/FTB)</p>

			Cléria Maria Costa (FTB) Heloisa B. de Albuquerque Costa (PUC-SP) Paulina D. Artimonte Rocca (PUC-SP) Marcos Gustavo Richter (UFSM) Inés Kayon de Miller (PUC-RIO) Beatriz de Castro Barreto (PUC-Rio)
*Crenças de APs e de Professores em serviço	27	Estudos que buscam a) conhecer as crenças sobre aspectos diversos como avaliação, erros, pronúncia, relações entre língua materna e língua estrangeira, ensino-aprendizagem na escola pública; b) analisar mudanças durante a PEI; c) traçar relações entre crenças e saberes teóricos; e d) discutir o confronto entre crenças de professores em formação e as de seus supervisores de estágio.	Fernandes Ferreira de Souza (UEMS) Marta Lúcia Cabrera Kfoury Kaneoya (UNESP/UNORP) Maria Cristina Damianovic (Universidade de Taubaté) Luciani Salcedo de Oliveira Malatér (FURG) Kalina Saraiva de Lima (CEFET-PI) Francisca de Fátima de Lima (CEUT/UFPI) Maria Carmen Khnychala Cunha (UFU) Mary Neiva Surdi da Luz (Unochapecó) Grazielli Almeida (Unochapecó) Neide Cesar Cruz (UFMG) Tânea Maria Nonemacher (UNIJUÍ) Tânia Regina de Souza Fernanda Martins Wasserman (UFRGS) Leticia Grubert dos Santos (UFRGS) Tatiana Diello Borges (UFMG) Cândida Martins Pinto (UFSM) Alexandre Badim (UFG) Francisco Carlos Fogaça (UEL) Mara Peixoto Pessoa Marisa Marques de Souza Raquel Gamero Taiza Buono Maria Clara Carelli Magalhães Barata (UFU) Célia Assunção Figueiredo (UFU) Sérgio Raimundo Elias da Silva (UFOP) Ana Paula Marques Beato Canato (UEL) Bruna Lourenção Zocaratto (UFOP) Maria Aparecida de Castro Barbo (UFG) Alexandre Alves França de Mesquita (UFOP/UNESP) Hilda Simone Henriques Coelho (Colégio Carmo, Viçosa) Ana Maria Ferreira Barcelos (UFV) Lidiane Luvizari (UNESP) Lídia Maria Maitino (UNESP) Suely Ana Ribeiro (Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE) Suelene Vaz da Silva (UFG) Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)
A questão da linguagem na formação de professores	20	Linguagem enfocada a) como um aspecto do conhecimento do professor, como sua proficiência oral, competência lingüística, lexical, sua leitura e produção textual; b) numa perspectiva mediacional, enfocando seu papel na construção de contextos colaborativos e desenvolvimento de profissionais críticos e c) como discurso nos contextos de formação e meio de construção de sentidos.	Daniel Fernando Rodriguez (CCL – São José do Rio Preto) Maximina M. Freire (PUC-SP) Elizabeth Mara Pow (Faculdade São Bernardo) Márcia Cristina Fontes Almeida (CAP-COLUNI/UFV – UFMG) Deise Prina Dutra (UFMG) Elias Ribeiro da Silva (UNESP) Maria Suzett Biembengut Santade (FIMI e FMPFM, Mogi-Guaçu-SP/UERJ) Lilian Cristina Granziera, Fabiano Correa da Silva (FIMI/Mogi Guaçu-SP)

			<p>Vera Lúcia Guimarães Souza (Universidade de Várzea Grande/UFMT) Lilium Cristina Marins (PIBIC/UEM) Vera Helena Gomes Wielewicki (UEM) Maria Cecília Camargo Magalhães (PUC- SP) Sueli Salles Fidalgo (PUC- SP) Rita Augusto (PG/UFMG) Luciano César Alves de Deus (UFMG) Maralice de Souza Neves (UFMG/MG) Dioni Maria dos Santos Paz (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul) Sonia Sueli Berti-Santos (Universidade Cruzeiro do Sul) Melissa Francisco Alves Baffi (UNESP) Elen Dias (FEF - Fernandópolis) Vera Lúcia Teixeira da Silva (UERJ – São Gonçalo) Tânia R.R. Romero (PUC SP) Mona Mohamad Hawi (UNIFIEO-OSASCO-SP), Valdite Fuga (PUC-SP –UMC) Rosemary Schetinni (PUC-SP)</p>
A pesquisa nos processos de formação inicial e continuada	16	Estudos que analisam o valor da pesquisa no desenvolvimento do aluno-professor ou do professor em-serviço e/ou que tratam de abordagens específicas como a Prática Exploratória ou a Pesquisa Colaborativa.	<p>Viviane Pires Viana Silvestre (UFG) Herzila Maria de Lima Bastos (UFMG) Telma de Souza Garcia (UNESP) Luciane Sturm (UPF-RS) Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra (UERJ) Rosane Rocha Pessoa (UFG) Maria Aparecida Yasbec Sebba (UFG) Jacymara Paiva Junqueira de Souza (UnB) Rosane Rocha Pessoa (UFG) Edcleia A. Basso (UNESPAR/FECILCAM) Parmênio Cito (DLEM/UFRR) Adriana Kuschnir (PUC-Rio) Lourdes Sette (UnB) Andréa Cristina Ulisses de Jesus (UFMG) Maria Isabel A. Cunha (CAp-UFRJ) Walewska G. Braga (Escola Municipal Sto. Tomás de Aquino) Ana Cláudia Peters Salgado (PUC-Rio) Fernanda Henriques Dias (PUC-Rio) Belia F. Bonini Pinto de Arruda (UNEMAT) Fabiola A. Sartin Dutra (LAEL-PUCSP/UNEMAT)</p>
A formação do formador de professores de línguas	15	Estudos sobre a) o papel do formador; b) as abordagens empregadas nas ações formativas, e a relação entre estas e o conhecimento construído pelo aluno-professor; c) contribuições da pesquisa entre formadores para seu desenvolvimento profissional; d) o processo de tornar-se formador e o papel de comunidades virtuais e a criação de ambiente virtual para interação textual em LI e a formação do formador decorrente dessa atividade; e) mudanças nas práticas de formadores e professores em formação através de sessões de reflexão; f) relações e construção de conhecimento entre formadores e APs; g) cultura de avaliar da formadora; h) percepções sobre processo de explicitação de crenças por parte de formadores e APs; e i) processo de conscientização social da formadora.	<p>Eliane Carolina de Oliveira (UFG – PG/UFMG) Samantha Gonçalves Mancini Ramos (UEL/UFPR) Mariana Guedes Alessandra Dutra (FACCAR) Helena Maria Moura Peres (FAFIMAN) Kilda Maria Prado Gimenez (UEL) Telma Gimenez (UEL) Vera L. L. Cristóvão (UEL) Viviane Bagio Furtoso (UEL) Ivone Santana (UEL) Fátima de Gênova (UNESP) Paulo Sergio Rezende (SENAC)</p>

			Mailce Borges Mota Fortkamp (UFSC) Vanderlice dos Santos Andrade Sol (UFOP) Kátia Cristina Brito (UFT/Campus Araguaína) Keila Tomazi Lovo (UNICS-PR) Rozângela Nogueira de Moraes (UNESP) Simone Reis, Carina Samira Furlan, Débora Rebouças Milani Cecci, Fernanda Oliveira Rodrigues (UEL) Andréia Schurt Rauber (UFSC) Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra (FFP/UERJ) Aleksandra Piasecka-Till (FURB)
*Reflexão colaborativa	10	Trabalhos predominantemente conduzidos com professores de escolas de ensino fundamental e médio, sendo, portanto, empregada como um instrumento de formação continuada.	Julma D. Vilarinho Pereira Borelli (UNIFAN/UEFG) Stephanie Siqueira (UEFG) Nilvânia Damas Silva Lima (UEFG) Carla Conti de Freitas (UNIVERSO/UEG) Vicente Aguiar Parreiras (CEFET-MG) Sílvia Oliveira e Oliveira (PUCSP) Elizete Cardoso (PUCSP) Miriam Jorge (UFMG) Adriana Mascarenhas (UFSJ) Carmen Ilma Belincanta Borghi (UEM)
*Identidade do professor de LI	10	professores das escolas e professores em formação nos cursos de Letras, e não os formadores, os sujeitos investigados nesses estudos.	Eliane Provate Q. Martins (UEL) Telma Gimenez (UEL) Thaís Camargo Dorigon (PUCPR) Renata Pomés Salles da Silva Bachert Torres (PUCSP) Daniele Alexandroni (PUC-SP/Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa) Cláudia Sousa Fernandes (PUC-SP/SKILL)
Parceria universidade-escola na formação inicial e no desenvolvimento do professor de línguas	8		Fernanda Coelho Liberali (LAEL-PUC-SP) Mona Mohamad Hawi (UNIFIEO-OSASCO) Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Viviane Bagio Furtoso, Marlene Ferrarini, Célia Regina C. Petreche, Maristela Miranda da Silva (UEL) Elaine Mateus (UEL) Rosa Maria de Oliveira Graça (UFRGS) Cláudia Helena Dutra da Silva (NAP-UFRGS) Jussara Maria Zilles (NAP-UFRGS) Verônica Salles Cavalcante Cordeiro (UFV) Ana Cristina Wille de Sousa (SME/UFF) Laura Maria Mendes de Souza (SME) Maria Helena Vieira Abrahão (UNESP)
*Ensino-aprendizagem na escola	8		Andréa Mattos (FALE/UFMG) Rosely Perez Xavier (UFSC) Eduardo de Andrade Gonçalves (PUC/SP/CNPq) Francisco Edilson de Souza (UEG-Anápolis e FLA) Fernanda Costa Ribas (UNESP) David Shepherd (Universidade Federal Fluminense) Maria Ignêz Ávila Velloso (Yázigi Internexus) Jakeline Aparecida Semechechem (UNICENTRO) Raquel Cristina Mendes de Carvalho (UNICENTRO)
*A formação	8		Leina Jucá (UFOP)

continuada			Angela van Erven Cabala (UESC) Fabiana Diniz Kurtz (UNIJUI) Valesca Brasil Irala (UFSM/URCAMP) Heliana Mello, Deise Prina Dutra (UFMG) Mariney Pereira Conceição (UnB) Delaine Denise Xavier dos Santos (UFG) Elzira Yoko Uyeno (UNITAU/ SP)
*A PEI	7		Cláudia Vitoriano e Silva (UNIFAN) Kátia Silene de Mello e Paiva (UNIFAN) Carla Alexandra Ferreira (UNESP) Barbra Sabota (UEG-Anápolis) Elizabeth F. de O. Pereira (CEPAE-UFG) Fabricia Cavichioli (UFSM) Anelise Teixeira Burmeister (UniRitter) Cristina Dias de Souza Figueira (Universidade Salgado de Oliveira, Goiânia)
Dificuldades e problemas na formação de professores no Brasil e em outros países	6		Diógenes Cândido de Lima (UESB) Leila Ribeiro de Caldas (UNIP) Valderes Aparecida Rinaldi (UNIP) Maria de Lourdes Grillo Tilio (UEM) Juliana Godeny (UEL) Telma Gimenez (UEL) Miriam Jardim (ULBRA) Ana Maria Ferreira Barcelos, Hilda Simone Henriques Coelho (UFV)
*A pesquisa em formação de professores	5		Kleber Aparecido da Silva (UNESP) Cláudia Hilsdorf Rocha (UNICAMP) Didiê Ana Ceni Denardi (UFSC) Marimar da Silva (UFSC) Saionara Greggio (UFSC) Gloria Gil (UFSC) Carla Valle Rego de Sousa (UFSC) Denise Cristina Kluge (UFSC) Gloria Gil (UFSC) Camila Lucena (UFSC) Marici Trufi Barci (UFSC) Gloria Gil (UFSC) Maria Raquel de Andrade Bambirra (CEFET – PG/UFMG), Climene F. Brito Arruda (FUMEC – PG/UFMG)
*A formação de professores/ensino nas escolas de idiomas	5		Eliane Provate Q. Martins (UEL) Telma Gimenez (UEL) Thaís Camargo Dorigon (PUCPR) Renata Pomés Salles da Silva Bachert Torres (PUCSP) Daniele Alexandroni (PUC-SP/Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa) Cláudia Sousa Fernandes (PUC-SP/SKILL)
*Instrumentos utilizados na formação de professores	5	Filmes; material didático de inglês elaborado especialmente para alunos do Curso de Letras; material pedagógico para a Prática de Ensino de Inglês; leitura como uma ação que permite a análise, compreensão e avaliação da realidade mediada pela linguagem; fotografia e espetáculo teatral para deflagrar a reflexão; vivenciar unidades preparadas pela	Mônica Ferreira Mayrink (PUC-SP) Magali Barçante Alvarenga (Universidade Metodista de Piracicaba) Talitha Alonso (UEL) Telma Gimenez (UEL) João Telles (UNESP)

		equipe de formadores para, na seqüência, realizar sua avaliação crítica.	Fernanda liberali (PUC/SP) Ângela Lessa (PUC/SP)
*A reflexão dos APs	4		Solange T. Ricardo de Castro (Universidade de Taubaté) Rodrigo Camargo Aragão (UFMG) Sandra Moser (UEM/PR) Vera Lúcia de Lucena Moura (Universidade Federal de Pernambuco)
*Tecnologia e formação de professores	3		Rozania Moraes (UECE) Luciana Locks Lima (Yázigi Internexus) Danilo Cristófaros Alves da Silva (UFMG/CNPq)
Formadores e pesquisadores como aprendizes	2		Telma Gimenez (UEL) Denise I. B. Grassano Ortenzi (UEL)
*A formação de professores	2		Dilma Maria de Mello (UFU) Sérgio Ifa (UNIB/UNISA)
Relações pesquisador/pesquisado na área de formação de professores de línguas	1		Denise Telles Leme Palmiere, Carlos Eduardo Pizzolatto (USF)
As transformações no mundo do trabalho e implicações para a formação de professores de línguas	0		
Cursos de licenciatura em Letras e interfaces com a Educação;	0		

* temas não propostos pela organização do evento

Anexo II
Desenvolvimento cronológico da produção do MP

Anexo II – Desenvolvimento cronológico da produção do MP

Data	Unidade em discussão	Participantes					Conteúdo
		C	D	M H	T	V	
17/05/04	Convite	X					constituir um projeto coletivo para direcionar melhor o processo reflexivo a ser proporcionado pelas experiências da PEI através da produção do MP.
21/07/04	Descobrimo nossas crenças sobre ensino/aprendizagem Discutindo objetivos para o ensino de inglês Avaliando a aprendizagem O ensino da leitura Avaliando livros didáticos	X	X		X		Apresentação da proposta do MP; relação com LA; valor de uso de planejamento de “atividades” para dar conta da carga horária ampliada de prática imposta pelo sistema educacional e facilitar o trabalho
06/09/04	Tornando-se professor de inglês; Descobrimo nossas crenças sobre ensino/aprendizagem; Preparando-se para observar aulas		X		X	X	Sentido de “sistematizar o que todos nós já vínhamos fazendo”; “no momento que a gente começa a pensar a gente começa também a melhorar”; relação com a comunidade de formadores do PR; providências para publicação; inserção de informações úteis para a formação do formador; choque do conteúdo de 2 unidades.
29/11/04	Preparando-se para o mundo profissional	X	X	X	X	X	Discussão sobre publicação; distribuição para outras instituições; proposta de aumentar o número de unidades (inserção de PPP)
30/11/04	Avaliando a aprendizagem	X	X		X	X	Conflito sobreposição de conteúdos de unidades; andamento da elaboração do MP
01/12/04	Planejando curso Planejando aulas Explorando habilidades orais (parcialmente)	X	X	X		X	Poucas digressões; Maria Hilda pede para apresentar apenas um pouco de sua unidade para as colegas verem se estaria no “caminho certo” e coloca sua preocupação com os aspectos técnicos da aula dos estagiários
06/12/04	Relatando observações Explorando habilidades orais	X	X	X		X	Embates de discursos (entendimento de <i>reflexão crítica</i> de Smyth e <i>coletivo de trabalho</i>) reorganização da unidade com alocação de tarefas em outras unidades em função do modo de conduzir o estágio na IES; distribuição para outros contextos; questionamento sobre a validade da unidade de PPP; Maria Hilda apresenta preocupação com o desenvolvimento da proficiência lingüística do estagiário.
07/12/04	Explorando a escrita	X	X			X	Foco exclusivo nas tarefas; divisão de trabalho ensinar LI e fazer a formação pedagógica problematizada; solução apontada de movimento da LI para a PEI.
13/01/05	Explorando a leitura; Usando a Internet no ensino de inglês	X	X	X	X	X	Conflito diante da tarefa de análise de atividades de leitura com base em modelos teóricos; bastante co-elaboração; ausência de conflitos e poucas mediações na unidade sobre Internet.
28/01/05	Usando outros recursos tecnológicos; Gerenciando a sala de aula; (Re)Descobrimo o lugar da gramática	X	X	X	X	X	Maria Hilda torna explícita sua resistência em aceitar determinada mediação; publicação; padronização dos enunciados; necessidade de tratar de indisciplina pelo interesse do aluno; conflito diante da falta de entendimento compartilhado sobre o que é gramática; Maria Hilda relata preocupação com atitudes das alunas-professoras.
01/02/05	Explorando habilidades orais; Preparando-se para o mundo profissional Usando outros recursos tecnológicos	X	X	X	X	X	Troca de informações sobre projeto de pesquisa do qual todas as autoras participam; Maria Hilda apresenta “Explorando habilidades orais” reelaborada; ajustes com relação à unidade “preparando-se para o mundo profissional”; intervenções;

							Maria Hilda apresenta "Recursos tecnológicos" reelaborada.
03/02/05	Avaliando livros didáticos Planejando curso		X		X	X	Intervenções na unidade Avaliando Materiais Didáticos com bastante co-elaboração para colocá-la no padrão das demais.
10/02/05	Usando a Internet no ensino de inglês Gerenciando a sala de aula Investigando o ensino/aprendizagem	X	X		X	X	Apresentação de modificações e pequenas intervenções; ausência de conflitos
15/02/05	Planejando curso Planejando aulas Avaliando a aprendizagem	X	X	X	X	X	Troca de informações sobre um livro que está no prelo no qual a maioria tem artigos; pendências nas unidades; Cristiane sugere voltar à 11 (planejando curso) que ficou com muitas pendências e todas concordam; Cristiane apresenta planejando aulas; ajustes, opiniões, reformulações, muita elaboração; Cristiane apresenta "avaliação" reelaborada; falam do sistema de atividade central (distribuição de atividades no departamento, licenças, etc.).
18/02/05	Avaliando a aprendizagem		X		X	X	Decisões sobre layout do material
09/03/05	PPP						Arquivo digital extraviado
24/08/05	Reunião com usuários para feedback do material	X	X	X	X		Usuários falam do material: Margarida – falta sistematização; opinião sobre seu grupo de alunos; Tereza reporta opinião de Leila; opinião sobre seu grupo de alunos; disponibilização das leituras complementares; Margarida sugere um roteiro para o professor explicitando o propósito das tarefas; ambigüidade (professor/aluno); necessidade de mais textos em inglês; sugestão de diário de leitura; cultura dos alunos – não lêem, não conhecem questões sociais amplas (nova ordem mundial); complementações feitas pelos usuários; sugestão de gravar mais aulas, inclusive da universidade – Margarida se voluntaria; Débora resgata exemplo do coletivo de trabalho – Tereza considera inviável para escolas grandes; Margarida compara com versão do ano anterior (parecia melhor); falhas na orientação para condução do estágio
02/02/06	Retomada dos comentários da reunião de avaliação	X	X		X	X	Problematização dos enunciados não tomada como meta de ação; Vânia relata reunião de avaliação (vol. 2 demora para por a mão na massa, PPP teórico demais, pouco inglês, vol. I mais dinâmico); discussão sobre uso do MP e 400h de estágio, habilitação única, UEL e outras IES; necessidade de mais aulas gravadas, modelo de relatório, explicar o que é crítico, falhas nas informações referentes ao estágio; necessidade de mais explicações para o professor, publicação, inserir resenha, sugestão de diário de leitura; conflitos: mais resenhas X mais prático X habilidade acadêmica X professor que só dá aulinha; mais textos em inglês X textos relevantes para nosso contexto + TKT, linguagem da profissão; idéia do glossário, da "pausa para reflexão"; lay-out do material, editora; problema dos modelos para as habilidades; PPP muito teórico; divisão de trabalho para refacção; publicação; inserir reflexão, textos em inglês, resenha, roteiro de leitura ou diário e atividade da metalinguagem.

05/02/06	Alterações afetando diversas unidades	X	X		X	X	Mudança de complementar para adicional; justificativas para alterações nas unidades; inserção de tarefa de glossário; percepção de que a reflexão já vinha sendo trabalhada em algumas tarefas, bem como textos em inglês; projeção da seção glossário; lay-out (anexos junto de cada unidade); ajustes nos enunciados das tarefas, implicações quanto ao modo de se dirigir ao usuário – dá muito trabalho mexer X é muito feio; uso do material na IES – dúvidas quanto a sua adoção por parte das colegas, ser ou não obrigatório; possibilidade criada pelo MP de expressar discordâncias e divergências (<i>a gente não tinha nada antes</i>); definições coletivas (<i>e acho que é isso que estamos buscando; harmonia, sintonia</i>); movimento de inserir mais língua – expectativa de movimento da LI para a PEI; modificações na unidade de leitura.
10/02/06		X	X		X	X	Discussão de modelos teóricos de leitura; co-elaboração das tarefas da unidade; conflitos.
20/02/06			X		X	X	Apresentação da U1 reformulada: inserção de poema em inglês de autor brasileiro e tarefa de escrita em inglês; discussões sobre o lay-out, texto da unidade, texto para glossário; troca de Kelchtermans por Telles por estar disponível na Internet; cálculos sobre quanto tempo leva para fazer as tarefas; carga horária de PEI, horas na grade, GE, reprovação, regulamento, cálculos; necessidade de reescrever a introdução para deixar mais claro a flexibilidade no uso do material; "language link"; "Professional language"; mudanças para o inglês de textos que estavam em português; reflexão na unidade 20: por que ensinar inglês para crianças?

Tabela – Desenvolvimento cronológico da atividade de produção do MP

Anexo III
Manual do estagiário de 1997

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

MANUAL DO ESTAGIÁRIO

METODOLOGIA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA



1997

APRESENTAÇÃO

Este manual se refere a duas disciplinas que você estará cursando neste último ano: 3 LEM 012 e 3 EST 108. É costume acreditar-se que somente neste último ano do curso, e especialmente nessas disciplinas, o aluno vai finalmente aprender a ser professor de Inglês. Na verdade, acreditamos que sua formação começou há muito tempo atrás, mesmo antes de ter entrado para a universidade. Provavelmente desde que você ingressou na escola primária, ao ver professores em atuação, você já foi incorporando noções sobre o que seja ser professor. Igualmente, nas aulas específicas de Inglês, você deve ter ido acumulando idéias sobre o que seja ensinar e aprender uma língua estrangeira. Neste componente do curso procuraremos dar importância para essa sua experiência e tentar levá-lo(a) a refletir sobre sua prática de estágio a partir do componente teórico. Além disso, é neste momento do curso que você deverá procurar integrar o conhecimento já adquirido em outras disciplinas pedagógicas (Didática, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio) e para isso, pediremos que relembre tópicos e assuntos já abordados nessas disciplinas.

O objetivo deste manual é dar-lhe as informações necessárias para seu bom desempenho nas duas disciplinas e estabelecer as condições de trabalho conjunto que deveremos desenvolver neste ano. É possível que alguns detalhes nos tenham escapado e para isso esperamos contar com sua ajuda, apontando-nos áreas que precisam ser melhor esclarecidas. Suas sugestões serão sempre bem-vindas!

Ementas

3LEM 012 (Metodologia do Ensino de Inglês - 68 hs)

Relação entre Tópicos de LA ao Ensino de Línguas. Metodologias do ensino de línguas e o contexto social, político e educacional brasileiro.

3EST 108 (Prática do Ensino de Inglês: Estágio Supervisionado - 68 hs)

Treinamento e desenvolvimento na utilização de metodologias do ensino de línguas . Estágio Supervisionado.

Sugestão de livro para compra: MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Lingüística Aplicada**, Mercado de Letras, Campinas SP, 1996

Objetivos

Ambas as disciplinas listadas acima tem como objetivo a formação de professores capazes de atuar em duas dimensões, a saber:

Ação:

1. Conhecer o contexto sócio-político educacional
2. Planejar aulas que apresentem coerência interna e que se integrem a unidades maiores do planejamento, e implementá-las
3. Detectar pontos fortes e fracos em seu plano de aula e em seu desempenho em sala de aula e delinear ações adequadas para seu sequenciamento
4. Avaliar a aprendizagem

Para esse planejamento e sua subsequente implementação espera-se que os futuros professores façam uso de:

- . Emprego de técnicas apropriadas a diferentes atividades e momentos da aula
- . Promoção de ambiente de uso da língua-alvo em sala de aula
- . Atenção às necessidades dos alunos
- . Envolvimento no processo de ensino-aprendizagem

Reflexão

1. Reconhecer e justificar sua abordagem de ensinar
2. Refletir sobre sua prática pedagógica e sobre a prática do outro, levantando questões que mereçam investigação, isto é, perceber a sala de aula como lugar de investigação e consequente teorização sobre fenômenos ligados ao ensino/aprendizagem
3. Sistematizar uma investigação a partir das questões levantadas
4. Tomar consciência de sua produção lingüística e de suas implicações no processo de ensino/aprendizagem

Docentes

Para execução do programa proposto contamos com vários docentes. Primeiramente, há o Coordenador de Estágio, que é responsável por todos os estágios do curso, e não somente de inglês. Há ainda a figura do professor da disciplina teórica, que irá ministrar as aulas agendadas no calendário. Além dele/a, há o/a supervisor/a de estágio, que é o/a responsável pelo acompanhamento do aluno e sua avaliação no componente prático e na elaboração do trabalho acadêmico exigido pela disciplina teórica. É importante que o estagiário esteja realmente em contato com ele/a porque é nesta interação que ocorrerá a maior parte das orientações para a tarefa de ensinar. Seu supervisor deverá lhe informar prontamente o horário e local de atendimento. A experiência tem mostrado que não é bom deixar para procurá-lo/a no “último minuto”. Em anexo, você encontrará o Regulamento de Estágio Curricular do Curso de Letras que define as funções do Supervisor de Estágio, do Coordenador de Estágio, as atribuições do aluno, assim como, especificidades afins. Também em anexo está o Termo de Compromisso de Estágio Curricular a ser preenchido e assinado.

Em 1997 contaremos com o seguinte corpo docente:

Coordenador de estágio	Maria Teresa A. Popoff (Depto. LET)
Professores de disciplinas teóricas	Denise I. B. Grassano Orteni Vera Lúcia Lopes Cristovão
Supervisores	Além das professoras de disciplinas teóricas: Simone Reis Telma Gimenez

Componentes:

Concomitantemente, você irá cursar uma disciplina teórica (3 LEM 012) e uma disciplina prática (3 EST 108). Cada uma delas tem seus próprios requisitos e sistemas de avaliação. Como parte do componente prático, você deverá se reunir semanalmente por uma hora com seu supervisor de estágio. Nesses encontros, chamados de Grupos de Estudos, vocês discutirão aspectos práticos de tópicos tratados na disciplina teórica. Além disso, espera-se que você se encontre regularmente com seu supervisor para tratar de orientação individualizada para a tarefa de ensinar.

A disciplina prática pedirá tarefas específicas de observação, planejamento e execução (regência) de aulas. O estágio deverá ser realizado em escolas do ensino fundamental e médio da cidade de Londrina. Chamamos sua atenção para o regulamento de estágio (anexo 1). A fim de promovermos a articulação entre ensino e extensão, estamos oferecendo como campo de estágio escolas vinculadas ao projeto NAP (Núcleo de Assessoria Pedagógica) do Departamento. Essas escolas ainda serão definidas.

Sua supervisora deverá lhe dar mais detalhes de como será realizado o trabalho e estará apta a dirimir dúvidas.

Avaliação

A disciplina teórica fará sua avaliação com base em 4 notas: duas no 1o. semestre e 2 no 2o. semestre. No primeiro semestre, haverá uma prova escrita e os alunos deverão fazer uma resenha de texto lido durante as aulas. No segundo semestre haverá a confecção de um ‘paper’ (trabalho acadêmico), e uma outra prova escrita.

A disciplina prática terá como produtos para avaliação o relato crítico das observações feitas no início do 1o. semestre, e uma aula dada no 1o. semestre. A outra média será obtida pela observação (para efeito de nota) de outras 2 aulas pelo professor supervisor.

Portanto, o aluno deverá ser avaliado através dos seguintes instrumentos:

	1o. semestre	2o. semestre
disciplina teórica	prova e resenha	paper e prova
disciplina prática	relato crítico de observação e aula 1	aula 2 e aula 3

Critérios de avaliação

PROVA ESCRITA

O aluno deverá reagir criticamente a pontos de vistas de autores discutido durante as aulas.

As provas escritas serão em língua inglesa.

RESENHA

A resenha (em Português ou Inglês) poderá ser refeita uma vez, a critério do professor da disciplina e exigirá igualmente um posicionamento do aluno, além de resumir as idéias do autor resenhado. Abaixo segue um guia sobre resenha segundo SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo, Cortez, 1989.

Resenha, resensão, revista de livros ou análise bibliográfica é uma síntese ou um comentário dos livros publicados feito em revistas especializadas das várias áreas da ciência, das artes e da filosofia. As resenhas têm papel importante na vida científica de qualquer estudante e dos especialistas, pois é através delas que se toma conhecimento prévio do conteúdo e do valor de um livro que acaba de ser publicado, fundando-se nesta informação a decisão de se ler o livro ou não, seja para o estudo seja para um trabalho em particular. As resenhas permitem, como já se viu, operar uma triagem na bibliografia a ser selecionada quando da leitura de documentação para a elaboração de um trabalho científico. Igualmente, são fundamentais para a atualização bibliográfica do estudioso e deveriam, numa vida científica organizada, passar para o arquivo de documentação bibliográfica ou geral da área de especialização do estudante.

Uma resenha pode ser puramente informativa, limitando-se a expor o conteúdo do texto resenhado com a maior objetividade possível. As resenhas que, além da exposição do conteúdo do texto, tecem comentários críticos e interpretativos, discutindo, comparando, avaliando, são muito mais úteis do que as meramente informativas. Exigindo capacidade de síntese, relativa maturidade intelectual, domínio do assunto do texto abordado, muita sobriedade e objetividade nos comentários críticos, as resenhas são elaboradas com base nas diretrizes da leitura analítica. A elaboração de resenhas concretiza o desejo de os estudantes contribuírem às revistas especializadas de sua área e uma efetiva maneira de se iniciar no campo das publicações.

O Resumo de Textos

Outro tipo de trabalho didático comumente exigido em escolas superiores é o resumo ou síntese de textos, seja de toda uma obra ou de um único capítulo. É o que se faz, muitas vezes, quando do fichamento de livro.

Não se trata propriamente de um trabalho de elaboração, mas de um exercício de leitura que nem por isso deixa de ter enorme utilidade didática.

O resumo do texto é, na realidade, uma síntese das idéias e não das palavras do texto. Não se trata de uma “Miniaturização” do texto. Resumindo um texto com as próprias palavras, o estudante mantém-se fiel às idéias do autor sintetizado.

O resumo é feito em diferentes níveis de profundidade conforme o objetivo a que se propõe: de qualquer maneira, é feito a partir da análise temática, como já se adiantou.

PAPER

Lembramos que a data final para a entrega do PAPER será na aula teórica da 32ª semana para um feedback do professor na 34ª semana do curso. Papers entregues após a data prevista terão sua nota diminuída proporcionalmente, um ponto por semana de atraso.

Para elaboração do ‘paper’ recomendamos observar as instruções abaixo, preparadas pela professora Simone Reis.

Esta é uma sugestão de roteiro para escrita de uma paper. Tal roteiro visa traçar alguns pontos essenciais que não devem ficar de fora nesse tipo de trabalho. Elaborei-o em formas de perguntas - algumas das quais com exemplo de resposta.

1. Qual o foco do seu trabalho?

O foco deste trabalho é o processo de interação entre aluno e professor na sala de aula de LE...

2. O que vai ser estudado no trabalho? Que ênfase será dada?

“Portanto, ... vou estudar uma aula de leitura em LE, colocando ênfase na construção do conhecimento em sala de aula entre os participantes deste contexto...”

(Moita Lopes, 1996:95)

3. Que noções encontradas na literatura consultada são relevantes para expressar seu ponto de vista e para serem articulados na discussão dos dados de sua pesquisa? Anote-os abaixo, procurando ver:

- com que idéias você se afina;
- que idéias você rejeita;
- que idéias são convergentes (e qual seu ponto em comum);
- que idéias são divergentes (qual diferença básica entre elas).

4. Que metodologia foi utilizada?

- onde coletou seus dados? (8ª série de escola pública, turno matutino, em Londrina)
- quando coletou os dados? (1º semestre/96)
- gravou aulas? Quantas? Como: áudio ou vídeo? Transcreveu as aulas?
- quantos e quem são os sujeitos da pesquisa? (você; se os alunos, use nomes fictícios para se referir a eles, a fim de proteger sua identidade).
- ao invés de gravar as aulas, usou seus diários sobre as aulas? Quantos?
- que abordagem utilizou para analisar os dados? (qualitativa, quantitativa, etc.)

5. Na análise de dados,

- que dados você selecionou para analisar?
- houve algum critério para a seleção feita?
- o que você vê nos dados?
- como as noções teóricas que você mencionou antes agora podem ser articuladas, em relação ao enfoque/ênfase de sua pesquisa?

6. Nas considerações finais de seu trabalho,

- que sentido você faz da experiência de olhar para sua aula/prática.
- que revelações a pesquisa lhe proporcionou?
- que reflexões você pode fazer?

7. Bibliografia

Aqui vão uns exemplos de referência bibliográfica. Adote apenas um tipo e seja fiel a ele:

⇒ Quando se trata de um artigo retirado de um periódico:

- sobrenome (caixa alta)
- iniciais do nome
- ano (entre parênteses)
- título do artigo (itálico)
- nome do periódico (em negrito)
- volume
- número
- (mês)

PENNYCOOK, A. (1989) *The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching*. **Tesol Quarterly**, vol.23, nº 4, December.

⇒ Quando se trata de um artigo retirado de um livro, o qual foi organizado por um ou mais autores.

- sobrenome (caixa alta)
- iniciais do nome
- ano (entre parênteses)
- título do artigo (itálico)
- In:
- sobrenome (caixa alta) e iniciais dos organizadores
- nome do livro (em negrito)
- cidade
- editora

MENEZES, L. C. de (1987) *Formar professores: tarefa da Universidade*. In: CATANI, D. B., MIRANDA, H. T. de., MENEZES, L. C. de. & FISCHMANN, R. (orgs.) **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense.

⇒ A posição do ano pode mudar. Ele pode ser colocado no final, como no exemplo abaixo, porém sem parênteses.

BULLOUGH, R. V. *First-year teaching: a case of study*. **Harvard Educational Review**, vol.89, nº 2, 1987.

⇒ Quando se trata de um livro, a posição é a seguinte:

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. New York: Oxford University Press, 1986.

- sobrenome (caixa alta)
- iniciais
- nome do livro
- cidade
- editora
- ano

⇒ Uma alternativa ao uso do negrito é sublinhar, conforme mostro no exemplo:

LARSEN-FREEMAN, D. Techniques and Principles in Language Teaching. New York: Oxford University Press, 1986

⇒ Citações na escrita do trabalho.

Quando você está colocando a idéias de um autor, deve fazer tal referência. Se você usar suas palavras para expressar as idéias do autor, faça a seguinte referência: (Pennycook, 1991). O nome do autor, só a primeira letra em maiúscula, e o ano entre parênteses.

Você pode ainda fazer a citação das seguintes maneiras:

Segundo Pennycook (1991), toda educação é política e todo conhecimento é interesseiro.
Pennycook (1991) considera que...

Se a idéia mencionada é referida por outro, faça tal referência.

Tabachnick & Densmore (1987, apud Lyons, 1990) consideram que muitos dos dilemas dos professores não são passíveis de solução.

Quem cita Tabachnick & Densmore é Lyons. Portanto, na parte destinada à Bibliografia vou encontrar Lyons, apenas.

Quando a citação, e literal, use aspas, cite o ano e a página, conforme o exemplo abaixo:

“ Portanto, ... vou estudar uma aula de leitura em LE, colocando ênfase na construção do conhecimento em sala de aula entre os participantes deste contexto...” (Moita Lopes, 1996: 95)
CRITÉRIOS DE CORREÇÃO PARA O PAPER

Estes serão corrigidos por uma banca constituída pelo professor supervisor e um outro docente da área e levará em conta:

- 1- Análise dos dados (criticidade/reflexão) : 40
- 2 - Revisão bibliográfica: 20
- 3 - Formato: 10
- 4- Coesão/coerência: 10
- 5 - Relevância do tópico. Conclusão : 20

OBSERVAÇÃO DE AULA

Vários autores já publicaram artigos sobre a importância da observação de aula para a formação profissional do professor. Escolhemos um texto de Richards, J. & Lockhart, C. que resume o que se entende por observação e apresenta guias para a condução da mesma.

“Observação envolve visitar uma aula para observar diferentes aspectos do ensino. Sugere-se observação como um meio de coletar informação sobre o ensino, e não uma

maneira de avaliá-lo. Em muitos programas, os professores frequentemente relutam em participar de observação ou atividades relacionadas já que a mesma é associada a avaliação. Portanto, com a finalidade de se ter a visão de observação como uma experiência positiva e não negativa, a função do observador deveria ser a de coletar informações. O observador não deveria estar envolvido em avaliar uma lição de um professor. Apresentaremos a seguir dois tipos de guia: um para observação de alunos-mestres na sala de aula de um professor e outro para observação de colegas”.

From: *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, CUP, 1994.

Guidelines for observation by student teachers

A. Introduction

1. Teachers are busy professionals. Classrooms observations are not always a welcome intrusion for the classroom teachers involved.
2. The observation of classroom teachers is serious business; it should not be approached casually.
3. Learning how to observe in a manner acceptable to all parties takes time, careful reflection, personal tact, and creativity.
4. An observer is a guest in the teacher's and the student's classroom. A guest in the classroom is there thanks to the goodwill of the cooperating teacher.
5. A guest's purpose for visiting is not to judge, evaluate, or criticize the classroom teacher, or to offer suggestions, but simply to learn through observing.

B. Procedures

1. Visitors should contact the cooperating teacher for the brief orientation of the class.
2. A visitor who is planning to observe a class should arrive in the classroom a few minutes ahead of time.
3. If something unexpected comes up and the visitor is not able observe a class at the agreed-upon time, the visitor needs to notify the classroom teacher as soon as possible. It is a visitor's responsibility to keep the classroom teacher informed.
4. Once having entered a classroom, the visitor should try to be as unobtrusive as possible, sitting where directed by the teacher.
5. If a student in the class asks the visitor a direct question (e.g. What are you doing here? Are you a teacher too?), the visitor should answer as briefly as possible. It is important to bear in mind that the visitor is not a regular member of the class. Visitors should not initiate or pursue conversations unnecessarily.
6. A visitor should be appreciative and polite. At the earliest opportunity, the visitor should thank the classroom teacher for having made possible the opportunity to visit the classroom.
7. A visitor who is taking written notes or collecting information in some other way should do this as unobtrusively as possible. The visitor must make sure that the teacher and students are comfortable with any procedures used for data collection.

C. Post-visitation

1. It is imperative for the visitor to keep impressions of the class private and confidential.
2. The visitors should explain to the classroom teacher that the teacher's name will not be used in any discussions with other people. Any direct references to teachers, in either formal or informal settings, will be anonymous.

3. Any notes or information collected during a classroom visit should be made accessible to the teacher, if he or she requests.

METODOLOGIA DO ENSINO DE INGLÊS - ESTAGIO SUPERVISIONADO **Guia para observação de aula**

Com o que você compararia a aula observada (utilize imagens - ex. uma pregação de igreja, uma orquestra, etc.)? Por que?

Que dificuldades o professor parece estar enfrentando? Como ela lida com elas?

Que dificuldades os alunos parecem estar enfrentando? Como eles lidam com elas?

Você percebe uma progressão das aulas? Em caso afirmativo, qual seria?

Que papéis os alunos desempenham nessa aula? De que maneira você acha que esse(s) papel (papéis) contribui para o aprendizado ou o prejudica?

Que papéis o professor desempenha nessa aula? De que maneira você acha que esse(s) papel (papéis) favorece o aprendizado ou o prejudica?

Comente as maneiras pelas quais o professor e alunos interagem (espontaneamente, unilateralmente, uniformemente, respeitosamente, atentamente, etc.). Quão próxima/distante essa interação está de como você acha que deveria ser a experiência escolar?

Qual o papel do livro didático nessa aula? Comente.

Como o professor está avaliando a aprendizagem do aluno?

No relato crítico de observação você deverá contemplar as informações coletadas durante as observações feitas e expor sua reflexão sobre esses pontos assim como expressar sua opinião sobre outras questões como as listadas abaixo.

AULAS OBSERVADAS PELOS SUPERVISORES

As aulas dadas serão avaliadas de acordo com o mesmo roteiro usado em suas observações.

Carga horária

A disciplina teórica terá 68 horas de duração e a disciplina prática 68 horas. A parte teórica será cumprida através das aulas ministradas conforme calendário escolar. A parte prática será cumprida como segue:

Observações	6 h
Planejamento	15 h
Regência	20 h

Grupos de estudos	27 h
Total	68 h

Calendário

Fevereiro

27 - Expectativas do aluno com relação à disciplina e discussão do manual .

Março

06 - Discussão dos textos sobre as propostas curriculares para o ensino da língua inglesa do 1º e 2º Graus e a Nova LDB.

13 - Discussão dos textos sobre as propostas curriculares para o ensino da língua inglesa do 1º e 2º Graus e a Nova LDB.

20- Língua, Ensino e Aprendizagem. Textos de Rod Ellis, Lightbrown & Spada , Herzila Bastos e Moita Lopes.

27 - Língua, Ensino e Aprendizagem. Textos de Rod Ellis, Lightbrown & Spada, Herzila Bastos e Moita Lopes.

Abril

03- Métodos e abordagens. Texto de Wilson Leffa

10- Planejamento de curso e de aula. Textos de Nunan & Lamb.

17- Planejamento de curso e de aula. Textos de Nunan & Lamb.

24- Habilidades . Texto: Developing Reading Skills , Elaine Mateus.

Maio

01 - Labour Day - Holiday

08- Habilidades . Expressão Esrita :Texto de Penny Ur.

15- Habilidades . Expressão Oral: Texto de Penny Ur.

22- Habilidades . Expressão Oral: Texto de Penny Ur.

29 - Corpus Christi - Holiday

Junho

05- Avaliação - Testing . Texto: Testing, Vera Cristovão

12- Abordagens e Métodos - Texto de Pennycook

19- Prova Escrita

26- Avaliação conjunta das atividades do semestre

Agosto

07- Avaliação de materiais didáticos - Texto de Maria da Graça Paiva e Allwright

14- Pesquisa em sala de aula - Texto de Moita Lopes

21- Pesquisa em sala de aula - Texto de Moita Lopes

28- Interação em sala de aula - Texto de Moita Lopes.

Setembro

04- Interação em sala de aula - Texto de Moita Lopes

11- Interação em sala de aula - Texto de Moita Lopes

18- Papéis de professores e alunos - Texto de Richards & Lockhart

25- Papéis de professores e alunos - Texto de Richards & Lockhart.

Outubro

- 02- Tópico a ser definido pela turma.
- 09- Fala do professor - Textos de Machado, Cristovão, Thompson.
- 16- Fala do professor - Textos de Machado, Cristovão, Thompson.
- 23- Tópico a ser definido pela turma.
- 30- O profissional de L2 - Textos de Kilda Gimenez e Maria Regina dos Reis

Novembro

- 06- Topico a ser definido pela turma
- 13- Entrega do Paper com apresentação oral .
- 20- Entrega do Paper com apresentação oral.
- 27- Prova Escrita

Dezembro

- 04- Avaliação conjunta do ano e feedback da prova.

Legislação

Toda parte burocrática dessas disciplinas está especificada em anexo.

PROGRAMAÇÃO DO ESTAGIÁRIO

Datas	Disciplina teórica	Grupos de estudos	Atividades práticas do aluno-professor
FEV	(s1) - Discussão do programa		
MAR	(s2, s3) Unidade 1- O Ensino de inglês no Brasil (s4, s5) Unidade 2- Visões de ensino/aprendizagem	(s2) - Definição campo de estágio (s3, s4, s5) - Unidade 1 - Discussão das propostas curriculares do Paraná	(s4 até s 8) – Alunos começam observações na escola onde irão estagiar (6 aulas a serem observadas)
ABR	(s6) Unidade 3 - Abordagens e métodos (s7, s8) Unidade 4 - Planejamento de curso e de aula (s9) - Unidade 5 - Habilidades: expressão escrita	(s6) - Unidade 2 (s7, s8) -Unidade 3 (s9) - Unidade 4	(s8) - Relato crítico das aulas observadas. (s9) - Início do planejamento
MAI	(s10) - Unidade 5 - Habilidades: expressão escrita (s11, s12) Unidade 6 - Habilidades: expressão oral	(s10) - Unidade 4 (s11, s12) - Unidade 5	A partir de maio (s10) alunos começam regência (aprox. 10 aulas).
JUN	(s13)- Unidade 7 - Avaliação - Testing (s14) - Unidade 8 - Abordagens e métodos (ótica de habilidades) (s15) Prova (s16) - Avaliação conjunta das atividades do semestre	(s13, s14) - Unidade 6 (s15) - Unidade 7 (s16) - Unidade 8	(s16) - Entrega de resenha.
AGO	(s17) Unidade 9 - Avaliação de materiais didáticos (s18, s19) - Unidade 10 - Pesquisa em sala de aula (s20) - Unidade 11 - Interação em sala de aula	(s17) - Unidade 9 (s18, s19) - Unidade 10 - Levantamento de questões de pesquisa (s20)- Unidade 11 - Análise de transcrições	Alunos continuam regência até completar 20 aulas.
SET	s21, s22) - Unidade 11 - Interação em sala de aula (s 23, s24) Unidade 12 - Papéis de professores e alunos	(s21, s22) Unidade 11 - Análise de Transcrições (s23,s24) - Unidades 12	Elaboração do ‘paper’
OUT	(s25) - Unidade 13 - Tópico a ser definido pela turma (s26-s27) Unidade 14 - Fala do professor (s28) Unidade 15 - Tópico a ser definido pela turma (s29)Unidade 16-O Profissional de L2	(s25) - Unidade 13 (s26-s27) Unidades 14	Elaboração do Paper

		(s28) - Unidade 15	
		(s29) - Unidade 16	
NOV	(s30) - Unidade 17 - Tópico a ser definido pela turma (s31, s32) - Entrega do Paper com apresentação oral (s33) - Prova	(s30) - Unidade 17 (s31, s32) - Discussão do Paper	S32 - Entrega do paper
DEZ	(s34) - Avaliação conjunta do ano		

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

TOPIC 1: Conditions for successful language learning

LIGHTBOWN, P & SPADA, N (1993) How languages are learned. O.U.P.

TOPIC 2: ELT in Brazil

BUSNARDO, J & BRAGA, D (1987) Language and power: on the necessity of rethinking English language pedagogy in Brazil. In: S. SAVIGNON & BERNS, M (orgs) Initiatives in communicative language teaching II. Addison-Wesley.

SILVA, M G V (1992) Por que ensinar uma LE? Contexturas 1:17-20.

CARMAGNANI, A M (1987) A contribuição do ensino de leitura em língua estrangeira na escola de 1º e 2º Graus. Perspectiva 4 (8):52-58.

Propostas de reestruturação do ensino de línguas estrangeiras modernas (1º e 2º graus) Paraná.

BUSNARDO, C & REIS, M R (1994) Diagnóstico da implantação dos novos currículos de Língua Inglesa nas escolas estaduais de Londrina. Semina 15 (3):205-214.

DIAS, R & MAGALHAES, M C C (1988) O processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira no contexto brasileiro. In: Prática de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira. Belo Horizonte: Editora UFMG. P. 11-36.

TOPIC 3: Methodological approaches to EFL teaching

LARSEN-FREEMAN, D (1986) Techniques and Principles in Language Teaching. O.U.P.

RICHARDS, J (1990) The Language Teaching Matrix. C.U.P. Beyond Methods

ALEXANDER, L G (1990) Why teach grammar? GURT.

ALMEIDA FILHO, J C P Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas: Pontes.

VEREZA, S (1989) The communicative approach to language teaching in the Brazilian educational context: towards an integrated syllabus. Trabalhos em Linguística Aplicada (13): 103-110.

SAVIGNON, S (1990) Communicative language teaching: definitions and directions. GURT.

SAVIGNON, S (1991) Shaping a communicative curriculum. PALM 6 (1).

HUTCHINSON, T & KLEPAC, M (1982) The communicative approach: a question of materials or attitudes? System 10 (2): 135-143.

TOPIC 4: Course organisation/lesson planning/evaluation/testing

NUNAN, D (1988) The learner-centres curriculum - a study in second language teaching. C.U.P.

PARROT, M (1993) Tasks for Language Teachers - A resource book for training and development. C.U.P.

OLLER Jr, J W (1987) Practical ideas for language teachers from a quarter century of language testing. English Teaching Forum. 25 (4):42-46

HARMER, J (1983) The Practice of English Language Teaching. Longman.
Apostila do NAP - Planning and evaluation.

ALLWRIGHT, D (s.d.) What do we want teaching materials for for? ELT Journal

BREEN, M & CANDLIN, C (s.d.) Which materials? A consumer's and designer's guide. In SHELDON, L E (ed) ELT textbook and materials: problems in evaluation and development. ELT Documents 126. Modern English Publications and The British Council. Examination of classroom transcripts.

CELANI, M A A (1977) Communicative competence vs. English for Special Purposes: how do we start? Paper presented at IATEFL, OXFORD. Mimeo.

TOPIC 5: Roles of teachers and learners

PRABHU, N S (1990) There is no best method - why? TESOL Quarterly 24 (2): 161-176.

WRIGHT, T (1987) Roles of teachers and learners. O.U.P.

ALLWRIGHT, D (s.d.) Abdication and responsibility in language teaching. Mimeo.

RICHARDS, J & LOCKHART, (1994) Reflective teaching in second language classrooms. C.U.P.

NUNAN, D (1993) ch. 10 - Focus on the teacher: classroom management and teacher-student interaction.

NUNAN, D (1989) Designing tasks for the communicative classroom. Ch. 4 - Roles and settings in the language class.

TOPIC 6: Interaction and language use in the classroom

RAMANI, E (1980) The role of classroom interaction in the integration of theory and practice. RELC Anthology Series no. 19.

KUMARAVADIVELU, B (1992) Macrostrategies for the second/foreign language teacher. The Modern Language Journal 76 (1):41-49.

MACHADO, R (1992) A questão da fala facilitadora na licenciatura em língua estrangeira: implicações para a formação do professor. Contexturas 1: 55-64.

CONSOLO, D (1994) Viewing teacher talk as formulaic language: a contribution towards non-native teachers' oral performance? Contextuas 2: 17-28.

HUGHES, G S (1981) A Handbook of Classroom English. O.U.P.

WAJNRYB, R (1992) Classroom observation tasks - a resource book for language teachers and trainers. C.U.P. - Language (chapter 2).

TOPIC 7: The contribution of research

ALLWRIGHT, D (1988) Class-oriented research. Mimeo.

CHAUDRON, C (1988) Second Language Classrooms - Research on Teaching and Learning. C.U.P.

HEBERLE, V et al (1993) O ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil: um enfoque voltado para as condições de ensino, os processos de aprendizagem ou o produto? Trabalhos em Língua Aplicada 21: 5-18

UNDERHILL, A. Awareness: the instrument and the aim of experiential research. In J. Edge & K. Richards. Teachers Develop Teachers Research. Oxford: Heinemann, 1993.

BREEN, M. P., CANDLIN, C. & WATERS, A. Communicative materials design: some basic principles. **RELC Journal**, vol.10, nº 2, 1979.

CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. Implementação da Pesquisa em Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. Trabalhos em Língua Aplicada, vol.17. Campinas: UNICAMP, 1991

CURTAIN, H. Strengthening Foreign Language Instruction. Bellevue: Bureau of Education and Research, 1993.

MOITA LOPES, L.P. Elaboração de Programas de Ensino de Línguas Estrangeiras: Um Modelo Operacional. Perspectiva, nº 8, 1987.

RICHARDS, J. & RODGERS, T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SCHON, D. A. The Reflective Practitioner. How Professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

WILKINS, D.A. Grammatical, Situational and Notional Syllabuses. Papers of the Third AILA Congress, 1974.

BIBLIOGRAFIA POSSIVELMENTE ADOTADA - METODOLOGIA DE ENSINO

WALLACE, M., Training foreign language teachers, *A Reflective Approach*, CUP

UR, P. , A course in language teaching, *Practice and Theory*, CUP

RICHARDS, J., The language teaching matrix, CUP

MATTHEWS, A. et alli, At the chalkface - *Practical Techniques in Language Teaching*,
Ledward Arnold

OXFORD, R., Language learning strategies, *What every teacher should know* - Newburry
House Publishers

PARROT, M. , Tasks for language teacher, *A resource book for training and development*,
CUP

CLARK, D. (1989) , Materials adaptation: Why leave it all to the T?, *ELT Journal*

Communicative Language Teaching

PATTISON, P. , Developing communication skills, *A practiacla handbook for language
teachers*, CUP

ELT documents - 110 - Focus on the teacher -The British Council, p.41, 1981

OMAGGIO, A., Teaching language in context

DOFF, A., Teach english - a training course for teachers, CUP

NUNAN, D., (1989), Understanding language classrooms, *A guide for teachers - initiated
action*, Prentice Hall

BIBLIOGRAFIA

UNIT 1

Proposta Curricular de 2º Grau - Reestruturação do Ensino de 2º Grau. Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, 1988

BEZ, B.M.M.Z. & CHEREM, L. Proposta Curricular de 1º Grau. Língua Estrangeira Moderna

BUSNARDO, C.M. & REIS, M.R.F., Diagnóstico da Implantação dos Novos Currículos de Língua Inglesa nas Escolas Estaduais de Londrina-Paraná, **Semina**: Ci.Soc./Hum., Londrina, v.15, n.3, p.205-214, 1994

UNIT 2

ELLIS, R. , Understanding Second Language Acquisition, Oxford, OUP, 1985

PAIVA, V.L.M.O., Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências, Campinas, SP, Pontes; Minas Gerais, Departamento de Letras Anglo Germânicas, UFMG, 1996

LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. , How Languages are Learned, Oxford, OUP, 1993

UNIT 3

LEFFA, V.J. *Metodologia do Ensino de Línguas*, In: BOHN, H. & VANDRESSEN, P., **Tópicos de Língua Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. UFSC, 1988

UNIT 4

NUNAN, D. & LAMB, C., The Self-Directed Teacher: Managing the Learning Process, CUP, 1996

Lesson Planning

Universidade Estadual de Londrina

Metodologia do Ensino de Língua Inglesa

UNIT 5

UR, P., A Course in Language Teaching Practice and Theory, CUP, 1996

MATEUS, E.F., *Developing Reading Skills*

Universidade Estadual de Londrina

Centro de Letras e Ciências Humanas

Departamento de Letras Estrangeiras Modernas

Prática do Ensino da Língua Inglesa

UNIT 6

UR, P., A Course in Language Teaching Practice and Theory, Modules 8 and 9, CUP, 1996

UNIT 7

CRISTOVÃO, V.L.L., *L1 in L2 Testing*, 1996

UNIT 8

ORTENZI, D.I.B.G. Abordagens e Métodos de ensino de Línguas

RICHARDS & RODGERS Approaches and Methods in Language Teaching, Metodologia e Prática do Ensino de L1.

UNIT 9

GOMES PAIVA, Maria da Graça. *A Relação Professor-Aluno-Livro Didático e Aprendizagem de L2*. Anais da XI Semana de Estudos Germânicos. Centro de Estudos Anglo Germânicos da Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 1996

ALLWRIGHT, D., *The Nature of 'Puzzles' as a starting point for exploratory language pedagogy*, Lancaster University, England

UNIT 10

MOITA LOPES, L.P., Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, Campinas-Sp, Mercado de Letras, 1996

UNIT 11

MOITA LOPES, L.P., Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, Campinas-Sp, Mercado de Letras, 1996

UNIT 12

RICHARDS, J. & LOCKART, C., Reflective Teaching in Second Language Classrooms, New York, CUP, 1994

UNIT 14

MACHADO, R.O.A., *A questão da fala facilitadora na licenciatura em língua estrangeira: implicações para a formação do professor*. In: Contexturas, Ensino Crítico de Língua Inglesa APLIESP, 1/1992

CRISTOVÃO, V.L.L., *O Uso de L1 no Ensino de L2*, 1996, Prelo

Texto: *Try saying 'Oh'*

Training teachers how to ask questions in the language classroom

UNIT 15

GIMENEZ, T. Comments' on Prabhu's "*The dynamics of the language lesson*", TESOL Quarterly 26 (2): 1992 Submitted to the FORUM section of TESOL Quarterly

MURPHY, J.M. Comments on N.S. Prabhu's "*The Dynamics of the Language Lesson*" TESOL Quarterly 26 (2): 1992 Submitted to the FORUM section of TESOL Quarterly

LANGUAGE AND POWER: ON THE NECESSITY OF RETHINKING ENGLISH LANGUAGE PEDAGOGY IN BRAZIL

What justification is there for the teaching of foreign languages, and of English in particular, in Brazil?

	CONTENT	JUSTIFICATION	TEACHERS	STUDENTS	CONSTRAINTS
1º & 2º Graus public schools					
1º & 2º Graus private schools					
Private Language Schools					
Universities					