



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ADRIANA GRADE FIORI-SOUZA

**PRÁXIS DE ENSINO COLABORATIVO COMO LÓCUS DE  
ARGUMENTAÇÃO, DELIBERAÇÃO E  
APRENDIZAGEM EXPANSIVA**

---

Londrina  
2016

ADRIANA GRADE FIORI-SOUZA

**PRÁXIS DE ENSINO COLABORATIVO COMO LÓCUS DE  
ARGUMENTAÇÃO, DELIBERAÇÃO E  
APRENDIZAGEM EXPANSIVA**

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<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elaine Mateus

Londrina  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

FIORI-SOUZA, ADRIANA GRADE .

PRÁXIS DE ENSINO COLABORATIVO COMO LÓCUS DE ARGUMENTAÇÃO, DELIBERAÇÃO E APRENDIZAGEM EXPANSIVA / ADRIANA GRADE FIORI-SOUZA. - Londrina, 2016.  
230 f. : il.

Orientador: ELAINE MATEUS.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2016.

Inclui bibliografia.

1. PRÁXIS DE ENSINO COLABORATIVO - Tese. 2. DELIBERAÇÃO - Tese. 3. ARGUMENTAÇÃO PRÁTICA - Tese. 4. APRENDIZAGEM EXPANSIVA - Tese. I. MATEUS, ELAINE . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

ADRIANA GRADE FIORI-SOUZA

**PRÁXIS DE ENSINO COLABORATIVO COMO LÓCUS DE  
ARGUMENTAÇÃO, DELIBERAÇÃO E  
APRENDIZAGEM EXPANSIVA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem  
da Universidade Estadual de Londrina.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elaine Mateus  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia de Campos Almeida  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise I. Bossa Grassano Ortenzi  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dulce Elena Coelho Barros  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliana Reichert Assunção Tonelli  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 02 de dezembro de 2016.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Rui, pelo apoio incondicional de todas as horas.

Ao Vinícius e Daniel, pelas palavras de incentivo e manifestações de carinho que me fizeram mais forte para seguir em frente.

À minha orientadora, colega e amiga, Elaine Mateus, por seu comprometimento em me conduzir ao longo deste trabalho e por estar sempre presente e disposta a ajudar.

Às professoras integrantes da Banca Examinadora, Dra. Ana Lúcia de Campos Almeida, Dra. Denise I. Bossa Grassano Ortenzi, Dra. Dulce Elena Coelho Barros e Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, pelas estimulantes reflexões que contribuíram para enriquecer esta pesquisa.

Aos coparticipantes da práxis investigada, pelas oportunidades de aprendizagem diária e de crescimento pessoal e profissional.

À Marta dos Reis e Silvana Salino, pela amizade e companheirismo.

Aos professores da área de Língua Inglesa, pelas oportunidades de compartilhar experiências.

Ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, por possibilitar a licença para minha capacitação.

*Existem dons diferentes, mas o Espírito é o mesmo;  
diferentes serviços, mas o Senhor é o mesmo;  
diferentes modos de agir, mas é o mesmo Deus que  
realiza tudo em todos.*

(1Cor 12, 4-6)

FIORI-SOUZA, Adriana Grade. **Práxis de Ensino Colaborativo como lócus de Argumentação, Deliberação e Aprendizagem Expansiva**. 2016. 230 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

## RESUMO

O presente trabalho teve como foco uma experiência de ensino colaborativo, realizada no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), (CAPES, 2010), em um subprojeto de Letras-ínglês da Universidade Estadual de Londrina. De modo particular, buscou-se investigar as contradições históricas emergentes como elementos promotores de diálogos deliberativos e instigadores de aprendizagem expansiva. A pesquisa está ancorada em estudos colaborativos (LIBERALI, 2013; LIBERALI; MAGALHÃES, 2009; MATEUS, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2016), na Teoria Sócio-Histórico-Cultural, com foco no Ciclo de Aprendizagem Expansiva (ENGESTRÖM, 1987, 1999b, 2005, 2011); na Análise de Discurso Crítica, (FAIRCLOUGH, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) e na Argumentação Prática/Deliberação (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012). Participaram do subprojeto cinco professoras licenciandas, uma professora colaboradora, um professor supervisor e uma professora coordenadora, responsáveis pela prática de ensino colaborativo de língua inglesa junto a quatro turmas do 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública na cidade de Londrina. O corpus da investigação consistiu de transcrições de áudio-gravações de oito reuniões do grupo, durante as quais os professores deliberaram sobre as dificuldades e os conflitos evidenciados ao longo da implementação da práxis. A análise dos dados, com base na aproximação dos construtos teóricos de Argumentação Prática/Deliberação e do Ciclo de Aprendizagem Expansiva, possibilitou reflexões sobre os modos como a linguagem viabiliza questionamentos de sentidos e a produção colaborativa de conhecimentos, os quais serviram de base para a análise das ações propostas e para a sua (potencial) transformação. Esses movimentos, contrapostos ao Ciclo de Engeström (1999b), sugeriram que a práxis foi lócus de aprendizagem expansiva.

**Palavras-chave:** Práxis de Ensino Colaborativo. Contradições. Argumentação Prática. Deliberação. Aprendizagem Expansiva.

FIORI-SOUZA, Adriana Grade. **Collaborative Teaching Praxis as a locus of Argumentation, Deliberation and Expansive Learning**. 2016. 230 p. Doctoral Dissertation (Doctorate in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2016.

## **ABSTRACT**

This study focused on a collaborative teaching experience carried out in the context of an Institutional Program for Teacher Initiation (PIBID), (CAPES, 2010), within a subproject of English Language Teaching held at State University of Londrina. In particular, it investigated emerging historical contradictions as elements that promoted deliberative dialogues and triggered expansive learning. The research is based on collaborative studies (LIBERALI, 2013; LIBERALI; MAGALHÃES, 2009; MATEUS, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2016), Activity Theory and the Expansive Learning Cycle (ENGESTRÖM 1987, 1999b, 2005, 2011); Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) and Practical Argumentation/ Deliberation (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012). Five student teachers, a cooperating teacher, a supervising teacher and a coordinating teacher participated in the collaborative English teaching experience and were in charge of four classes of senior high school students at a public school in Londrina. The research data consisted of audio recording transcripts of eight study groups, during which teachers deliberated on difficulties and conflicts that surfaced in the course of praxis implementation. Data analysis, based on the interlocution between Practical Argumentation/Deliberation and the Expansive Learning Cycle, led to considerations about the ways in which language enables critical questioning and collaborative knowledge production, which served as a basis both for assessing proposed actions and for their (potential) transformation. Such movements, compared and contrasted with the Expansive Learning Cycle, suggested that the collaborative teaching praxis was a locus of expansive learning.

**Key words:** Collaborative Teaching Praxis. Contradictions. Practical Argumentation. Deliberation. Expansive Learning.

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

<b>Figura 1 -</b>	Representação do <i>Sistema de Atividade</i> PEC.....	17
<b>Figura 2 -</b>	Sequência de ações de aprendizagem em um ciclo de aprendizagem expansiva .....	22
<b>Figura 3 -</b>	Representação da <i>Prática Social</i> PEC.....	25
<b>Figura 4 -</b>	Esquema da Argumentação Prática.....	99
<b>Figura 5 -</b>	Diálogo em 27/03.....	108
<b>Figura 6 -</b>	Diálogo em 15/05.....	109
<b>Figura 7 -</b>	Diálogo em 29/05.....	110
<b>Figura 8 -</b>	Diálogo em 13/03.....	122
<b>Figura 9 -</b>	Diálogo em 03/04.....	123
<b>Figura 10 -</b>	Diálogo em 17/04.....	124
<b>Figura 11 -</b>	Diálogo em 31/07.....	125
<b>Figura 12 -</b>	Diálogo em 07/08.....	126
<b>Figura 13 -</b>	Aprendizagem Expansiva e Argumentação Prática/Deliberação.....	139
<b>Quadro 1 -</b>	Teses e Dissertações sobre Pibid e (Ensino) Colaborativo/a ou Colaboração.....	36
<b>Quadro 2 -</b>	Teses e Dissertações (Áreas do CNPq: Linguística, Letras e Artes; Linguística Aplicada).....	56
<b>Quadro 3 -</b>	Teses e Dissertações (Áreas do CNPq: Ciências Humanas; Educação).....	58
<b>Quadro 4 -</b>	Síntese das Memórias das Reuniões.....	87
<b>Quadro 5 -</b>	Conflitos Deflagrados.....	93
<b>Quadro 6 -</b>	Sequência de Diálogo Deliberativo .....	102
<b>Quadro 7 -</b>	Categorias de Análise de Dados.....	104
<b>Quadro 8 -</b>	Categorias de Análise e Interpretação dos Dados.....	141

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
AP	Argumentação Prática
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EAD	Educação à Distância
GEs	Grupos de Estudo
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica
IES	Instituições de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
LACE	Linguagem em Atividade no Contexto Escolar
LEM	Letras Estrangeiras Modernas
MEC	Ministério da Educação
OSDE	<i>Open Spaces for Dialogue and Enquiry</i>
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
PEC	Práxis de Ensino Colaborativo
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
TASHC	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
ZPD	<i>Zone of Proximal Development</i>

## LISTA DE SÍMBOLOS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES

[...]	omissão de trechos longos
[ ]	esclarecimentos referentes ao sentido de palavras vagas/obscuras ou de ideias incompletas
[?]	trecho inaudível
CAIXA ALTA	ênfase
T1, T2, T3, sucessivamente	turnos de fala

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	16
1.1 A TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL .....	16
1.2 A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA .....	23
1.3 A PRÁXIS COLABORATIVA .....	27
1.3.1 A Práxis De Ensino Colaborativo.....	29
1.4 O PIBID EM FOCO .....	33
1.4.1 Estudos Colaborativos Sobre O Pibid .....	34
1.4.1.1 Dissertações e teses sobre estudos colaborativos no âmbito do pibid.....	42
1.5 A ARGUMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	52
1.5.1 Estudos Sobre Argumentação E Formação De Professores.....	54
1.5.1.1 Dissertações e teses sobre argumentação e formação de professores.....	62
<b>2. METODOLOGIA</b> .....	71
2.1. A ÉTICA NA PESQUISA .....	71
2.2. A PESQUISA QUALITATIVA .....	76
2.3. O DESENHO DA PESQUISA.....	78
2.3.1. O Subprojeto De Letras-Inglês .....	79
2.3.2. Os Participantes .....	81
2.3.3. A Metodologia OSDE .....	82
2.3.4. A Coleta E Geração De Dados.....	87
2.3.5. A Categorização Dos Dados .....	91
2.3.6. Os Procedimentos De Análise.....	96
2.3.6.1. Argumentação prática .....	99
2.3.6.2. Deliberação .....	100
<b>3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	108
3.1. O ESQUEMA DE ARGUMENTAÇÃO PRÁTICA/DELIBERAÇÃO.....	108
3.1.1. Os Sentidos De (In)Disciplina.....	110

3.1.2.	Prática Estabelecida Versus Prática Inovadora.....	121
3.2.	A INTERLOCUÇÃO COM O CICLO DE APRENDIZAGEM EXPANSIVA .....	139
<b>4.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>143</b>
<b>5.</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO A -</b>	<b>Unidade sobre Gênero (OSDE) .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO B -</b>	<b>Cartoon sobre Gênero .....</b>	<b>164</b>
<b>ANEXO C -</b>	<b>Auto Avaliação (OSDE) .....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXO D -</b>	<b>Questionário sobre Indisciplina (para professores).....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXO E -</b>	<b>Questionário sobre Indisciplina (para alunos).....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO F -</b>	<b>Tipos de Leitura (OSDE).....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO G -</b>	<b>Tipos de Pergunta (OSDE) .....</b>	<b>174</b>
<b>APENDICE A -</b>	<b>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>176</b>
<b>APENDICE B -</b>	<b>Questionário sobre a Disciplina de Língua Inglesa.....</b>	<b>178</b>
<b>APENDICE C -</b>	<b>Planos de Aula e Folhas de Atividade .....</b>	<b>181</b>
<b>APENDICE D -</b>	<b>Memórias das Reuniões .....</b>	<b>189</b>

## INTRODUÇÃO

“...não há revolução com verbalismos, nem tampouco com ativismo, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas.”

(FREIRE, 2011b, p. 168)

A práxis defendida por Freire (2011a, 2011b), ou seja, a reflexão e ação sobre o mundo com o objetivo de transformá-lo, pressupõe o entendimento de que as transformações são movimentos sociais e o ensino-aprendizagem é um processo de constituir-se, em um constante *devir* (ROTH et al., 1999).

A visão de transformação é fundamental na perspectiva sócio-histórico-cultural (SHC), pois é “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, [que] os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, 2011b, p. 128). Na área de formação de professores, o paradigma SHC possibilita entender os sujeitos como capazes de realizar transformações em seus contextos, comunidades ou até mesmo na sociedade como um todo (LIBERALI, 2010).

As abordagens SHC enfatizam a interdependência dos processos individuais e sociais na co-construção de conhecimentos. Isso sugere que os modos normativos de *agir* e *interagir* dos professores, bem como os valores, pressupostos e atitudes que constituem o contexto de sala de aula, os programas de formação e as escolas onde atuam moldam os modos complexos como esses profissionais pensam sobre si mesmos, seus alunos, e o processo de ensino-aprendizagem (JOHNSON, 2006, 2009).

Nesse sentido, cabe a nós, professores, perguntarmo-nos: o que estamos fazendo para promover aprendizado? Será que estamos meramente reproduzindo modelos já existentes, sem levar em conta a realidade em que estamos inseridos? Estamos estabelecendo uma relação dialógica no contexto de ensino-aprendizagem ou adotando posturas monologizantes? Esses questionamentos levaram-me a repensar minhas ações como formadora de professores e a aceitar o desafio de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O Programa caracteriza-se como uma política pública de fomento à formação de professores que visa a promover a parceria universidade-escolas, aproximando

esses dois contextos em prol de um trabalho colaborativo que articule teoria e prática na formação docente inicial e continuada – objeto de estudo de vários pesquisadores no panorama atual (EL KADRI, 2014; EL KADRI; ROTH, 2013; MATEUS, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013b, 2014a, 2014b; ORTENZI; 2007; ORTENZI et al., 2013; RIBEIRO et al., 2014; RODRIGUES, 2015, entre outros).

No período de julho/2011 a dezembro/2012, coordenei um subprojeto de Letras-ínglês do Pibid (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2011), com o propósito de realizar uma experiência de ensino colaborativo de língua inglesa. Durante esse período, busquei investigar como se caracterizavam e se transformavam os espaços de ensino-aprendizagem constituídos no interior do referido subprojeto. Denominei tal experiência de *práxis de ensino colaborativo* (PEC), a qual compreende os conceitos de *ensino colaborativo* e *diálogo cogerativo*<sup>1</sup>, desenvolvidos por Roth e seus colegas (ROTH; TOBIN, 2002a, 2002b; ROTH et al., 2002, 2000, 1999; STITH; ROTH, 2010, 2006).

Ao longo do tempo em que coordenei o subprojeto (aproximadamente 18 meses), e dos conflitos vivenciados durante a implementação da PEC, interessou-me investigar as contradições históricas inerentes à trajetória de formação docente, como elementos promotores de *Argumentação Prática/Deliberação* (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012) e instigadores de *Aprendizagem Expansiva* (ENGESTRÖM, 1987, 1999b, 2005, 2011).

As perguntas que nortearam esta investigação foram:

- a) Que contradições se manifestam discursivamente?
- b) Como se configura discursivamente a práxis analisada?
- c) Quais são os tipos de aprendizagem gerados?

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

No capítulo 1, apresento os referenciais teóricos que respaldam a pesquisa, traçando um paralelo entre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC, daqui em diante) e a Análise de Discurso Crítica (ADC). Em seguida, discorro sobre intervenções de cunho colaborativo, de modo especial, sobre a modalidade de ensino

---

<sup>1</sup> Tais conceitos serão detalhados no Capítulo 1.

colaborativo. Finalmente, descrevo estudos colaborativos realizados no âmbito do Pibid e aqueles versando sobre a argumentação na área de formação de professores.

No capítulo 2, abordo algumas questões fundamentais para o desenvolvimento de pesquisas na área da Educação, em particular daquelas voltadas à relação entre linguagem e práticas sociais. Em seguida, relato o desenho desta pesquisa, apresentando seus participantes e os procedimentos de coleta, categorização e análise dos dados investigados.

No capítulo 3, discorro sobre os esquemas elaborados com base nos diálogos deliberativos gerados na PEC, e entrelaço a análise resultante dos referidos esquemas aos estágios do Ciclo de Aprendizagem Expansiva de Engeström (1999b).

Nas considerações finais, retomo as perguntas de pesquisa, teço considerações de ordem teórico-metodológica, e reflito sobre o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo objetiva apresentar os referenciais teóricos que respaldam esta pesquisa. Em primeiro lugar, discorro sobre a TASHC e traço um paralelo entre essa vertente e a ADC. Em seguida, teço considerações sobre intervenções de cunho colaborativo, mais especificamente a PEC, objeto de estudo desta investigação. Finalmente, discorro sobre estudos colaborativos realizados no âmbito do Pibid e aqueles versando sobre a argumentação na área de Formação de Professores.

### 1.1 A TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

A TASHC investiga o desenvolvimento no interior de atividades sociais práticas. Segundo Sannino et al. (2009, p.1),

as atividades organizam nossas vidas. Nas atividades, os humanos desenvolvem suas habilidades, personalidades e consciência. Através das atividades, também transformamos nossas condições sociais, resolvemos contradições, geramos novos artefatos culturais, e criamos novas formas de vida e de nós mesmos. (tradução minha)<sup>2</sup>

Na perspectiva da TASHC, a vida humana está calcada na participação em atividades (e não meramente em ações) orientadas para *objetos*. Sannino, Daniels e Gutiérrez (2009) enfatizam que a opção pela ação como unidade de análise não possibilita considerar a continuidade histórica da vida humana.

Nesse sentido, a TASHC entende as ações em uma perspectiva mais ampla, com base em seus contextos sistêmicos e motivacionais, e as considera no bojo de atividades coletivas, as quais estão em constante evolução histórica.

Engeström implementou uma forma da TASHC que se baseia no trabalho desenvolvido por Vygotsky (1978/1998) e Leont'ev (1978, 1981 apud ENGESTRÖM, 2005), responsáveis pela 1ª e 2ª gerações, respectivamente.

O autor (ENGESTRÖM, 1987, 2005) ampliou a representação triangular original da atividade mediada por meio do acréscimo dos elementos *comunidade*, *regras* e *divisão de trabalho* àqueles identificados na primeira geração (*sujeitos*,

---

<sup>2</sup> No original, em inglês: “Activities organize our lives. In activities, humans develop their skills, personalities and consciousness. Through activities, we also transform our social conditions, resolve contradictions, generate new cultural artifacts, and create new forms of life and the self” (SANNINO et al., 2009, p.1).

*objetos e artefatos mediadores*<sup>3</sup>). Todos esses elementos, em interação, representam a natureza coletiva da atividade e constituem um *sistema de atividade*.

Apresento, a seguir, a título de ilustração, os elementos que compõem o sistema de atividade desta investigação (Fig.1). Ao invés de representar a atividade humana sob a forma de triângulo (ENGESTRÖM, 1987; p. 78), optei, assim como Mateus (2014b, p.350), por ressaltar a “relação mutuamente constitutiva” entre os elementos, utilizando círculos e setas bidirecionais.

**Figura 1-** Representação do *Sistema de Atividade* PEC



**Fonte:** A autora

<sup>3</sup> *Artefatos mediadores* incluem tanto ferramentas *materiais* quanto *conceituais* (linguagem escrita e falada; música; gestos; máquinas; *softwares*, etc.). Engeström (2005, p. 29) salienta a importância do estudo de artefatos como “componentes integrais e inseparáveis do funcionamento humano”, uma vez que somos capazes de controlar nosso próprio comportamento não somente internamente (com base em necessidades biológicas), mas também externamente, a partir do uso e da criação de artefatos.

Um aspecto essencial da terceira geração da TASHC é o reconhecimento de que a atividade orientada para o objeto será sempre caracterizada por ambiguidade, surpresa, interpretação, significação e potencial de mudança/ transformação (EDWARDS, 2010). Seus princípios norteadores são apresentados a seguir (ENGESTRÖM, 1999c, p. 21-28).

A principal unidade de análise é o *sistema de atividade* (coletivo, mediado por artefatos e orientado para um objeto), o qual só pode ser considerado em sua relação em rede com outros sistemas de atividade. No caso da PEC aqui sob enfoque, pode-se inferir que esse sistema se relaciona com os sistemas da escola e da universidade.

Um sistema de atividade engloba uma variedade de perspectivas, interesses e tradições. A divisão de trabalho na atividade gera diferentes papéis para os participantes, os quais trazem consigo suas próprias histórias (na PEC, por exemplo, os papéis de *professor, colega, formador, questionador, pesquisador, assistente*, etc.). O próprio sistema de atividade carrega diversas camadas e perspectivas da história incutidas em seus artefatos, regras e convenções. Essa multiplicidade de vozes é ainda mais intensificada quando considerada nas redes de sistemas de atividade, e constitui uma fonte tanto de tensão quanto de inovação, demandando ações constantes de negociação.

Os sistemas de atividades ganham contornos e se transformam ao longo do tempo. Suas limitações e potencialidades somente podem ser avaliadas levando-se em conta a sua própria história, a qual é formada não apenas pela história local da atividade e seus objetos, mas também pela história das teorias e artefatos que moldaram a atividade profissional. No caso da PEC, é preciso considerar a história das organizações locais (ensino de inglês na escola pública, curso de Letras-inglês e subprojeto do Pibid) e contrapô-la à história mais global da Formação de Professores de língua estrangeira, com seus conceitos, procedimentos e ferramentas incutidas e acumuladas na atividade local.

As contradições são tensões estruturais historicamente acumuladas tanto no interior de sistemas de atividade quanto entre eles. Essa característica as distingue de *problemas* ou *conflitos*, que dizem respeito a embates pontuais, situados em um determinado tempo e espaço. As contradições, por outro lado, são consideradas a força motriz que gera transformação e desenvolvimento. Elas podem surgir, por exemplo, da pressão resultante do uso de um determinado artefato que ainda não está bem definido ou precisa ser melhor explorado pelos sujeitos da atividade. Para

agir sobre essa contradição, faz-se necessário refletir coletivamente a fim de rever e expandir os entendimentos do objeto da atividade, e ajustar as regras e/ou a divisão do trabalho.

Os sistemas de atividade movimentam-se por meio de ciclos longos de transformações qualitativas. Conforme as contradições emergem, alguns participantes podem questionar ou se desviar das normas estabelecidas, condição esta que pode desencadear um *insight* colaborativo da situação futura desejada e, conseqüentemente, promover um esforço deliberado conjunto em prol da mudança. Uma transformação expansiva é alcançada quando o objeto e o motivo da atividade são reconceitualizados e passam a considerar uma gama maior de possibilidades em relação à configuração anterior.

Edwards (2010, p. 160-161) ressalta que grande parte do trabalho realizado por Engeström, caracterizado como *intervenção no desenvolvimento do trabalho profissional*<sup>4</sup>, tem como base uma série de sessões, denominadas *laboratórios de mudança*<sup>5</sup>. Durante essas sessões, pesquisadores e profissionais investigam, de forma colaborativa, as tensões estruturais nas e entre as diferentes dimensões da atividade, i.e., regras, artefatos, e divisão do trabalho, as quais emergem nas práticas coletivas, realizadas ao longo de um período de tempo, e constroem o desenvolvimento da atividade futura.

Essa metodologia foi desenvolvida para implementar a TASHC e, conseqüentemente, propiciar *aprendizagem expansiva* no ambiente de trabalho. Engeström (2011, p. 74) salienta que, na aprendizagem expansiva, “os aprendizes aprendem algo que ainda não está lá [...] eles constroem um novo objeto e um novo entendimento para a atividade coletiva, e os implementam na prática”.

A base conceitual da teoria da aprendizagem expansiva, desenvolvida por Engeström (1987, 1999a, 2005), deriva de ideias introduzidas por Vygotsky, Leont’ev, Il’enkov e Davydov, ícones da escola histórico-cultural russa, e do trabalho realizado por Bateson e Bakhtin (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010). Quando foi concebida, sua emergência era considerada uma consequência direta das transformações históricas no trabalho. Por essa razão, as contradições internas da produção capitalista e da

---

<sup>4</sup> No original, em inglês: *Developmental Work Research (DWR)*.

<sup>5</sup> No original, em inglês: *Change Labs*.

organização do trabalho permaneceram no cerne das pesquisas sobre a aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 2011).

Engeström (2005, p. 64) observa que a contradição primária nas atividades realizadas no âmbito do sistema capitalista reside entre o *valor de uso* e o *valor de troca* das mercadorias. Essa contradição impregna todos os elementos do sistema de atividade. Pelo fato de serem sistemas abertos, quando um novo elemento é trazido (por exemplo, uma nova tecnologia), isso pode resultar em uma contradição secundária acentuada, em que algum elemento antigo (tal como as regras ou a divisão do trabalho) se contrapõe ao novo. Tais contradições geram desconforto e conflitos, mas também tentativas inovadoras de transformar a atividade.

Em relação ao *objeto* do ensino-aprendizagem na esfera escolar, por exemplo, pode-se depreender que a contradição primária está entre a construção de conhecimentos para a formação integral do aluno e as avaliações com base em notas, as quais determinam o sucesso ou fracasso desse aluno. Esse descompasso acaba por desvirtuar o objeto da atividade de ensino-aprendizagem (que passa a ser o de ensinar/estudar para propiciar/obter êxito nas provas), e enfraquecer o valor de uso do conhecimento, tornando-o quase invisível.

Engeström e Sannino (2010), acerca dos fundamentos da aprendizagem expansiva, enfatizam que a teoria:

- 1) pressupõe movimento que parte de *ações* em direção a uma nova *atividade*. Nesse sentido, é uma atividade *produtora de atividade* (ENGESTRÖM, 1987, p. 125), uma vez que resulta na produção de novas estruturas da atividade (inclusive novos objetos, artefatos, etc.) a partir de ações que manifestam as contradições internas da forma anterior da atividade em questão;
- 2) expande o significado de transformação inicialmente proposto por Vygotsky (1978/1998) na discussão sobre ZPD<sup>6</sup>. O conceito foi redefinido como um processo que se move não apenas verticalmente – do social para o individual, do externo para o interno, do par mais experiente para o menos experiente – mas também em movimentos horizontais de participação e engajamento ativo;
- 3) está orientada para o objeto. Na atividade de aprendizagem expansiva, os motivos e motivação encontram-se no próprio objeto a ser transformado e

---

<sup>6</sup> *Zone of Proximal Development* (Zona de Desenvolvimento Proximal): conceito introduzido por Vygotsky (1987/1998) para definir a distância entre os níveis de conhecimento real e potencial.

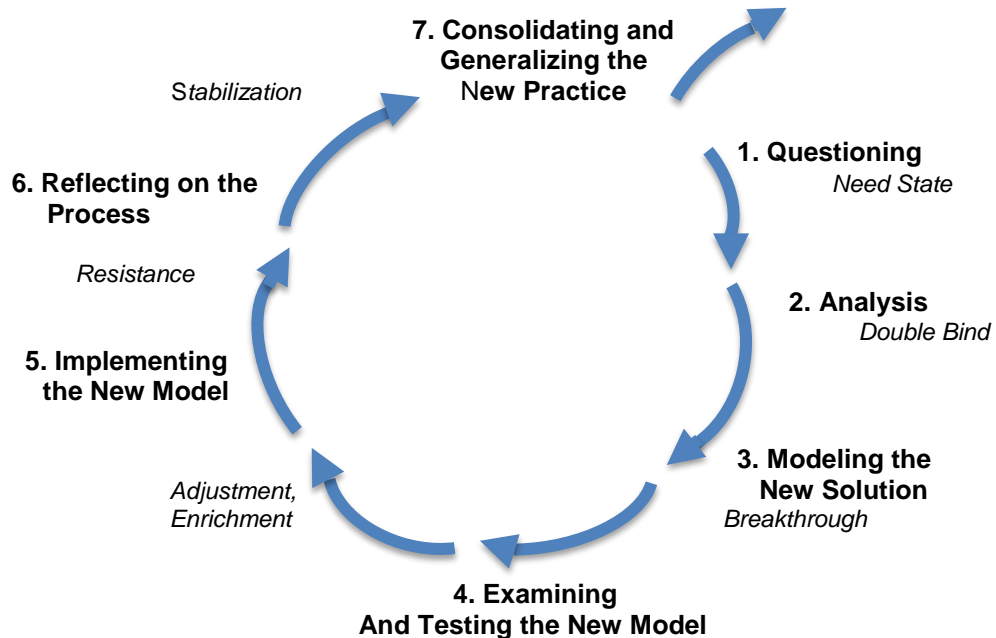
expandido. Engeström, Puonti e Sappänem (2003, p. 181) argumentam que a expansão não implica em uma ruptura abrupta com o passado e uma substituição definitiva do objeto existente por outro completamente novo. Para os autores, a aprendizagem expansiva envolve a transformação e reorganização do objeto, tanto extrapolando quando retendo suas camadas anteriores, não estando, desta forma, limitada às dimensões de tempo e espaço;

- 4) entende as contradições como tensões situadas historicamente e em constante evolução, as quais podem ser identificadas e confrontadas no âmbito dos sistemas de atividade;
- 5) tem foco na agência do sujeito, em sua capacidade de transformar o mundo e o seu próprio comportamento, com o auxílio de artefatos;
- 6) abrange o conceito de *situação-limite* (*double bind*, no original), interpretado como um dilema social que não pode ser resolvido por meio de ações individuais isoladas, mas cujas ações conjuntas podem levar à emergência de uma nova forma de atividade histórica;
- 7) caracteriza-se como um processo de debate, negociação e orquestração envolvendo múltiplas vozes, i.e., as vozes conflitantes e complementares dos vários grupos e estratos do sistema de atividade sob enfoque;
- 8) implica na ascensão do abstrato para o concreto – na atividade de aprendizagem, a ideia inicial é transformada em um objeto complexo, em uma nova prática. Essa atividade leva à elaboração de conceitos teóricos, à teorização sobre a prática – contribuindo, desta forma, para tornar tais conceitos concretos, em termos de sua riqueza sistêmica e da multiplicidade de manifestações.

Em relação a esse último fundamento, i.e., a ascensão do abstrato para o concreto, Engeström e Sannino (2010) esclarecem que sua realização se dá por meio de ações específicas de aprendizagem, as quais formam – em conjunto – um ciclo expansivo. Uma sequência típica dessas ações inclui (1) o questionamento das contradições; (2) a análise histórica e empírica dos mecanismos causais; (3) a formulação e (4) reformulação de soluções e novas instrumentalidades; (5) a implementação do novo modelo; (6) a reflexão sobre o processo; (7) a consolidação de novas práticas.

A figura abaixo ilustra a referida sequência, a qual será retomada no capítulo seguinte.

**Figura 2** - Sequência de ações de aprendizagem em um ciclo de aprendizagem expansiva



**Fonte:** Engeström (1999b, p. 384)

O ciclo de aprendizagem expansiva baseia-se no pressuposto de que os seres humanos são agentes capazes de realizar mudanças. Assim, a TASHC entende os aprendizes como co-criadores ativos, ao invés de participantes passivos, de seus ambientes de aprendizagem (ROTH et al., 2002).

Em minha pesquisa, utilizo o ciclo acima para investigar o potencial de aprendizagem expansiva desencadeado no âmbito da PEC realizada. Essa práxis foi marcada tanto por divergências e conflitos, quanto pela apropriação de novos papéis (i.e., formador, coordenador, supervisor, questionador, pesquisador, assistente, etc.) ao longo do processo de deliberar sobre o agir docente. Como será discutido mais adiante (no item 1.3.1), considero tal práxis como lócus de aprendizagem que toma a aprendizagem em sala de aula como seu objeto de estudo.

Passo, agora, a descrever os fundamentos da ADC, detendo-me, de modo particular, nas características do construto *prática social*.

## 1.2 A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Na ADC, a vida social é considerada uma série de redes interligadas de *práticas sociais* de várias naturezas (econômica, política, cultural, familiar, etc.). Fairclough (2003) justifica a opção pelo termo *prática social* por englobar tanto a perspectiva da estrutura social quanto a da ação/agência social.

O autor afirma que agentes sociais não podem agir livremente em razão das limitações impostas pela sociedade; por outro lado, suas ações não estão totalmente sujeitas a tais limitações sociais (FAIRCLOUGH, 2003). Em outras palavras, a estrutura condiciona a agência, a qual, por sua vez, expande/modifica a estrutura que confronta (ARCHER, 2004).

As estruturas sociais são entidades abstratas que definem um potencial ou conjunto de possibilidades. Entretanto, a relação entre aquilo que é possível, em termos de estrutura, e aquilo que de fato acontece (i.e., eventos<sup>7</sup>) é complexa e mediada pelas práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003).

Fairclough e Fairclough (2012) observam que as estruturas influenciam as práticas, e estas, por sua vez, influenciam eventos, mas as estruturas não têm o poder de moldar eventos, diretamente. Nesse sentido, as práticas moldam, mas não determinam eventos, e as mudanças nas características de eventos podem acarretar, de forma cumulativa, mudanças nas práticas e, em última instância, mudanças nas estruturas.

Para Archer (2004), os poderes causais próprios da agência são aqueles que empoderam as pessoas, ao longo de um trabalho colaborativo, a refletir sobre seu contexto social e a agir criticamente sobre ele, individual ou coletivamente. A autora enfatiza que só por meio desses poderes é que teremos condições de ser agentes de mudança de nosso contexto sócio-histórico-cultural, ao invés de meros receptores.

Retomando o conceito de *prática social*, este pode ser definido como uma forma de atividade social relativamente estável (por ex., o contexto de sala de aula, o noticiário de TV, as refeições em família, as consultas médicas), a qual articula diversos elementos sociais dentro de uma configuração também relativamente estável. São eles: *atividades, sujeitos e suas relações sociais, instrumentos, objetos,*

---

<sup>7</sup> Segundo Fairclough e Fairclough (2012, p. 82), “*eventos sociais* são instâncias individuais concretas de coisas acontecendo, pessoas comportando-se de certas maneiras, pessoas agindo (inclusive agindo por meio da linguagem) [...] *Eventos*, em seu aspecto semiótico, são textos, falados ou escritos...”.

*tempo e lugar, formas de consciência, valores e, sempre, discurso* (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003).

Esses elementos estão dialeticamente relacionados, ou seja, apesar de diferentes, não são distintos, pois cada um internaliza os outros sem que, com isso, seja redutível a eles. A ADC é, portanto, a análise das relações dialéticas entre discurso (incluindo não apenas a linguagem, mas também outras formas de semiose, tal como a linguagem corporal ou as imagens visuais) e outros elementos das práticas sociais. O discurso internaliza e é internalizado por outros elementos sem que estes sejam redutíveis ou limitados uns aos outros (FAIRCLOUGH, 2003).

Chouliaraki e Fairclough (1999) recorrem ao conceito de *articulação* para considerar os elementos da vida social como momentos de uma determinada prática, e as relações de internalização entre eles. Para os autores, a articulação pressupõe entender, primeiramente, tais elementos em relações de permanência/mudança uns com os outros e, subsequentemente, transformados no processo de originar novas combinações entre eles. A forma assumida pela articulação de determinados recursos no âmbito de um momento específico, em uma prática específica, é moldada por suas relações com outros momentos, ou seja, é o efeito da internalização de outros momentos. Por exemplo, na prática social PEC, o discurso, ao relacionar-se com momentos de outros elementos (e.g. a *atividade* de lecionar uma determinada aula e o *instrumento* Metodologia OSDE<sup>8</sup>), em movimentos de permanência e mudança, acaba internalizando-os e sendo transformado nesse processo.

Fairclough (2003) observa que, se a dialética do discurso for considerada em sua historicidade, em termos de processos de transformação social, o foco da investigação recairá sobre os modos e as condições como os processos de internalização ocorrem.

As práticas sociais têm três características principais, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p.22): (1) são formas de *produção* da vida social (em domínios diversos, tais como o econômico, cultural, político, científico, entre outros); (2) estão localizadas em uma rede de relações com outras práticas, e essas relações externas determinam sua constituição interna; (3) têm uma dimensão reflexiva (i.e., as pessoas sempre aludem a representações do que fazem como parte daquilo que efetivamente fazem).

---

<sup>8</sup> Essa metodologia, intitulada *Open Spaces for Dialogue and Enquiry* (Espaços Abertos para o Diálogo e a Investigação) será detalhada no capítulo 2, item 2.3.3.

Como exemplo de prática social, pode-se citar o contexto de sala de aula, que articula modos particulares de usar a linguagem (por professores e alunos) com as relações sociais travadas naquele contexto, e a estrutura e uso da sala como um espaço físico. A relação dialética entre esses elementos está no fato de que, muito embora o *discurso* de uma determinada prática social não seja equivalente, por ex., às suas *relações sociais*, estas são parcialmente discursivas por natureza, e o *discurso*, por sua vez, envolve relações sociais – mesmo não sendo redutível a elas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25).

Segue abaixo uma representação da prática social PEC, foco desta investigação, a qual será explorada no capítulo de análise dos dados.

**Figura 3 - Representação da Prática Social PEC**



Fonte: A autora

Estabelecendo um paralelo entre as representações da estrutura da *atividade humana*, ilustrada na figura-1 (item 1.1 deste capítulo) e da *prática social*, na figura-3 acima, entendo que a ADC tem o potencial de enriquecer a perspectiva da TASHC, pelo fato de destacar o discurso como elemento social fundamental na configuração de toda e qualquer prática.

Para efeito desta investigação, portanto, optei por empregar o termo *prática social*, conforme a definição proposta por Chouliaraki & Fairclough (1999) e Fairclough (2003), para me referir à PEC aqui sob enfoque.

Volto-me agora aos fundamentos e características de intervenções colaborativas e, em seguida, àquelas com enfoque no *ensino* colaborativo.

### 1.3 A PRÁXIS COLABORATIVA

No campo da educação, especificamente na área de Formação de Professores, o construto de *práxis* (Freire, 2011b) capta tanto a interdependência entre teoria e prática, quanto o modo como esse processo em constante transformação impacta a atividade docente.

A *práxis* pressupõe uma grande parcela de conhecimento experiencial, o qual é reorganizado e transformado por meio do conhecimento teórico. Deste modo, o conhecimento que informa a atividade não é simplesmente abstraído da teoria, mas também – e principalmente – resultante de processos dialógicos e transformadores que pressupõem a resignificação de experiências vividas (JOHNSON, 2006, p. 240).

O conceito de *práxis* está no cerne das práticas e pesquisas colaborativas, que visam à realização de estudos emancipatórios, focados em ideais de uma sociedade mais justa e humanizada, e na co-construção de saberes com o objetivo maior de resolver problemas educacionais (IBIAPINA, 2008, p.25). No Brasil, podem ser citados os trabalhos de Celani (2010); Calvo et al. (2013); Mateus (2005, 2007, 2009, 2013b, 2014a, 2016); Magalhães e Fidalgo (2010); Magalhães e Liberali (2009); Liberali (2010; 2013); Liberali et al. (2012); Reis et al. (2011); Telles (2009); dentre outros.

Na práxis colaborativa, uma comunidade de professores<sup>9</sup> compartilha a atividade de ensinar e aprender, realizando várias ações e desempenhando diversos papéis – em geral, estimulados por motivações diversas. Tais características resultam em uma prática que é, simultaneamente, ensino, aprendizagem e pesquisa (MATEUS, 2009, 2011).

Para Magalhães e Fidalgo (2010, p. 776), a peça-chave para o desenvolvimento de projetos colaborativos intervencionistas é a consideração conjunta dos diversos interesses e necessidades de todos os envolvidos, aproximando-os para que possam estabelecer um relacionamento de confiança mútua e, conseqüentemente, passar a compartilhar ideias e a produzir conhecimento enquanto grupo que vai delineando seu *ethos*<sup>10</sup>.

As autoras ressaltam que a colaboração é um processo compartilhado de avaliação e reorganização de práticas mediadas pela linguagem, em atividades que envolvem todos os membros de uma discussão. Nessas práticas, cada um dos participantes tem a chance de se expressar, questionar os sentidos atribuídos a conceitos teóricos, esclarecer dúvidas, lançar mão de exemplos de situações concretas para explicar ideias ou relacionar teoria e prática. Isso pressupõe arriscar-se, expor-se, criticar e ser criticado, rever conceitos e crenças, reconsiderar perspectivas – entendendo tais desafios como ferramentas para o crescimento<sup>11</sup> do grupo.

Clarke et al. (1998) elaboraram quatro princípios para a colaboração bem-sucedida de projetos integrando universidade-escolas. São eles: criticidade, fundamentação, pragmatismo e dimensionamento<sup>12</sup>. O primeiro, *criticidade*, considerado como aquele que subjaz todos os aspectos do trabalho colaborativo, é também tido como o mais difícil a ser seguido. Ele pressupõe, segundo os autores, três compromissos maiores: um patamar de igualdade entre os participantes, a fim de que as discussões sejam conduzidas em um espírito de colaboração democrática;

---

<sup>9</sup> O termo *professor* é aqui empregado para designar tanto aqueles que atuam na universidade, quanto aqueles envolvidos com a educação básica ou ainda em formação inicial, cursando uma licenciatura ou recém-formados.

<sup>10</sup> *Ethos* é uma palavra de origem grega que significa *personalidade* e é usada para descrever as crenças ou ideais norteadores que caracterizam uma comunidade, nação ou ideologia. É o que distingue um grupo social e cultural de outros, sendo assim uma identidade social. (<http://www.portaleducacao.com.br/>)

<sup>11</sup> Crescimento, nesta pesquisa, é entendido como termo sinônimo de *Aprendizagem Expansiva* (Engeström, 2011, 2005, 1987).

<sup>12</sup> No original, em inglês (CLARKE et al., 1998, p.596-598): *critical; grounded; pragmatic; scaled*.

consistência em prol dos resultados, com o propósito de manter o foco nos valores acordados, e, por último, monitoramento das consequências (pretendidas ou não) de ações realizadas (ao invés de ideais abstratos), de acordo com os resultados planejados.

O segundo princípio, *fundamentação*, refere-se ao reconhecimento de que o ensino colaborativo está ancorado nas realidades diárias dos participantes, em um contexto determinado. Tal constatação implica em priorizar a observação dessa realidade em detrimento de escolhas metodológicas – em especial, quando há conflito na relação entre o que se percebe e o que se acredita.

O terceiro princípio, *pragmatismo*, determina que o objetivo do trabalho colaborativo não é descobrir verdades, mas sim solucionar problemas no mundo real. Em outras, palavras, o enfoque não está em ponderar se uma determinada prática condiz com uma linha teórica ou filosófica, mas em investigar as consequências resultantes dos caminhos trilhados. Os autores ressaltam que as considerações feitas durante as discussões no grupo têm que refletir o olhar de todos, ou seja, é preciso enxergar a colaboração como espaço de aprendizagem, na medida em que todos os membros trazem importantes percepções e experiências durante o embate de ideias. Além disso, é preciso também reconhecer que a colaboração pressupõe uma negociação constante de papéis – isto é, a apreciação dos méritos de uma ou outra proposta de ação precisa levar em conta os papéis desempenhados por cada membro em diferentes momentos do trabalho.

Finalmente, o quarto princípio, *dimensionamento*, diz respeito ao reconhecimento de que as decisões tomadas em dimensões diferentes terão impactos diferentes e que, portanto, é preciso investigar quais são as relações entre tais dimensões nos diversos níveis de um contexto. Segundo Clarke et al. (1998), essas dimensões podem incluir um determinado aluno, a sala de aula, a escola, a família, a comunidade, o sistema escolar ou até mesmo a rede de conexões com associações culturais, profissionais, etc. Os autores observam que é preciso cuidado para não tratar fenômenos de dimensões diferentes sob a mesma ótica, como por exemplo, quando a pauta de discussões prevê decisões de organização e planejamento do curso e os participantes acabam enfocando atividades específicas de sala de aula.

Corroboro a afirmação dos referidos autores de que as práticas colaborativas não podem seguir prescrições, mas apenas criar ambientes propícios para o ensino-aprendizagem. Esse processo é cíclico, não linear, e sujeito a restrições, e não

controle. Todas as decisões são realizadas com base na constatação de que os eventos humanos são essencialmente imprevisíveis, e na concepção de ensino-aprendizagem como um processo de socialização que requer tempo, paciência, e atenção a todos os aspectos essenciais da práxis vivenciada pelos participantes.

Discorro, a seguir, sobre as características da PEC aqui investigada.

### 1.3.1 A Práxis De Ensino Colaborativo

Para descrever a PEC, objeto de estudo desta pesquisa, recorri aos construtos de *ensino colaborativo e diálogo cogenerativo*<sup>13</sup> (ROTH; TOBIN, 2002a, 2002b; ROTH et al., 2002, 2000, 1999; STITH; ROTH, 2010, 2006), os quais são detalhados na sequência.

No ensino colaborativo, duas ou mais pessoas trabalham, lado a lado, com o objetivo de ampliar as experiências de aprendizagem dos alunos. Esse trabalho conjunto pode incluir: o professor responsável pela turma, novos professores, professores visitantes, professores supervisores (da escola e da universidade) e professores-pesquisadores. O pressuposto embasando tal prática é que “o coletivo possibilita realizar muito mais do que qualquer indivíduo” (ROTH et al., 2000<sup>14</sup>).

Nesse modelo de ensino-aprendizagem, não é permitido ficar à margem das ações realizadas – todos os envolvidos participam, de alguma forma, da atividade de ensinar-e-aprender. De fato, segundo Roth, Tobin e Zimmermann (2002), o ensino colaborativo é o contexto ideal para a aprendizagem, uma vez que propicia condições para a ZPD, segundo a perspectiva da TASHC (ENGESTRÖM, 1987; 2005; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010).

A ZPD emerge das relações dialéticas entre desenvolvimento social e individual, sendo definida como “a distância entre as ações rotineiras dos indivíduos e a nova forma de atividade sócio-histórica que pode ser coletivamente gerada” (ENGESTRÖM, 1987, p. 174). Pode-se dizer, portanto, que o ensino colaborativo tem o mérito de implementar (novas) ações coletivas que abrangem uma ZPD. Isso porque essas ações coletivas vão sendo apropriadas como parte do repertório de ações individuais – ao longo da práxis em andamento – e ampliam, conseqüentemente, o potencial de ação de cada professor, separadamente.

---

<sup>13</sup> Em inglês: *coteaching* e *cogenerative dialoguing*.

<sup>14</sup> O referido artigo não apresenta numeração de páginas na publicação *online*. A citação, em inglês, encontra-se no 8º parágrafo (linhas 2-3).

Cada participante individual contribui para o desenvolvimento da comunidade envolvida e, indiretamente, para o seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, a aprendizagem é considerada um elemento fundamental, indissociável e constitutivo da práxis de ensino-e-aprendizagem (ROTH et al., 2002).

Paralelamente à prática de ensino colaborativo, os autores Roth, Lawless e Tobin (2000) implementaram diálogos cogerativos para avaliar e discutir as aulas ministradas – buscando incluir representantes de todos os envolvidos<sup>15</sup> com essa modalidade.

Nas sessões de diálogos cogerativos, os participantes têm a oportunidade de discutir e refletir sobre aulas específicas, estratégias de ensino, o conteúdo da disciplina, ou mesmo o processo de ensino-aprendizagem de modo geral – com o propósito maior de realizar mudanças positivas nesse processo.

Os autores acreditam que a experiência compartilhada de (1) lecionar uma determinada aula, a partir de uma perspectiva semelhante (i.e., como professores), e (2) tomar decisões ao longo dessa aula (i.e., no ato dos acontecimentos) possibilita aos participantes descrever o que aconteceu, identificar e articular problemas, e conceber opções de novas e melhores formas de agir visando a superá-los (ROTH et al., 2002, 2000).

Com base nas experiências vivenciadas colaborativamente, o grupo tem condições de construir explicações formais compartilhadas (representações) da práxis. Tais sessões são entendidas, portanto, como lócus de aprendizagem que toma a aprendizagem em sala de aula como seu objeto de estudo (Roth et al., 2000).

Para Stith e Roth (2010), os diálogos cogerativos constituem uma prática diferenciada porque oportunizam também discussões de caráter ético, que extrapolam as questões curriculares, e cujo objetivo é o crescimento coletivo e a implementação de mudanças na sala de aula de forma ética e responsável. Nesse sentido, os integrantes desses diálogos são considerados *diferentes* (porque têm posições institucionais diversas), mas também *iguais* (porque estão reunidos com o mesmo

---

<sup>15</sup> Na PEC, diferentemente das sessões de diálogo cogerativo descritas por Roth e seus colaboradores, não houve a inclusão de representantes discentes, por duas razões: (1) o projeto não previa essa participação, e (2) as reuniões eram realizadas, semanalmente, no turno matutino (em razão da disponibilidade de horário dos participantes), o qual coincidia com o período em que os alunos estavam em sala de aula.

propósito de investigar a sua própria prática).

Para que as sessões sejam conduzidas de forma produtiva e democrática, Roth e seus colaboradores (Roth et al. 2002, 2000) elaboraram uma heurística<sup>16</sup> para monitorar o funcionamento desse ambiente de aprendizagem. Aspectos como interação, participação democrática, e respeito por diferentes formas de experiência ou conhecimento (por ex., ter 30 anos de experiência na educação básica/universidade ou ser um licenciando), entre outros, são considerados princípios fundamentais dessas sessões.

Na investigação aqui realizada, os participantes também se apoiaram em princípios éticos para conduzir a PEC. Esses princípios serão apresentados e discutidos no capítulo 2, voltado à descrição da metodologia utilizada.

As duas práticas dialeticamente relacionadas, de ensino colaborativo e diálogo cogerativo, emergiram da prática situada de Roth e seus colaboradores (ROTH; TOBIN, 2002a, 2002b; ROTH et al., 2002, 2000, 1999; STITH; ROTH, 2010, 2006) e são, elas próprias, consequência de um processo contínuo de aprendizagem expansiva. A integração dessas duas modalidades (ou PEC, nesta pesquisa) pode levar seus integrantes a novos entendimentos – os quais impulsionam o surgimento de novas possibilidades de ação, e resultar em aprendizagem expansiva e transformação da práxis (ROTH et al., 2000).

Tais modalidades não foram concebidas *a priori*, como condições ideais visando à solução de problemas de ensino-aprendizagem: conforme o ensino colaborativo foi sendo realizado nas escolas, Roth, Lawless e Tobin (2000) perceberam o potencial de aprendizagem para todos os envolvidos, e passaram a teorizar sobre a práxis.

Por essa razão, os referidos autores consideram o ensino colaborativo e os diálogos cogerativos como uma *prática do método*, e não um *método da prática*. Isso porque, ao invés de dizer aos professores e pesquisadores participantes o que deve ser feito, eles integram o trabalho diário do grupo e implementam aquilo que consideram pertinente àquele contexto. Em outras palavras, eles constroem teoria colaborativamente.

---

<sup>16</sup> A heurística será detalhada no item 1.5, mais adiante.

De fato, para Marx e Vygotsky, o método não é algo a ser aplicado, mas sim praticado. Segundo Vygotsky (1978/1998 apud NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 47), ele é “instrumento e resultado”, i.e., “simultaneamente pré-requisito e produto”.

Dois conceitos são fundamentais na práxis do método: *instrumento-para-resultado* e *instrumento-e-resultado*. No primeiro, o instrumento é identificado e reconhecido como necessário ou pertinente para a obtenção de um determinado resultado/produto, em um sentido pré-determinado. Já no segundo, instrumento e resultado são definidos por meio da atividade produtiva que os caracteriza. Nesse sentido, “são inseparáveis dos resultados pelo fato de que seu caráter essencial (seu aspecto definidor) é a atividade de seu desenvolvimento, em vez de sua função” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p.52). Sua função, portanto, não pode ser separada da atividade, visto que ambos só podem ser definidos no e pelo processo de sua produção.

Nesse sentido, considero a PEC desenvolvida no interior do Pibid como o próprio instrumento-e-resultado desta pesquisa. Na medida em que os participantes se apropriam da atividade, co-construindo conhecimentos sobre a sua prática e transformando a realidade, eles também transformam a si mesmos.

Na sequência, apresento o Pibid e faço uma revisão de estudos colaborativos realizados nesse contexto.

#### 1.4 O PIBID EM FOCO

O Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (Pibid) caracteriza-se como uma política pública de fomento à formação de professores que visa a promover a parceria universidade-escolas, aproximando esses dois contextos em prol de um trabalho colaborativo que articule teoria e prática na formação docente inicial e continuada – objeto de estudo de vários pesquisadores no panorama atual (CASTELA, 2014; EL KADRI, 2014; EL KADRI; ROTH, 2013; GIMENEZ; MATEUS, 2009; MATEUS, 2014a, 2013b, 2011, 2009, 2007, 2005; MATEUS et al., 2015, 2014a, 2013, 2011, 2009; ORTENZI et. al., 2013; RIBEIRO et al., 2014; dentre outros).

Iniciado em 2009 com 3.088 bolsistas e 43 instituições federais de ensino superior, em 2014 o Pibid já contava com 90.254 bolsistas e 284 instituições formadoras públicas e privadas (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p.5).

Seus objetivos gerais seguem listados abaixo, conforme a Portaria 096 (CAPES, 2013, p. 3-4)<sup>17</sup>:

- I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. contribuir para a valorização do magistério;
- III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV. inserir os professores licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII. contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Apesar de ainda ser considerado um programa recente, o impacto positivo do Pibid na formação de professores já é reconhecido por meio dos relatórios anuais produzidos para a CAPES<sup>18</sup>, encontros nacionais de coordenadores, eventos promovidos pelas instituições de ensino superior, e em razão de apresentações em eventos nacionais/internacionais, publicações científicas, e das muitas dissertações e teses redigidas (v. item 1.4.1, abaixo), relatando as experiências realizadas.

Segundo um estudo avaliativo do Programa, patrocinado pela Fundação Carlos Chagas (2014, p. 6), “o Pibid está escrevendo um novo capítulo na história da educação brasileira”.

Diante desse quadro altamente favorável, considero fundamental que as pesquisas realizadas, as quais se multiplicam em ritmo acelerado, sejam difundidas com o intuito de trazer à tona não somente os avanços, mas também – e principalmente – os desafios enfrentados nos espaços dessa formação que se propõe

<sup>17</sup> Vale observar que, o documento que regia o PIBID na ocasião da realização desta pesquisa era a Portaria 260 (CAPES, 2010). Os objetivos elencados em ambas as portarias permaneceram os mesmos, com exceção do último (VII), acrescentado no segundo documento (CAPES, 2013).

<sup>18</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Em 2007, após a reformulação da lei que a instituiu, a CAPES passou a promover a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, bem como a buscar a valorização do magistério em todos os níveis de ensino (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 4).

colaborativa, renovadora e inovadora, para que as ações futuras possam ser amplamente beneficiadas pela interlocução entre pesquisa-ensino-extensão.

Apresento, a seguir, um levantamento de estudos colaborativos versando sobre o Pibid.

#### 1.4.1 Estudos Colaborativos Sobre O Pibid

As teses e dissertações aqui mapeadas são provenientes de duas bases de dados: (1) a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica (IBICT), e (2) o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O mapeamento foi realizado nos meses de julho a setembro de 2016. Para delimitar a busca, utilizei inicialmente o termo [*Pibid*] em todos os campos, isto é, no título, resumo, e/ou nas palavras-chave. Além disso, delimito, na BDTD, o período de busca entre 2011 e 2016. No banco de dados da CAPES, não há essa opção – os documentos disponíveis são aqueles entre 2013 a 2016.

Essa busca inicial resultou em 160 referências na BDTD e 315 na CAPES. Na sequência, combinei os termos [*ensino colaborativo*] ou [*colaborativo/a*] ou [*colaboração*] ao termo [*Pibid*], a fim de localizar trabalhos diretamente relacionados ao objeto de estudo desta investigação. Essa segunda consulta retornou 23 referências na BDTD e 40 na CAPES (63, ao todo).

Os dados foram inseridos em uma tabela (v. Quadro 1, a seguir) que contempla os seguintes aspectos:

- a) Base de Dados em que o trabalho é citado;
- b) Tipo do trabalho (Dissertação ou Tese - respectivamente, **D** ou **T**);
- c) Ano da publicação;
- d) Autor;
- e) Título;
- f) Palavras-Chave;
- g) Programa de Pós-Graduação e Instituição aos quais o trabalho se filia.

Após a organização das informações, pude perceber que alguns trabalhos são citados repetidamente, uma vez que os termos utilizados para a consulta são muito semelhantes (i.e., *ensino colaborativo*; *colaborativo/a*; *colaboração*). Além disso, 9 referências constam das duas bases de dados; 6 são mencionadas apenas na BDTD

e 24, apenas na CAPES. Em razão disso, o número total final de trabalhos passou a ser 39 (ao invés de 63).

Das 39 publicações, 31 são dissertações e 8, teses. Os programas de pós-graduação com maior representatividade nas pesquisas são os de *Educação*, com 22 trabalhos, o que representa 56% dos estudos listados; porém, a grande maioria desses estudos (19) contêm, em seus títulos ou palavras-chave, referência à área de conhecimento ou ao subprojeto específico (a saber, Engenharia e Tecnologia; Ciências; Biologia; Artes Visuais; Educação Física; Física; Química; Pedagogia; Matemática). Apenas 3 deles não incluem tais indicações.

Além das publicações na área de Educação, destaco aqui os trabalhos filiados a Programas de Pós-Graduação em *Estudos da Linguagem* (4 ao todo, sendo 3 deles da UEL); *Letras* (3, sendo 2 da UNIOESTE), e *Linguística Aplicada* (LA), (1) – em razão de pertencerem à mesma área de conhecimentos que esta investigação (i.e., Linguística, Letras e Artes).

As demais publicações estão vinculadas aos seguintes Programas de Pós-Graduação, de instituições diversas: *Ensino de Ciências* (UFOP); *Educação Física* (UFES); *Educação Científica e Tecnológica* (UFSC); *Tecnologias Educacionais em Rede* (UFESM); *Ensino de Ciências* (USP); *Ensino de Ciências e Matemática* (UFPEL; UNICAMP; Cefet-RJ); *Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática* (UFABC).

Com base nas informações acima, optei por revisar aqui os 3 trabalhos em Educação que tratam do Pibid de forma mais geral, bem como aqueles dos Programas em Estudos da Linguagem (4); Letras (3) e LA (1) – perfazendo um total de 11 trabalhos.

A revisão segue após a apresentação do Quadro 1, abaixo. Os trabalhos selecionados estão destacados, para melhor visualização.

**Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre Pibid e (Ensino) Colaborativo/a ou Colaboração**

	<b>Base de Dados</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-Chave</b>	<b>Programa de Pós-Graduação e Instituição</b>
1	BDTD	T	2016	Barbosa, Fernando da Costa	Rede de aprendizagem em Robótica: uma perspectiva educativa de trabalho com jovens	Robótica educacional; Rede de aprendizagem; Papéis; Engenharia e Tecnologia; Ensino médio.	Educação - UFU
2	BDTD	T	2016	Carvalho, Letícia dos Santos	Desenvolvimento profissional de futuros professores: travessias que se entrecruzam em contextos formativos	Desenvolvimento profissional de professores; Formação inicial de professores; Iniciação à prática profissional; Ensino de ciências	Educação - UFRN
3	CAPES	D	2016	Coura, Maria Isabel Martins da Costa	Atuação do Pibid Ciências em uma sequência didática investigativa sobre Alquimia	PIBID ciências; Clube de ciências; Alquimia; Teoria da atividade.	Ensino de Ciências - UFOP
4	CAPES	T	2015	Allain, Luciana Resende	Mapeando a identidade profissional de licenciandos em ciências biológicas: um estudo ator-rede a partir do Pibid	Identidade docente performativa; PIBID; Teoria Ator-Rede; Translações.	Educação - UFMG
5	CAPES	D	2015	Anjos, Adriana Maura Tavares dos	Reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do Pibid: evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da educação básica	Formação continuada; Reflexividade; Desenvolvimento Profissional Docente.	Educação - UECE
6	CAPES	T	2015	Baladeli, Adriana Paula Domingos	Narrativas de identidade do professor de língua inglesa: o legado do Pibid	Formação do professor; Língua inglesa; Narrativas; Identidade profissional; Pibid.	Letras - Unioeste
7	CAPES	D	2015	Breda, Regina	Contribuições do Pibid de Espanhol à formação inicial e ao uso das TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na educação; Formação inicial de professores; PIBID; Língua Espanhola.	Letras - Unioeste
8	CAPES	D	2015	Martins, Rodrigo Lema Del Rio	O Pibid e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil	Pibid; Formação docente; Educação Física; Educação Infantil.	Educação Física - UFES

	<b>Base de Dados</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-Chave</b>	<b>Programa de Pós-Graduação e Instituição</b>
9	CAPES	D	2015	Melo, Alessandra Silva Targino de	Futuros professores em reuniões de iniciação à docência: uma perspectiva exploratória	Formação inicial de professores; Prática Exploratória; Linguística Aplicada; PIBID/CAPES; Discurso em contextos pedagógicos; Identidades.	Estudos da Linguagem - PUC/RJ
10	CAPES	D	2015	Oliveira, Diego Alexandre Divardim de	Projeto Pibid-Artes Visuais/UEPG/PR e processos formativos e colaborativos de investigação-ação emancipatória: um caminho na formação continuada da professora/supervisora (2009-2013)	Pesquisa-ação colaborativa; Formação docente continuada; PIBID/Artes Visuais/UEPG; Escola.	Educação - UEPG
11	CAPES	D	2015	Pinto, César Augusto Sadalla	A formação do professor crítico-reflexivo na Educação Física: realidades e possibilidades no âmbito do PIBID IFCE	Reflexividade; Educação Física; Formação de professores; Pibid.	Educação - UECE
12	CAPES BDTD	D	2015	Rodrigues, Regina Célia Cola.	A formação docente: Pibid e o estágio supervisionado	Formação inicial docente; PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; Estágio curricular supervisionado.	Educação - PUC/SP
13	CAPES BDTD	D	2015	Santana, Lucas Lopes de	Subprojeto Pibid de Física na UnB: implementação de uma política pública de formação de professores	Capes; Educação Básica; Formação de Professores; Licenciatura Pibid; Política pública.	Educação - UnB
14	CAPES	D	2015	Silva, Gustavo Gaciba da	Significações do Pibid à formação para a docência na percepção de licenciandos em Ciências da Natureza/Química do IF-SC/SJ	PIBID-Química; Formação Inicial de Professores de Química; Ensino-Aprendizagem; IF-SC.	Educação Científica e Tecnológica - UFSC
15	BDTD	D	2015	Silva, Juliane Paprosqui Marchi da	Aprendizagem colaborativa na formação docente: o Pibid/UFSM em foco	Comunicação e interação; Aprendizagem colaborativa; Pibid; Rede colaborativa; Moodle.	Tecnologias Educacionais em Rede - UFSM
16	CAPES BDTD	D	2015	Silva, Luciene Fernanda da	Coordenadores da área do Pibid: um olhar sobre o desenvolvimento profissional	PIBID; Coordenador de área; Desenvolvimento profissional docente.	Ensino de Ciências - USP

	<b>Base de Dados</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-Chave</b>	<b>Programa de Pós-Graduação e Instituição</b>
17	CAPES	D	2015	Silva, Minelly Azevedo da	Iniciação à docência: experimentação no ensino de Ciências e a formação inicial de professores de Biologia	Formação de Professores; Ensino de Ciências; Experimentação.	Educação Escolar - UNIR
18	CAPES	D	2014	Batista, Rivana Souza	Contribuições das práticas pedagógicas colaborativas produzidas com temas sociocientíficos no Pibid de Química	Formação inicial de professores; PIBID; Temas sociocientíficos; Educação Química.	Educação em Ciências e Matemática - IFES
19	CAPES	T	2014	Cardoso, Lilian Auxiliadora Maciel	Os processos formativos no Pibid da UFMT: a experiência de um grupo de licenciandas em Pedagogia	Formação Inicial; Aprendizagens da docência; Desenvolvimento profissional; Pesquisa narrativa.	Educação - UFMT
20	BDTD	D	2014	Corrêa, Magda Rosane Nunes	Um olhar “pibidiano” sobre o desenvolvimento profissional de professores supervisores do Pibid/UFPEl	Professores-supervisores; Pibid/UFPEl; Desenvolvimento profissional.	Ensino de Ciências e Matemática - UFPEl
21	CAPES	T	2014	Deimling, Macedo Natália Neves	Pibid: contribuições, limites e desafios para a formação docente	Relação universidade-escola; Carreira do magistério; Pibid; Condições objetivas e subjetivas de trabalho; Professores-formação; Educação.	Educação - UFSCar
22	CAPES	D	2014	Duarte, Arita Mendes	O impacto do Pibid na formação continuada de professoras alfabetizadoras	Políticas Públicas; Alfabetização e Letramento; Formação Continuada de professores; Educação Básica.	Educação e Tecnologia - IFSul
23	CAPES BDTD	T	2014	El Kadri, Michele Salles	English language teachers' changing identities in a teaching practicum: Pibid and {Coteaching/Cogenerative Dialogue} as opportunities for professional learning	Formação de professores; PIBID; Co-ensino – diálogo cogenerativo.	Estudos da Linguagem - UEL

	<b>Base de Dados</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-Chave</b>	<b>Programa de Pós-Graduação e Instituição</b>
24	CAPES	T	2014	Gomes, Emerson Batista	Aprendizagem docente e desenvolvimento profissional de professores de Matemática: investigação de experiências colaborativas no contexto da Amazônia Paranaense	Formação de professores de Matemática; Experiência; Pesquisa-ação colaborativa; Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente; Catástrofe.	Educação em Ciências e Matemática - UFMT
25	CAPES	D	2014	Gonçalves, Emerson Nunes da Costa	Estudo sobre as contribuições do Pibid para a formação inicial de discentes de Licenciatura em Ciências Biológicas, à luz da Pedagogia de Projetos	PIBID; Formação inicial de professores; Pedagogia de projetos; Professor reflexivo-crítico.	Educação em Ciências e Matemática - IFES
26	CAPES BDTD	D	2014	Mulik, Kátia Bruginski	O Pibid como espaço de formação continuada de professores de língua inglesa	Formação continuada de professores; PIBID; Letramento crítico; Ensino de língua inglesa.	Letras - UFPR
27	BDTD	D	2014	Nascimento, Wilson Elmer	Professores supervisores do Pibid: um estudo sobre o desenvolvimento profissional	Professores de Ciências; Desenvolvimento profissional; Disposições; PIBID.	Ensino de Ciências e Matemática - UNICAMP
28	CAPES	D	2014	Neres, Fernanda Passos da Trindade Jorge	O Pibid como espaço para o desenvolvimento da autonomia de professores de língua inglesa em formação inicial	Autonomia; Professores em formação inicial; PIBID.	Linguística Aplicada - UFRJ
29	CAPES	D	2014	Neto, Carlos José Afonso	O ensino colaborativo e o Pibid: aspectos da codocência na formação de professores de Física	Pibid; Heurístico; Codocência.	Ensino de Ciências e Matemática - Cefet/RJ
30	CAPES	D	2014	Rodrigues, Magda Rosane Correa	Um olhar "pibidiano" sobre o desenvolvimento profissional de professores supervisores do Pibid/UFPEl	Professores-supervisores; PIBID/UFPEl; Desenvolvimento profissional.	Ensino de Ciências e Matemática - UFPEl
31	CAPES	D	2014	Silva, José Carlos Thompson da	Jogo sobre análise combinatória e formação inicial de professores de matemática	Análise combinatória; Jogos; Formação inicial de professores; Conhecimentos matemáticos.	Educação em Ciências e Matemática - IFES

	<b>Base de Dados</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-Chave</b>	<b>Programa de Pós-Graduação e Instituição</b>
32	CAPES	D	2013	Bronzeri, Plínio Barbosa	Sociodrama na formação inicial de professores de Física: enfrentando as dificuldades e conflitos na iniciação à docência	Professor reflexivo; Criticidade; Espontaneidade-criatividade; Sociodrama; Formação de professor; PIBID/Capes.	Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática - UFABC
33	CAPES	D	2013	Gaspari, Jaqueline de	Mudanças de geração na era digital: o professor de Matemática e seus alunos	Educação; Mudanças de gerações; Acesso à Internet; Professores e alunos; Matemática; Novas tecnologias digitais; Professor de matemática e seus alunos.	Educação - UFSCar
34	CAPES	D	2013	Santos, Roger Eduardo Silva	Formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais: contribuições do Pibid na UFSCar	Iniciação à docência; Ensino de matemática; Processo formativo.	Educação - UFSCar
35	CAPES BDTD	D	2013	Souza, Marta Gresechen Paiter Luzia de	Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s): uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de língua inglesa	Formação colaborativa de professores(as); Aprendizagem(ns); Agir transformador-revolucionário.	Estudos da Linguagem - UEL
36	BDTD	D	2012	Benites, Vanessa Cerignoni	Formação de professores de Matemática: dimensões presentes na relação Pibid e comunidade de prática	Formação Inicial; PIBID; Comunidade de Prática; Educação Matemática.	Educação Matemática - UNESP
37	CAPES BDTD	D	2012	Gaffuri, Priscila	Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do Pibid-inglês/UEL	TASHC; Formação colaborativa de professores de inglês; Perspectiva dialógica da linguagem; Pibid.	Estudos da Linguagem - UEL
38	BDTD	D	2012	Pranke, Amanda	Pibid I/UFPEl: Oficinas pedagógicas que contribuíram para a autorregulação da aprendizagem e formação docente das bolsistas de Matemática	Pibid I/UFPEl; Oficinas de Matemática; Autorregulação da aprendizagem; Formação docente	Educação - UFPEl
39	CAPES BDTD	D	2012	Tinti, Douglas da Silva	Pibid: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática	Pibid, Iniciação à docência; Aprendizagem da docência; Políticas públicas.	Educação Matemática - PUC/SP

Apresento, a seguir, a revisão dos 11 trabalhos selecionados (3 teses e 8 dissertações). Ao final, estabeleço um paralelo entre esses trabalhos, buscando evidenciar suas características predominantes, bem como as semelhanças e especificidades em relação ao meu próprio estudo.

#### 1.4.1.1 Dissertações e teses sobre estudos colaborativos no âmbito do Pibid

Primeiramente, discorro sobre as três teses; em seguida, descrevo as oito dissertações.

Baladeli (2015) objetivou identificar os sentidos construídos sobre a profissão de professor nos discursos pibidianos. Sua pesquisa narrativa baseou-se em estudos sobre identidade e nos Novos Estudos de Letramento, e teve como participantes dez pibidianos, alunos de cursos de graduação em língua inglesa, provenientes de três universidades públicas do Paraná. Os dados foram coletados por meio de narrativas autobiográficas escritas, entrevistas em áudio, questionários, observação e anotações de campo durante visitas às três universidades enfocadas. Os resultados evidenciaram contribuições da participação no Pibid para a aprendizagem da profissão, em relação aos seguintes aspectos: (a) desenvolvimento do perfil de professor pesquisador; (b) conhecimento da realidade profissional; (c) compreensão do papel e da função social do professor de língua inglesa, e (d) realização de práticas de ensino e elaboração de material didático que dialogam com os documentos oficiais de ensino (resultado da inserção dos bolsistas no contexto escolar, e do trabalho colaborativo entre universidade e escolas). Contudo, os dados também revelaram outras facetas do discurso de identidade profissional (intituladas *hereditária, vocacional, romântica, entusiasta e sacerdotal*). Ao final do estudo, a autora salienta a importância de se investigar, em novas pesquisas sobre o Pibid, os espaços de atuação profissional dos pibidianos egressos, uma vez que, apesar de representar uma opção relevante de Formação de Professores, o programa “tem trazido à tona a complexidade de se formar professores de inglês interessados em atuar no contexto do ensino básico público” (BALADELI, 2015, p. 7).

Deimling (2014) buscou evidenciar e analisar as contribuições e os limites do Pibid da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) para a formação e atuação docente de licenciandos, supervisores, colaboradores e coordenadores do Programa. O estudo envolveu 66 participantes (sendo 1 coordenador institucional, 2 coordenadores de área de gestão de processos educacionais, 4 coordenadores de

área, 7 professores supervisores, 4 professores colaboradores, e 48 bolsistas de quatro subprojetos da referida instituição) e utilizou, como instrumentos de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, documentos, e narrativas orais e escritas disponibilizadas pelos participantes. A análise dos dados foi realizada com base em categorias centradas nos aspectos teóricos e políticos que impactam, direta ou indiretamente: (a) os processos de formação docente; (b) a política nacional de formação de professores; (c) os instrumentos legais que fundamentam o Pibid, e (d) a interpretação dos sujeitos participantes sobre as influências, contribuições e limitações do programa para a formação e atuação docente. Os resultados da pesquisa demonstraram que o Pibid tem contribuído em grande medida para a formação dos estudantes da licenciatura, em razão da mediação de professores experientes tanto da escola quanto da universidade, a qual possibilita a esses estudantes não somente observar o futuro contexto de atuação profissional, como também investigá-lo e intervir nele. Toda essa experiência permite aos licenciandos (1) reelaborar os saberes inerentes à docência por meio da apropriação de conhecimentos teórico-práticos da práxis enfocada, e (2) articular (juntamente com seus professores da universidade e da escola) os conhecimentos adquiridos na universidade àqueles observados e vivenciados nas escolas, em uma relação dialética – aspecto que caracteriza o Pibid, segundo a autora, como elemento que aproxima e integra teoria e prática. Esta pesquisa, assim como a anterior (BALADELI, 2015), aponta a necessidade de novos estudos que analisem “os impactos, as influências e o alcance do trabalho desenvolvido no Pibid na constituição e no desenvolvimento profissional dos estudantes que, tendo passado por ele, tornaram-se professores” (DEIMLING, 2014, p. 263). A autora advoga ainda em prol do acompanhamento e da supervisão de professores experientes (tanto do ensino superior quanto da educação básica) aos professores ingressantes na educação básica, egressos do Pibid – ações estas que elevariam o programa, segundo Deimling (2014, p.264) à condição de “terceiro espaço” ou “espaço híbrido de formação”.

El Kadri (2014) teve como objetivo compreender a transformação identitária de professores no contexto de formação propiciado pelo Pibid. Sua pesquisa, identificada como estudo de caso, fundamenta-se (a) na perspectiva de aprendizagem da TASHC; (b) no conceito de língua, poder e representação da ADC; (c) nos estudos sobre a análise da interação; (d) em uma visão pós-estruturalista de identidade, e (e) nos estudos de ensino-colaborativo e diálogo cogerativo como referencial teórico-

metodológico para a formação de professores. Os dados foram coletados ao longo de dois anos, por meio de gravações de diálogos cogerativos; apresentações em eventos, publicações e relatórios de um grupo de professores do Pibid. A análise, que teve como foco os textos produzidos por dois professores novatos, foi realizada com base em categorias da ADC. Os resultados revelaram que as identidades dos investigados foram modificadas nas maneiras de agir, interagir, representar e ser. Esses professores tornaram-se, ao longo da experiência vivenciada, protagonistas de suas práticas, com grande poder de agência. Ao final do estudo a autora salienta que “a identidade Pibidiana é construída pela comparação e diferenciação com outros professores da escola pública e professores novatos” (EL KADRI, 2014, p. 8).

Anjos (2015) pretendeu investigar *se e como* os professores supervisores do Pibid da Universidade Estadual do Ceará (UECE) entendem o referido programa enquanto espaço de formação continuada, e se esse processo formativo favorece o seu próprio desenvolvimento profissional e a sua reflexividade. A pesquisa, caracterizada como estudo de caso, contou com a participação de cinco professores supervisores do Pibid da UECE. O corpus consistiu de (a) análise documental do Projeto Institucional do Pibid-UECE e dos Subprojetos das licenciaturas em Educação Física e Pedagogia; (b) questionário virtual submetido aos cinco professores participantes, e (c) entrevista com os referidos sujeitos. Ancorada na abordagem qualitativa, a análise foi realizada com base em categorias temáticas relevantes ao estudo, e evidenciou que a reflexividade suscitada nos professores, em razão de sua participação no Pibid, pode ser decorrente das seguintes ações reflexivas: atividades em sala de aula; trabalhos em grupo com alunos, licenciandos e professor coordenador de área; debates, seminários e reflexões sobre políticas públicas; discussões de temas transversais, bem como tentativas de parcerias com outros profissionais. Os professores supervisores enfatizaram a importância da relação com outros profissionais, i.e., professores da escola, professores da Universidade e licenciandos, para o seu processo de formação continuada. Ao final do estudo, a autora aponta dois desafios para a formação de professores da educação básica, no contexto do Pibid/UECE: o número limitado de vagas para acesso ao programa por licenciandos de Pedagogia e, na instância da gestão do programa na escola, a implementação de uma cultura formativa colaborativa. Nas palavras de Anjos (2015, p.8), “o professor da educação básica é uma figura importante nesse processo e que também se forma e se transforma em sua participação no Pibid”.

Breda (2015) teve por objetivo analisar o modo como 12 licenciandos em Letras/Espanhol, bolsistas do Pibid/UNIOESTE, campus Cascavel, avaliam sua participação no Subprojeto de Espanhol, quanto às experiências com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), bem como as contribuições do Pibid para sua formação inicial. A pesquisa está ancorada em estudos da mídia educação e do letramento digital; em estudos sobre as TIC na formação inicial, e nos decretos que dispõem sobre o Pibid. Os dados foram coletados por meio de questionário, vídeo-gravações de falas e análise de relatórios semestrais, e analisados com base em categorias temáticas. Os resultados obtidos demonstraram que o Pibid tem contribuído positivamente para a formação inicial de diversas maneiras, entre elas: ampliação do tempo de inserção dos licenciandos na dinâmica do contexto escolar (futuro local de atuação profissional); articulação entre conhecimento pedagógico e prática docente; desenvolvimento de habilidades profissionais específicas à atuação na educação básica (i.e., a prática como lócus de construção de conhecimentos); possibilidade de reflexão sobre as fragilidades e contradições da escola, e compreensão das diferentes necessidades do contexto da educação básica; oportunidade de participação em trabalhos coletivos, os quais favorecem a colaboração e a criatividade; aplicação de recursos das TIC (apesar de todas as dificuldades de infraestrutura vivenciadas na escola). Ao final da pesquisa, a autora enfatiza a necessidade, no contexto atual de formação de professores, caracterizado por inovações tecnológicas, de se promover “discussões sobre as potencialidades dessas tecnologias e de vivências de incorporação das TIC em contextos pedagógicos” (BREDA, 2015, p. 173).

Melo (2015) objetivou atribuir uma perspectiva exploratória às reuniões de trabalho entre um grupo de professores em formação inicial e a formadora, todos eles bolsistas participantes do Pibid/CAPES. O estudo insere-se no paradigma participativo e colaborativo, e busca investigar as crenças e questionamentos presentes no discurso dos futuros professores, bem como as identidades emergentes desse processo formativo. Em seu referencial teórico-metodológico, a autora ancora-se nos princípios da Prática Exploratória e da LA Contemporânea, e em conceitos da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa. Os dados consistem de áudio-gravações de duas reuniões do referido grupo, sendo uma delas, entre os licenciandos, e a outra, com a participação da coordenadora. As reflexões propiciadas a partir desse estudo interpretativo, sociohistoricamente situado, sinalizam a

construção interacional de identidades com base em crenças e aspectos relativos tanto à vivência em sala de aula quanto fora dela. Ao final, a autora afirma que “foi possível construir entendimentos a respeito do discurso docente pré-profissional e problematizar a influência desses discursos na qualidade de vida das salas de aula onde os futuros professores irão atuar” (MELO, 2015, p. 6).

Rodrigues (2015) analisou as concepções que permeiam o Estágio Curricular Supervisionado e o Pibid, a fim de reunir subsídios para inferir se o referido Programa, com foco na iniciação à docência, pode ser considerado uma modalidade de Estágio Curricular Supervisionado. O estudo, de cunho qualitativo, baseia-se na pesquisa documental, na literatura sobre a formação inicial de professores, e nos documentos oficiais que regem o Pibid e o Estágio Curricular Supervisionado. A análise documental procurou distinguir pontos de convergência e divergência entre ambos – voltando-se, de modo particular, para o curso de Pedagogia e o Pibid sediados pela PUC/SP. Os resultados apontaram semelhanças em relação aos princípios estruturantes, a saber: a relação dialética entre teoria e prática; a pesquisa concebida como estratégia de reflexão na e pela ação, e o diálogo entre as instituições de ensino superior (IES) e as escolas públicas da Educação Básica. Em contrapartida, as diferenças entre um e outro referem-se principalmente às condições de implementação, i.e., o Estágio Curricular Supervisionado fundamenta-se principalmente na observação, realizada em períodos mais curtos, e abrangendo menos escolas e professores da educação básica, ao passo que o Pibid está centrado no trabalho coletivo e colaborativo em todas as fases do subprojeto: desde o planejamento até a avaliação final. Contudo, apesar de incentivar e valorizar a participação de licenciandos e professores das IES e da Educação Básica, não consegue contemplar todos os interessados (visto ser um programa que concede bolsas), fato que acaba desagregando os licenciandos em formação. Além disso, há também, segundo a autora, a questão do comprometimento: no caso do Pibid, pelo fato de ser um programa, os licenciandos podem optar por encerrar a sua participação a qualquer momento. Diante do exposto, a autora conclui que “o Estágio Curricular Supervisionado, situado no corpo do Projeto Político Pedagógico como componente curricular obrigatório para todos os licenciandos, deve ocupar o espaço de articulação do currículo de formação docente” (RODRIGUES, 2015, p. 126).

Mulik (2014) teve como objetivo investigar o Pibid como locus de formação continuada para professores de língua inglesa, priorizando o professor supervisor.

Sua pesquisa fundamenta-se nos estudos sobre a formação de professores e nos pressupostos das teorias sobre Letramento Crítico, as quais discorrem sobre a prática problematizadora, o dissenso e a complexidade das relações sociais e educacionais e, conseqüentemente, contribuem para a agentividade do professor. A pesquisa, de natureza colaborativa e etnográfica, contou com duas professoras supervisoras e utilizou, como instrumentos para a geração dos dados, questionários, entrevistas, gravações de reuniões em áudio e diários de campo. A análise foi realizada a partir de categorias formuladas com base no relatório da Fundação Vitor Civita (2011)<sup>19</sup>, com foco na perspectiva de formação continuada colaborativa apresentada, a saber: a valorização dos conhecimentos e experiências dos professores; o reconhecimento da escola como espaço de formação; a continuidade das atividades; o diagnóstico das necessidades locais; as parcerias entre universidade e escolas, e a possibilidade de integração entre formação inicial e continuada. Os resultados evidenciaram o potencial do Programa como lócus de formação tanto inicial quanto continuada, uma vez que “prevê ações formativas que valorizam o protagonismo dos participantes, reconhece novas e variadas possibilidades de aprendizagem que desestabilizam relações hierárquicas e que provocam transformações nos participantes” (MULIK, 2014, p. 142).

Neres (2014) objetivou analisar o processo de construção da autonomia de professores de língua inglesa em formação inicial, no contexto do Pibid, com foco nas ações do subprojeto de Letras-Ingês da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O referido subprojeto tem como foco o letramento crítico e considera, como função do ensino de inglês na educação básica, “inserir o aluno no mundo globalizado, tornando-o agente crítico na sociedade em que atua” (NERES, 2014, p. 36). Participaram da pesquisa, de cunho etnográfico, (a) dois graduandos de Letras Português-inglês, bolsistas do subprojeto, os quais ministraram uma oficina de língua inglesa para uma média de 16 alunos; (b) o professor coordenador do subprojeto em questão, e (c) os alunos da escola, cursando a oficina. Para a geração dos dados foram utilizados um diário de pesquisa, as transcrições das gravações em áudio e vídeo das oficinas e das reuniões pedagógicas, uma entrevista e um questionário. Os

---

<sup>19</sup> FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. Realização Fundação Carlos Chagas. Junho/ 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/formacao-continuada-professores.shtml>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

dados foram organizados nas seguintes categorias de análise, focadas nos papéis exercidos pelos professores em formação inicial: concepções acerca dos papéis de aprendiz e professor; definição de objetivos e metas para o Pibid; definição de conteúdo e avaliações; identificação de dificuldades, problemas e busca de soluções; avaliação da aprendizagem no Pibid e, finalmente, a interação com os alunos da oficina. Os resultados evidenciaram que o contexto enfocado é um espaço que oportuniza o trabalho colaborativo entre todos os envolvidos, bem como estimula a construção da autonomia não somente dos professores em formação inicial, mas também dos alunos da escola – em razão, entre outros fatores, da relação vivenciada entre o coordenador do projeto e os licenciandos, a qual parece exercer influência nos modos como estes concebem seus papéis de *aprendizes* e *mediadores* do processo de ensino-aprendizagem.

Souza (2013) buscou analisar as características sócio-discursivas que instigam ou restringem o potencial de aprendizagem de professores em formação inicial e continuada, integrantes do Subprojeto de Letras-inglês do Pibid/UEL. O referencial teórico-metodológico do estudo baseia-se na ADC, em concepções de metáforas conceituais, na TASHC, e em uma perspectiva dialógica e enunciativa da linguagem, ancorada nos estudos bakhtinianos. Participaram do estudo uma professora pesquisadora, uma professora formadora-coordenadora, uma professora colaboradora (supervisora) e nove professores novatos. Os dados foram coletados por meio de gravações em áudio de grupos de estudo (GE) ocorridos no período de maio a dezembro de 2010. A análise, realizada a partir de categorias sócio-discursivas de representação e identificação, permitiu à autora concluir que as interações vivenciadas ao longo da experiência colaborativa “possibilitaram aprendizagem(ns) com o outro, tanto explicitamente, pelo questionamento/ contestamento [...] quanto de forma implícita, pelas materializações de mudanças sócio-discursivas...” (SOUZA, 2013, p. 8).

Gaffuri (2012) objetivou investigar um sistema híbrido de aprendizagem colaborativa de professores de inglês, no âmbito do Subprojeto de Letras-inglês do Pibid/UEL. A pesquisa fundamentou-se na TASHC, na perspectiva dialógica da linguagem (Círculo de Bakhtin), e nos princípios da colaboração. O corpus consistiu de gravações em áudio de 17 Grupos de Estudo (GEs) entre uma professora pesquisadora, uma professora formadora-coordenadora, uma professora colaboradora (supervisora) e nove professores novatos. A análise considerou os

seguintes elementos textuais: emprego de pessoas; discursos direto/indireto; tempos verbais; modalizações; vocabulário; dêiticos pessoais, temporais e espaciais; operadores argumentativos. Os resultados obtidos demonstraram que os GEs possibilitaram a criação de um sistema híbrido de atividade, influenciado tanto pelo sistema de atividade escolar quanto pelo sistema de atividade acadêmico. A autora conclui que esse novo sistema parece conceber a colaboração como “uma possibilidade de criação de espaços mais democráticos, em que todos os professores se colocam como transformadores e produtores de conhecimento” (GAFFURI, 2012, p. 7).

Após a análise das 11 pesquisas acima, pude constatar que os objetivos elencados focalizam questões diversas, versando sobre: (a) as **contribuições e os limites do Pibid em âmbito institucional** (DEIMLING, 2014); *como locus de formação continuada* (MULIK, 2014), ou *em relação de contraste e comparação com o Estágio Curricular Supervisionado* (RODRIGUES, 2015); (b) os **sentidos construídos** sobre a *formação inicial* (BALADELI, 2015; BREDA, 2015) e *continuada* (ANJOS, 2015); (c) o processo de **(trans)formação identitária**; (EL KADRI, 2014; MELO, 2015); (d) o **desenvolvimento de autonomia** de professores licenciandos (NERES, 2014); (e) o potencial de **aprendizagem colaborativa** dos professores em formação inicial e continuada (GAFFURI, 2012; SOUZA, 2013).

O aporte teórico-metodológico também é bastante diversificado, contemplando, entre outros, os princípios e pressupostos de pesquisas colaborativas, TASHC, ADC, Letramento Crítico, LA Contemporânea, a perspectiva dialógica e enunciativa da linguagem, a formação de professores, os estudos sobre identidade, o letramento digital, e o ensino colaborativo/diálogo cogerativo.

Em relação aos participantes, as pesquisas focalizam (a) os licenciandos (BALADELI, 2015; BREDA, 2015; EL KADRI, 2014); (b) os professores supervisores (ANJOS, 2015; MULIK, 2014); (c) os licenciandos e a professora formadora (MELO, 2015), com a inclusão dos alunos da escola (NERES, 2014); (d) todo o grupo de integrantes do Pibid, i.e., licenciandos, supervisores e/ou colaboradores e coordenadores (DEIMLING, 2014), com a inclusão do professor pesquisador (GAFFURI, 2012; SOUZA, 2013).

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, os mais utilizados foram<sup>20</sup>: transcrições de gravações em áudio das reuniões entre os participantes (6); entrevistas (5); questionários (5); documentos oficiais (4); narrativas escritas (2); diários de campo (2); observação de aulas (1); gravação em vídeo das aulas da escola (1); gravações de fala/ depoimentos (1).

Os procedimentos de análise centraram-se em (a) **categorias: temáticas** (ANJOS, 2015; BALADELI, 2015; BREDAS, 2015; MULIK, 2014; NERES, 2014; DEIMLING, 2014); formuladas com base na ADC (EL KADRI, 2014; SOUZA, 2013); com foco em *elementos textuais* (GAFFURI, 2012); (b) **princípios da prática exploratória** (MELO, 2015), e (c) **aspectos convergentes e divergentes** identificados nos documentos oficiais que regem o Pibid e o Estágio Curricular Supervisionado (RODRIGUES, 2015).

Os resultados obtidos a partir das análises evidenciaram um rol de contribuições do Pibid para a formação inicial e continuada, tais como (a) **as interações promovidas por meio do trabalho coletivo e colaborativo**, as quais possibilitaram o desenvolvimento de *reflexividade* (ANJOS, 2015); *criatividade* (BREDAS, 2015); *autonomia* (NERES, 2014); *protagonismo e agência* (EL KADRI, 2014; GAFFURI, 2012; MULIK, 2014); a *formação diferenciada dos licenciandos* (em razão da mediação dos professores da escola e da universidade), (DEIMLING, 2014); a (trans)formação identitária (MELO, 2015; EL KADRI, 2014), *aprendizagem(ns) com o outro, em espaços mais democráticos* (EL KADRI, 2014; GAFFURI, 2012; MULIK, 2014; SOUZA, 2013); (b) **a articulação entre teoria e prática** (DEIMLING, 2014; RODRIGUES, 2015); (c) **a resignificação de ‘professor’ como pesquisador de sua prática** (BALADELI, 2015; BREDAS, 2015) e *transformador e coprodutor de conhecimento* (GAFFURI, 2012); (d) **o conhecimento da realidade profissional** no contexto da educação básica (BALADELI, 2015; BREDAS, 2015), (e) **a compreensão do papel e da função social** do professor de língua inglesa (BALADELI, 2015); (f) **a realização de práticas e elaboração de materiais didáticos** em sintonia com os documentos oficiais que regem a educação básica (BALADELI, 2015); (g) **o estreitamento das relações** entre IES e escolas (RODRIGUES, 2015); (h) **a aplicação dos recursos das TIC** no contexto vivenciado (BREDAS, 2015).

---

<sup>20</sup> Os números entre parênteses referem-se ao número de vezes em que o referido instrumento foi mencionado nas pesquisas revisadas.

Em número muito menor do que as contribuições, as limitações apontadas foram: (a) a dificuldade, enfrentada pelos licenciandos, de ingresso no programa, em razão do número limitado de vagas (ANJOS, 2015; RODRIGUES, 2015) – fato que acaba acarretando um distanciamento entre pibidianos e estagiários das Licenciaturas (RODRIGUES, 2015), e (b) a dificuldade de se formar professores interessados em atuar no ensino básico público (BALADELI, 2015).

Por fim, algumas das pesquisas revisadas destacam desafios a serem contemplados em investigações futuras: (a) a implementação de uma cultura formativa colaborativa direcionada ao professor supervisor (ANJOS, 2015); (b) o acompanhamento e a supervisão de egressos do programa, no início de sua carreira docente na educação básica (DEIMLING, 2014); (c) a preparação, no contexto de formação inicial, para a incorporação das TIC nas práticas pedagógicas vivenciadas (BREDA, 2015).

Ao comparar e contrastar os estudos acima com a minha própria pesquisa, constatei algumas características em comum, a saber, (a) o objetivo de investigar o potencial de aprendizagem gerado na nova prática social (GAFFURI, 2012; SOUZA, 2013); (b) o referencial teórico-metodológico, ancorado na TASHC (EL KADRI, 2014; GAFFURI, 2012; SOUZA, 2013), na ADC (EL KADRI, 2014; SOUZA, 2013); em estudos colaborativos (EL KADRI, 2014; GAFFURI, 2012; MELO, 2015; MULIK, 2014), e nos pressupostos do ensino colaborativo/diálogo cogerativo (EL KADRI, 2014); (c) os participantes enfocados, i.e., os professores licenciandos, o professor supervisor e/ou colaborador, e o professor formador-coordenador<sup>21</sup> (GAFFURI, 2012; SOUZA, 2013), e (d) o instrumento de coleta de dados – transcrições de gravações em áudio das reuniões do grupo (ou GEs), (EL KADRI, 2014; GAFFURI, 2012; MELO 2015; MULIK, 2014; NERES, 2014; SOUZA, 2013).

Em relação ao tratamento dispensado aos dados, entretanto, busquei promover um diálogo entre a *argumentação prática/deliberação*<sup>22</sup>, com base na proposta metodológica de Fairclough e Fairclough (2012)<sup>23</sup>, e o ciclo de aprendizagem expansiva de Engeström (1999b), no âmbito da prática social vivenciada (Fig. 2, item

---

<sup>21</sup> Diferentemente das pesquisas de Gaffuri (2012) e Souza (2013), em minha investigação, agreguei os papéis de professora *formadora-coordenadora* e *professora pesquisadora*.

<sup>22</sup> Os construtos *argumentação prática* e *deliberação* serão explorados no capítulo 2.

<sup>23</sup> A proposta de Fairclough e Fairclough (2012) é descrita no capítulo 2.

1.1). A referida análise encontra-se detalhada no capítulo 3.

Passo a tratar, na sequência, de estudos versando sobre a argumentação na formação de professores.

## 1.5 A ARGUMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nos estudos sobre a prática da argumentação, centrada na resolução de conflitos, são utilizadas expressões diversas, tais como: (a) *argumentação crítico-dialógica* (MATEUS, 2016); (b) *argumentação crítico-colaborativa* (LIBERALI, 2013; LIBERALI; MAGALHÃES, 2009; MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016); (c) *diálogo cogerativo* (ROTH et al., 2002, 2000; ROTH; TOBIN, 2002a, 2002b); (d) *argumentação prática/deliberação* (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012).

Para Fairclough e Fairclough (2012), a argumentação pressupõe diálogo porque surge em resposta a perspectivas e opiniões diferentes. Os autores desenvolveram uma metodologia para analisar e avaliar a argumentação em uma variedade de contextos institucionais (dentre eles, o educacional). Na referida metodologia, a *argumentação prática* (ou *deliberação*)<sup>24</sup> é representada por meio de esquemas, com o intuito de oferecer um panorama das premissas que integram os argumentos favoráveis ou desfavoráveis às propostas de ação sob discussão.

Para avaliar tais propostas, são sugeridas perguntas com o propósito de produzir efeitos práticos, gerar consequências e provocar transformações. São elas: (a) a ação proposta pode realmente levar os envolvidos a alcançar o objetivo?; (b) a ação terá outros efeitos, além daqueles pretendidos?; (c) será que outras ações, diferentes desta sendo examinada, podem também levar à realização do objetivo?.

Liberali (2013, p. 108), por sua vez, define *argumentação colaborativa* como prática geradora de “produção coletiva e colaborativa de significados compartilhados, novos e relevantes para a comunidade”. Liberali e Magalhães (2009) ressaltam a importância, em contextos de formação docente, da análise dos aspectos linguísticos organizadores do discurso, a fim de instrumentalizar os professores a apresentar e reconhecer os diversos pontos de vista expressos em sessões reflexivas, e consequentemente conscientizá-los das várias vozes e sentidos que compõem o diálogo argumentativo.

---

<sup>24</sup> A proposta metodológica desenvolvida por Fairclough e Fairclough (2012) é detalhada no capítulo 2.

Mateus (2016) considera a *argumentação crítico-dialógica* como prática indissociável dos conceitos de *ética do cuidado* e *orientação para a diferença*. Ela afirma que:

“assumir responsabilidade ética pelo outro implica comprometer-se com a criação de espaços seguros que promovam práticas discursivas dialógicas e que potencializem as oportunidades para que todos possam agir e ocupar posicionamentos múltiplos”. (MATEUS, 2016, p. 41)

A autora reitera que a realização de práticas dialógicas pressupõe assumir atitudes também dialógicas, pois só é possível implementar práticas deliberativas efetivas em ambientes que exercitam o respeito, reconhecem e valorizam a diferença e o desejo de provocar transformação.

Como exemplo de atitudes dialógicas, Mateus (2016, p. 51) cita, entre outros: (a) a disposição para analisar diferentes pontos de vista; (b) o compromisso em considerar como legítimas todas as vozes; (c) o cuidado em assegurar a plena participação de diferentes perspectivas e a criação de espaços seguros; (d) o compromisso em buscar sentidos comuns relevantes e válidos para a comunidade; (e) a disposição em reconhecer o outro como aquele que sabe e que tem o que dizer; (f) a disposição para rever posicionamentos próprios e “sair do lugar”, e (g) a valorização da diferença.

Roth et al. (2002, p. 23) entendem que o modelo de *diálogo cogerativo* caracteriza um modo de fazer pesquisa em que todos aqueles que participaram de uma determinada aula<sup>25</sup>, nos moldes do ensino colaborativo, também se reúnem para discuti-la em sessões organizadas de forma democrática. A agenda de tais sessões, nessa configuração, não é determinada pelo coordenador, mas visa à melhoria da práxis vivenciada, na qual os membros, embora em posições institucionais diversas, são todos participantes em condições iguais de reflexão crítico-argumentativa sobre as questões em foco.

Os autores salientam que o sucesso da pesquisa interventiva está diretamente vinculado à *participação* na PEC, a qual deve ser plena se o objetivo for o empoderamento de todos os envolvidos. Isso porque, durante a realização dos diálogos, os participantes elaboram novos entendimentos da prática com base em suas representações do contexto de ação e em seus valores e crenças (dentre outros

---

<sup>25</sup> No caso dos alunos da escola, apenas alguns representantes participam, por questões de logística.

aspectos), e todo esse processo crítico-reflexivo institui uma dialética entre a experiência vivenciada e a análise crítica. Nesse sentido, os participantes são considerados coprodutores de conhecimento.

Para conduzir e monitorar o funcionamento prático desses diálogos, os autores desenvolveram uma heurística com o intuito de promover um ambiente de aprendizagem produtivo e democrático durante as sessões realizadas.

Dentre os itens constando do instrumento, estão: (1) o *respeito* e (2) a *interação* entre participantes; (3) a *inclusão dos envolvidos* com a prática de ensino colaborativo (alunos e corpo docente da escola; licenciandos e corpo docente da universidade, etc.); (4) os *modos de participação* – coordenando a discussão; ouvindo atentamente; iniciando o diálogo ou expondo ideias; lançando questionamentos; fornecendo evidências; expressando opiniões (concordando e/ou discordando); expressando-se abertamente; prestando esclarecimentos ou expandindo ideias; sugerindo alternativas para ações; avaliando ideias e práticas; (5) as *oportunidades de participação* – contribuindo para um ambiente democrático de discussão e deliberação; ouvindo atentamente; cedendo espaço para a participação; demonstrando engajamento na discussão; convidando à participação; rejeitando toda e qualquer forma de opressão.

Com base no exposto acima, é possível afirmar que todos os autores mencionados têm como pressuposto a prática argumentativa visando à tomada de decisões pautadas em conceitos de ética e responsabilidade.

A seguir, discorro sobre teses e dissertações voltadas à argumentação no contexto de formação de professores.

#### 1.5.1 Estudos Sobre Argumentação E Formação De Professores

As teses e dissertações aqui mapeadas também são provenientes da base de dados BDTD e do banco de dissertações e teses da CAPES.

O mapeamento foi realizado no mesmo período que o levantamento anterior, ou seja, nos meses de julho a setembro de 2016. Como termos de busca, utilizei as palavras [*argumentação*] e [*formação de professores*] em todos os campos, isto é, no título, resumo, e/ou nas palavras-chave. Assim como procedi no levantamento sobre o Pibid, delimito o período de busca entre 2011 e 2016, na BDTD. Já o banco de dados da CAPES não oferece essa opção; por isso, todos os trabalhos referem-se

apenas ao período entre 2013 a 2016 – muito embora, alguns documentos anteriores sejam às vezes incluídos na listagem (sem acesso ao arquivo em PDF do texto na íntegra).

Como resultado inicial, obtive 740 referências na CAPES, e 86 na BDTD. Diante da profusão de dados, afunilei o mapeamento, fazendo uma nova busca, com foco nas áreas de (a) Linguística, Letras, Artes ou LA e (b) Educação.

Em relação especificamente à primeira área (Linguística, Letras, Artes ou LA), essa segunda consulta resultou em 26 referências na BDTD e 14 na CAPES. Entretanto, todos os documentos na BDTD estavam duplicados – sendo, portanto, o número real 13 (e não 26), totalizando 27 trabalhos (BDTD + CAPES).

Os dados desse levantamento também foram agrupados da mesma maneira que aqueles referentes ao Pibid, com indicação de: (a) base de dados onde o trabalho é citado; (b) tipo do documento (D ou T); (c) ano da publicação; (d) autor; (e) título; (f) palavras-chave, e (g) Programa de Pós-Graduação e Instituição aos quais o trabalho se filia.

Após a organização desses dados, constatei que 10 referências constam das duas bases, 3 apenas da BDTD, e 4 apenas da CAPES. Com isso, o número total de referências passou a ser 17 (11 dissertações e 6 teses).

Vale ressaltar que todos os trabalhos listados nessa área (v. Quadro 2, a seguir) são específicos da LA e provenientes, sem exceção, do *Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – fato que demonstra a forte representatividade do referido Programa nas pesquisas relacionadas à argumentação e formação de professores em nosso contexto.

Quanto à segunda área (Educação), a busca retornou 9 referências da BDTD e 26 da CAPES. Do total de 35 documentos, 3 constam das duas bases, 6 apenas da BDTD, e 23 apenas da CAPES – sendo, portanto, o número total final 32 (17 dissertações e 15 teses).

Diferentemente dos trabalhos em LA, aqueles na área de Educação (v. Quadro 3, na sequência) são provenientes de diversos programas e instituições, dentre eles, os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com 7 trabalhos. Todos os demais estão distribuídos entre 18 programas e instituições diferentes. Os trabalhos são também bastante diversificados, enfocando temas sobre a Educação Infantil; Ensino à Distância; Educação de Jovens

e Adultos; Evasão Docente; Formação do Sujeito Moral; Ensino Fundamental; Aprendizagem de Língua materna; Libras; Tecnologias de Informação e Comunicação; Políticas Curriculares na Formação Docente; Cultura Musical, entre outros.

Para efeito da minha revisão, optei por focar os trabalhos que trazem, no título ou nas palavras-chave, os termos [*colaboração*] ou [*colaborativo/a*] **e/ou** [*língua inglesa*] ou [*inglês*]. Esses trabalhos estão destacados nos Quadros 2 e 3 para melhor visualização. Acredito que os termos apontados contribuem para delimitar os assuntos mais diretamente relacionados a esta investigação. A revisão segue após a apresentação dos referidos Quadros, abaixo.

**Quadro 2 - Teses e Dissertações (Áreas do CNPq: Linguística, Letras e Artes; Linguística Aplicada)**

	<b>Base de Dados</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-Chave</b>	<b>Programa de Pós-Graduação e Instituição</b>
1	CAPES	D	2015	Annuciato, Iris Vanessa Alves Marques	Formação de professores alfabetizadores no ensino público: uma proposta sócio-histórico-cultural	Pesquisa crítica de colaboração; Formação de professores; Alfabetização.	LA e Estudos da Linguagem-PUC/SP
2	CAPES	D	2015	Santos, Sílvia Maria Beraldo dos	O currículo e o desenvolvimento de propostas didáticas baseadas na ecologia dos saberes: a formação de alunos crítico-reflexivos	Currículo; Ecologia de saberes; Multi-culturalidade; alunos crítico-reflexivos	LA e Estudos da Linguagem-PUC/SP
3	BDTD CAPES	D	2014	Carvalho, Arli Pires de	Investigando a reconstrução do estilo de ação do professor em eventos de leitura	Pensar alto em grupo; Formação de Professores; Leitura responsiva.	LA e Estudos da Linguagem-PUC/SP
4	BDTD CAPES	D	2014	Gatto, Margareth Guidara	Da colaboração confortável para colaboração crítica com um grupo de trabalho constituído por professores de inglês	TASHC; Colaboração crítica; Colaboração confortável.	LA e Estudos da Linguagem-PUC/SP
5	BDTD CAPES	D	2014	Gomes, Maria do Socorro Ferreira	A gestão pedagógica no horário coletivo e os desdobramentos na sala de aula	Gestão pedagógica; Atividades da escola; Discurso; Leitura.	LA e Estudos da Linguagem-PUC/SP
6	BDTD CAPES	D	2014	Lopes, Henrique Bovo	A gestão da formação do professor para o trabalho com as tecnologias digitais móveis	Formação de professores; TASHC; Tecnologias digitais móveis; Gestão.	LA e Estudos da Linguagem-PUC/SP
7	BDTD CAPES	D	2014	Macambira, Daniela Miranda da Costa	Formação de formadores como agentes de transformação	Formação de professores; Cadeia criativa; Significados.	LA e Estudos da Linguagem-PUC/SP
8	BDTD CAPES	D	2013	Carvalho, Márcia Pereira de	Gestão para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no Fundamental 1 em contexto de escola pública	Gestão da formação de professores de inglês; Ensino Fundamental 1; Escola pública; TASHC	LA e Estudos da Linguagem-PUC/SP
9	BDTD	D	2011	Oliveira, Adriana Paula de Francisco	A colaboração crítica na compreensão e transformação do ensino-aprendizagem de inglês: atividade de formação de professor	Pesquisa crítica de colaboração; Formação de professores; Ensino aprendizagem de inglês.	LA e Estudos da Linguagem-PUC/SP

	<b>Base de Dados</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-Chave</b>	<b>Programa de Pós-Graduação e Instituição</b>
10	BDTD	D	2011	Pretini Junior, Airton	Enunciados narrativos e performáticos no ensino-aprendizagem com base em atividades sociais: a relação teoria-prática na formação de professores	Formação de professores; Atividade social; LA.	LA e Estudos da Linguagem-PUC/SP
11	BDTD	D	2011	Santos, Teresa D'Angelo	A formação do agir crítico-reflexivo nas aulas de filosofia	Filosofia; Argumentação; Performance; Agir crítico-reflexivo.	LA e Estudos da Linguagem-PUC/SP
12	CAPES	T	2015	Carvalho, Giselle Maria Magnossao Vilar de	Gestão em cadeias criativas: a escrita do Projeto Político-Pedagógico e a produção da cultura de colaboração	Cadeias criativas; Cultura organizacional; Argumentação; Colaboração.	LA e Estudos da Linguagem-PUC/SP
13	BDTD CAPES	T	2015	Garcia, Luiz Miguel Martins	A colaboração crítica na formação de professor para atuar no EAD	Educação a distância; Pesquisa Crítica de Colaboração; TASHC.	LA e Estudos da Linguagem-PUC/SP
14	BDTD CAPES	T	2015	Graciano, Marlene Ribeiro da Silva	Leitura nas diferentes áreas do conhecimento: ressignificando papéis na formação continuada de professores no Ensino Médio	Formação continuada; Processos de leitura; Ressignificação de papéis.	LA e Estudos da Linguagem-PUC/SP
15	BDTD CAPES	T	2015	Ignácio, Alba Valéria Alves	Repensando sentidos e significados de gramática e de ensino-aprendizagem de gramática em um grupo de estudos na universidade	Gramática; Ensino-aprendizagem; Reflexão crítica.	LA e Estudos da Linguagem-PUC/SP
16	BDTD CAPES	T	2014	Santos, Marivan Tavares dos	A prática de leitura do Pensar Alto em Grupo: a formação do aluno leitor crítico e a do professor agente de letramento	Leitura; Letramento; Pensar alto em grupo; Leitor crítico.	LA e Estudos da Linguagem-PUC/SP
17	CAPES	T	2013	Zanella, Daniela Aparecida Vendramini	Por uma formação crítico-criativa de alunas-professoras e professora-pesquisadora na graduação em letras	Formação de professores de língua inglesa; Criticidade; Criatividade; Argumentação.	LA e Estudos da Linguagem-PUC/SP

**Quadro 3 - Teses e Dissertações (Áreas do CNPq: Ciências Humanas; Educação)**

	<b>Base de Dados</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-Chave</b>	<b>Programa de Pós-Graduação e Instituição</b>
1	BDTD	D	2016	Almeida, Marília Dejanira Berberick de	Educação infantil e a formação de professores: com a palavra, a argumentação	Argumentação; Formação inicial de professores; Educação infantil; Pesquisa crítica de colaboração.	Educação - UFJF
2	BDTD	D	2016	Moraes, Dinoá de Fátima Gonçalves	A educação e a formação docente	Ensino a distância; Saberes docentes; Formação de professores; qualidade do ensino.	Tecnologias, Comunicação e Educação (MP) - UFU
3	CAPES	D	2016	Silva, Rita de Cássia de Souza da	Educação de jovens e adultos: hiatos e assimetrias de universo simbólico em disputa	Eja; Ética; Diversidade; Pluralismo; Argumentação	Educação - UFRJ
4	CAPES	D	2015	Silva, Roniel Sampaio	Quando a docência abandona os professores: a evasão docente na rede pública estadual de Rondônia (2008-2012)	Evasão Docente; Rondônia; Precarização; Valorização docente	Educação - UNIR
5	BDTD	D	2014	Abreu, Maritza Dessupoio de	Os significados da rotina na creche: com a palavra coordenadora pedagógica, educadoras e pesquisadora	Sentido e significado; Rotina; Creche; Pesquisa crítica de colaboração.	Educação - UFJF
6	CAPES	D	2014	Gehlen, Maricelia Pereira	Educação e paz em Kant – Caxias do Sul 2014	Paz; Educação; Autonomia; Formação do sujeito moral.	Educação - UCS
7	CAPES	D	2014	Martins, Gustavo Tanus	A morte no processo de formação humana para a vida	Formação Humana; Nietzsche; Montaigne; Morte.	Educação - UFSC
8	CAPES	D	2014	Nakazawa, Anne Harumi Mizuguchi	Práticas escolares de matemática no 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental	Práticas Escolares; Matemática; 1º ano.	Educação - UFMT
9	BDTD	D	2014	Trova, Andreza Gessi	Desafios do primeiro ano da docência na educação infantil	Professoras iniciantes; Educação infantil; Identidade profissional.	Gestão e Práticas Educacionais – UNINOVE

	<b>Base de Dados</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-Chave</b>	<b>Programa de Pós-Graduação e Instituição</b>
10	CAPES	D	2013	Casagrande, Euclides Fábio	A formação moral no pensamento pedagógico Kantiano: implicações, desafios e perspectivas à escola hoje	Educação; Moral; Formação; Esclarecimento; Kant.	Educação - UCS
11	BDTD CAPES	D	2013	Ceminaro, Maria Cecília	Possibilidades do uso de portfólios na aprendizagem de língua materna	Avaliação educacional; Porta-fólios em educação; Língua materna.	Educação - UFSCar
12	CAPES	D	2013	Leite, Simone Benvenuti	Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Sul: plano estratégico de formação de professores do Estado	Políticas públicas educacionais; Formação de professores; Fórum estadual permanente de apoio à For	Educação - UFRGS
13	CAPES	D	2013	Melo, Alda Valéria Santos de	Formação e atuação do tradutor intérprete de Libras em sala de aula	Tradutor e intérprete; Formação profissional; Língua de Sinais; Surdo.	Educação - Universidade Tiradentes
14	CAPES	D	2013	Santa, Fernando Dala	Justiça, política e formação na República platônica: a Paidéia enquanto caminho para a virtude	Platão; Justiça; Educação; Cidade ideal; Virtude; Filósofo; Ideia do Bem.	Educação - FUPF
15	CAPES	D	2013	Silva, Valéria de Oliveira	e-Acessibilidade e Formação Docente: Inclusão de Estudantes com deficiência visual total em cursos superiores online e na cibercultura	e-Acessibilidade; Cibercultura; Multirreferencialidade; Pesquisa-formação; Inclusão no Ensino Superior Online.	Educação - UERJ
16	BDTD	D	2012	Cantuário, Marta Fontoura Queiroz	A autoria e a leitura no discurso do professor autor de textos na Revista Educadores em Ação.	Autoria; Leitura; Formação docente; Publicações periódicas.	Educação - UFU
17	BDTD	D	2011	Corrêa, Alessandra de Abreu	Saberes docentes e educação estatística: um estudo das práticas docentes no ensino médio	Educação; Pedagogia; Estatística - estudo e ensino; Ensino médio; Professores.	Educação em Ciências e Matemática – PUC/RS

	<b>Base de Dados</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-Chave</b>	<b>Programa de Pós-Graduação e Instituição</b>
18	CAPES	T	2016	Silva, Edith Maria Marques Magalhães da	Aproximações e afastamentos na formação do pedagogo: um estudo comparativo das argumentações dos alunos das modalidades de ensino presencial e a distância	Aproximação e afastamentos; Pedagogia; Teoria da argumentação.	Educação - UFRJ
19	CAPES	T	2015	Alberti, Dirceu Luiz	Competências na formação docente: um olhar hermenêutico	Formação; Competência; Docência; Hermenêutica.	Educação - UFSM
20	CAPES	T	2015	Dias, Evandro Dotto	Políticas avaliativas da pós-graduação em Educação Brasileira: uma hermenêutica do trabalho docente	Formação; avaliação; conhecimento; Estado-avaliador; pesquisa acadêmica.	UFSM
21	CAPES	T	2015	Guerra, Oldenia Fonseca	Tecnologias de informação e comunicação e a interface com a educação profissional: da formação às práticas pedagógicas	Formação de Professores; Tecnologias de Informação e Comunicação; Educação Profissional; Argumentação.	Educação - UFRJ
22	CAPES	T	2015	Oliveira, Verônica Borges de	Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores: um self para o futuro professor	Teoria do discurso; Identidade; Profissionalização docente; Processos de identificação.	Educação - UERJ
23	CAPES	T	2015	Pirateli, Marcos Roberto	A igreja como lócus ideal de formação na problemática antidonatista de Santo Agostinho	Santo Agostinho; Antiguidade; Antiguidade Tardia; Igreja Católica; Império Romano; Donatismo e Antidonatismo; Magistério Católico; Disciplina Eclesiástica; Educação.	Educação - UEM
24	CAPES	T	2015	Vendramini, Georgeana Lanzini	Conservatório Maestro Paulino (1971-2014) no contexto de formação do campo cultural em Ponta Grossa (PR): possibilidades e limites de promoção da cultura musical como elemento de humanização	Conservatório de música; Políticas culturais; Cultura; Sociedade; PontaGrossa.	Educação - UEPG

	<b>Base de Dados</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-Chave</b>	<b>Programa de Pós-Graduação e Instituição</b>
25	CAPES	T	2014	Batista, Aline Cleide	A formação de pedagogos surdos e ouvintes: tensões multiculturais	Identidade e Cultura Surda; Curso Bilingue de Pedagogia.	Educação - UFRJ
26	CAPES	T	2014	Garbin, Mônica Cristina	Desenvolvimento de um programa de capacitação para professores de matemática do ensino público brasileiro com enfoque na aprendizagem colaborativa	Aprendizagem colaborativa; Ambientes virtuais colaborativos; formação de professores.	Educação - UNICAMP
27	CAPES	T	2014	Jardim, Helen Silveira	Ensinar e aprender música: negociando distâncias entre os argumentos de alunos, professores e instituições de ensino	Educação Musical; Teoria da Argumentação; Análise Retórica.	Educação - UFRJ
28	CAPES	T	2014	Ribeiro, William de Goes	Multiculturalismo e Ética/Moral em Educação: a retórica no discurso contra o bullying	Multiculturalismo; Ética multicultural; Práticas de bullying; Argumentação; Nova Retórica.	Educação - UFRJ
29	CAPES	T	2014	Santos, Glauria Janaína dos	Ética e Paixões: interfaces de uma educação ética-emocional na formação do ser humano na contemporaneidade	Ética; Paixões; Retórica; Dimensão ética-emocional; Educação Profissional.	Educação - UFRJ
30	CAPES	T	2014	Silva, Liege Monique Filgueiras da	Esporte como experiência estética e educativa: uma abordagem fenomenológica	Esporte; Educação; Corpo; Estética.	Educação - UFRN
31	BDTD CAPES	T	2013	Lima, Geraldo Gonçalves de	A disciplina História da Educação na formação de normalistas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio em Minas Gerais (1947-1971)	História das disciplinas escolares; História da história da educação; História da educação; Ensino normal; Curso normal; Formação de Professores.	Educação - UFU
32	BDTD CAPES	T	2013	Oliveira, Maria da Paz Siqueira de	Pensando e agindo: estudo da relação entre o desenvolvimento do pensamento e prática pedagógica	Prática pedagógica; Pensamento; Elaboração conceitual; Reflexão crítica; Colaboração.	Educação - UFRN

Conforme mencionado anteriormente, esta revisão foi feita com base nos trabalhos cujos títulos e/ou palavras-chave incluem os termos [colaboração] ou [colaborativo/a] e/ou [língua inglesa] ou [inglês]. Dentre as 49 referências listadas acima (total dos Quadros 2 e 3), 11 contêm os respectivos termos, sendo 7 da área de LA, e 4 da área de Educação.

Apresento, a seguir, o relato das pesquisas em LA e Educação. Ao final, assim como fiz anteriormente, teço algumas considerações sobre tais pesquisas, em termos de semelhanças e especificidades em relação à minha própria investigação.

#### 1.5.1.1 Dissertações e teses sobre argumentação e formação de professores

Início a revisão com o relato das pesquisas em LA. Convém destacar que as quatro primeiras são dissertações e as três últimas, teses.

Annunciato (2015) teve como propósito compreender, de forma crítica, como a formação de professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede municipal de São Paulo, propiciou oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento no agir pedagógico dos participantes da pesquisa (i.e., três professoras da referida escola). A investigação está ancorada nos pressupostos da TASHC, e a metodologia insere-se na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), cujo objetivo é propiciar espaços dialógicos e dialéticos que fomentem possibilidades de transformação. O corpus consiste de vídeo-gravações de aulas das professoras participantes e das discussões crítico-colaborativas realizadas nos encontros de formação de professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, cujas atividades constituíram um sistema de atividade. Além das vídeo-gravações, também foi produzido um diário de pesquisa sobre as aulas observadas, o qual serviu de base para as discussões promovidas nas sessões reflexivas. Por fim, as professoras responderam um questionário, via *e-mail*, o qual teve o propósito de evidenciar seus contextos históricos, pessoais e profissionais. Para análise dos dados, foram priorizados os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos, com base nos sentidos da argumentação. Ao final do trabalho, a autora verificou que os sentidos iniciais atribuídos por professoras e pesquisadora, em relação ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita, bem como aos papéis de alunos/ professoras/ pesquisadora, foram se modificando de forma colaborativa, ao longo do processo, e novos significados foram emergindo, o que resultou em novas relações entre todos e

novos entendimentos sobre o ensino-aprendizagem. Além disso, foi também destacada a importância de abranger toda a comunidade escolar em projetos e pesquisas de cunho colaborativo-crítico, para que a(s) escola(s) participante(s) realmente seja(m) comunidade(s) de aprendizes, e os envolvidos sejam protagonistas nesse contexto.

Gatto (2014) teve como objetivo analisar criticamente os sentidos de colaboração veiculados em um grupo de trabalho constituído por professores de inglês, bem como as ações que propiciam a construção de colaboração crítica nesse grupo. Para tanto, realizou uma pesquisa de intervenção formativa, ancorada nos pressupostos da TASHC, em conceitos de colaboração e reflexão, e em estudos sobre a argumentação em contexto escolar. Os dados foram coletados por meio de (a) questionário sobre o sentido de colaboração (respondido pelos participantes, individualmente, via e-mail), e (b) gravações em áudio de sessões reflexivas com os participantes, após observação de aulas entre eles. A análise desses dados teve como foco a linguagem utilizada pelos professores participantes, ao longo de toda a intervenção, com base em categorias de análise argumentativas (enunciativas, discursivas e linguísticas), e buscou verificar se houve reorganização da prática, em prol da construção de colaboração crítica. Os resultados obtidos demonstraram que o sentido de colaboração manifesto no grupo investigado era o de colaboração confortável, o qual foi impulsionado a adquirir nova roupagem (i.e, a de colaboração crítica), por meio das ações tanto da professora pesquisadora, quanto dos demais professores.

Carvalho (2013) buscou investigar o processo de gestão da atividade de *encontros informais de formação* e sua possível contribuição em aulas de inglês para alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental-1, em contexto de escola pública. A autora apoiou-se em conceitos monistas e na TASHC para compreender e organizar a atividade do estudo. A pesquisa está alicerçada na PCCol, a qual “propicia práticas de linguagem embasadas em discussões sobre os papéis, as regras, a divisão de trabalho e os resultados das atividades de gestão dos encontros informais de formação” (CARVALHO, 2013, p. 10). Os dados foram coletados por meio de áudio-vídeo gravações dos referidos encontros e das aulas do professor de inglês, e analisados com base na Teoria da Argumentação, considerando-se os aspectos enunciativas, discursivos e linguísticos. Ao final do estudo, a pesquisadora destaca a importância de se promover, através do debate, organizações de formação de

professores de inglês do Ensino Fundamental-1 que sejam mais criativo-crítico colaborativas para fundamentar as práticas de ensino-aprendizagem.

Oliveira (2011) objetivou compreender de forma crítica o processo de produção de significados compartilhados entre os participantes da pesquisa (i.e., a própria pesquisadora e um professor de inglês) – especificamente, se a relação estabelecida entre tais participantes se caracterizou como um processo colaborativo-crítico de produção compartilhada de conhecimento, propiciando transformações em seus entendimentos e em suas ações com relação às práticas vigentes em sala de aula. O aporte teórico do estudo está pautado na TASHC, e o padrão interacional promovido entre os participantes é colaborativo-crítico, definido como um lócus “para compartilhamento de sentidos e significados sobre o ensino-aprendizagem de inglês na produção negociada de novos significados” (OLIVEIRA, 2011, p.64). A metodologia adotada foi a PCCol, e a coleta de dados consistiu dos seguintes instrumentos: *reunião inicial* para discussão do projeto da pesquisadora; *questionário para o professor*, para obter informações sobre o contexto da pesquisa; *notas de campo das observações de aulas*, para descrever e refletir sobre a prática do professor; *sessões reflexivas* para confrontar teoria e prática. Para análise dos dados, foram utilizadas categorias de (a) levantamento do plano geral do texto; (b) escolhas lexicais para compreensão do conteúdo temático; (c) tomada de turnos, e (d) tipos de perguntas proferidas. Com base nos resultados encontrados, a autora conclui que os sentidos iniciais dos participantes sobre o ensino-aprendizagem foram ressignificados, e possibilitaram a produção de novos significados e práticas acerca do contexto em foco.

Carvalho (2015) buscou investigar criticamente práticas de gestão escolar por meio do estudo da rede de atividades proposta para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico de uma escola particular de São Paulo. Em seu referencial teórico-metodológico, a autora ancora-se na TASHC e na PCCol – esta última, pelo fato de se caracterizar como uma prática de intervenção “comprometida com a transformação social, pela centralidade que a linguagem ocupa em sua condução e pelo tipo de relacionamento entre os participantes” (CARVALHO, 2015, p. 96). O corpus do trabalho consistiu de (a) áudio-gravações das interações discursivas entre os participantes das atividades de escrita do Projeto Político-Pedagógico da escola, e (b) textos dos documentos inicial e final do referido Projeto. Os dados foram analisados e interpretados a partir de categorias enunciativo-discursivo-linguísticas, construídas

com base no conceito de dialogia (Círculo de Bakhtin), nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa LACE<sup>26</sup> e nos contextos das atividades estudadas. Os resultados obtidos indicaram avanços e o entrelaçamento das vozes, não somente no interior de uma mesma atividade, mas também entre as atividades da rede. Porém, apesar disso, a autora constatou que não houve predominância da produção de significados compartilhados ao longo do processo. Ela finaliza ressaltando a importância da formação dos gestores para atuação no quadro sócio-histórico-cultural.

Garcia (2015) visou a compreender criticamente a construção de uma prática de formação de professores realizada à distância entre um professor pesquisador e um professor de curso superior de Administração na modalidade de Educação à Distância (EAD). As bases teórico-metodológicas da pesquisa são o Materialismo Histórico-Dialético; a TASHC; a percepção da linguagem nas relações colaborativo-críticas; a Argumentação e a formação crítica de educadores, e a Distância Transacional. Os dados basearam-se em (a) fóruns de discussão no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) intitulado *Moodle*, para identificar os modos de produção de conhecimento entre professor e alunos; (b) vídeo-aulas gravadas em estúdio (nas quais o professor discute o conteúdo e orienta o aluno para seus estudos), para observar e compreender a interação professor-alunos, e (c) sessões reflexivas sobre as mesmas, com uso predominante da ferramenta síncrona de troca de mensagens escritas *Skype*, a qual permite a gravação e o registro das mensagens escritas sem necessidade de transcrição. As sessões reflexivas, ou *chats*, constituíram o principal espaço de interação entre pesquisador e professor, e possibilitaram a compreensão de suas práticas, dos modos de produção de conhecimento e a ressignificação do objeto de pesquisa. A análise focalizou o conteúdo temático mobilizado nas relações entre os sujeitos, com base nas escolhas lexicais, priorizando o desenvolvimento da linguagem argumentativa e criativa no contexto escolar, os tipos de perguntas e respostas, os mecanismos de distribuição de vozes, de modalização e de interrogação. A pesquisa evidenciou a necessidade de se repensar o conceito de distância na EAD atual, uma vez que “os recursos tecnológicos cada vez mais desconstroem os fundamentos espaço-temporal que a caracterizaram até agora”

---

<sup>26</sup> O Grupo de Pesquisa LACE – *Linguagem em Atividade no Contexto Escolar* – foi fundado em 2004 na PUC-SP. Envolve os Programas de Pós-graduação em (1) *Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem* e (2) *Educação: Formação de Professores*, bem como Programas e Departamentos da UEL, UNIFESP, UFPE, UFPI, entre outras instituições.

(GARCIA, 2015, p. 7), bem como a importância de se aprofundar a discussão pedagógica na perspectiva crítica visando à melhoria do uso das ferramentas disponíveis em cada contexto.

Zanella (2013) teve como objetivo analisar a produção de significados na atividade de formação de alunas-professoras, durante o processo de elaboração de proposta didática e de discussão sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa, bem como compreender se tal atividade é uma produção crítico-criativa. Como aporte teórico-metodológico, foram utilizados os fundamentos da TASHC, do dialogismo (Círculo de Bakhtin) e da PCCol. Os instrumentos de coleta de dados foram gravações em vídeo e áudio dos encontros de formação docente, e materiais escritos referentes às propostas produzidas pelas alunas-professoras. Para análise do corpus selecionado, a autora pautou-se em categorias (a) enunciativo-linguístico-discursivas, e (b) crítico-criativas de interpretação, com base na perspectiva da TASHC. Os resultados evidenciaram a dificuldade para consolidar um processo e produto crítico-criativo, não somente durante a elaboração da proposta didática, mas também durante a discussão sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa. A autora conclui que “embora fiquem marcadas as tentativas de realização crítica e criativa, ainda são muito fortes as marcas históricas de reprodução, imposição e autoritarismo” (ZANELLA, 2013, p.222-223).

Passo agora ao relato das pesquisas sobre Educação. Conforme já mencionado anteriormente, dentre as quatro pesquisas selecionadas nessa área, as duas primeiras são dissertações e as duas últimas, teses.

Almeida (2016) objetivou investigar o modo como se deu a argumentação na disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I, entre aluno-professor-aluno, e se esse movimento possibilitou uma formação crítica do futuro professor. Como referencial teórico-metodológico, a autora utilizou a TASHC, em particular, as contribuições de Bakhtin e Vygotsky, bem como a PCCol – esta última, em razão de seu foco na transformação pela ação, viabilizada por meio das trocas e conhecimentos gerados nos diálogos entre os participantes, em que teoria e prática caminham juntas, em uma relação dialética. Os dados foram coletados por meio de observações crítico-reflexivas das discussões ocorridas em sala de aula (15 encontros com 4 tempos de 50 minutos cada); questionário aos alunos da referida disciplina; uma sessão reflexiva com tais alunos, e entrevista dialógica com a professora da

disciplina. A análise dos dados foi feita com base na discussão da produção de saberes por meio da argumentação (tipos de argumentos, operadores argumentativos e dêiticos). Ao final do estudo, a autora conclui que “os sujeitos envolvidos na pesquisa puderam confrontar seus conhecimentos, que as reflexões tecidas no interior do coletivo são intrínsecas ao processo de formação de professores e que, no processo colaborativo, os envolvidos têm a oportunidade de se revisitarem” (ALMEIDA, 2016, p. 9).

Abreu (2014) buscou compreender e investigar, no contexto de uma creche pública do município de Juiz de Forma, os significados construídos e compartilhados pela coordenadora pedagógica, educadoras e pesquisadora quanto à rotina da referida instituição. O estudo teve como bases teórico-metodológicas a TASHC, em particular, as contribuições de Vygotsky, e os princípios da PCCol. O corpus constituiu-se de sessões reflexivas realizadas com as dez educadoras e a coordenadora pedagógica da instituição pesquisada. Para análise dos dados coletados, foram utilizadas categorias argumentativas (tipos de argumentos, operadores argumentativos e dêiticos). Os resultados indicaram a necessidade tanto de se refletir sobre uma possível flexibilização da rotina, quanto de se considerar a criança “como membro capaz de constituir ativamente a organização dos tempos e espaços junto com os demais profissionais dessa instituição” (ABREU, 2014, p. 8).

Oliveira (2013) investigou a relação entre o desenvolvimento do pensamento teórico e a prática pedagógica de uma professora da educação infantil que atua em uma escola pública de Natal/RN, com crianças com idades entre quatro e cinco anos. O estudo baseou-se nos princípios do materialismo histórico-dialético enquanto método de análise, e na pesquisa colaborativa, a qual concebe os sujeitos participantes como pesquisadores e co-construtores de sua prática. Os dados foram coletados por meio de reuniões, planejamentos, ciclos de estudos reflexivos, observações colaborativas e sessões reflexivas. Para realizar a análise, foram elaboradas categorias que subsidiaram as ações privilegiadas (de elaboração conceitual; da prática pedagógica; do processo crítico-reflexivo, e do processo colaborativo). À guisa de conclusão, a autora enfatiza que “o trabalho realizado com o outro nos possibilita compartilhar saberes, mudar atitudes e valores, potencializando nossa capacidade de reflexão, e contribuindo, assim, para que a nossa prática seja mais eficaz” (OLIVEIRA, 2013, p. 189).

Garbin (2014) partiu do pressuposto de que a criação de um espaço *online* com

foco no compartilhamento de materiais, estabelecido através de um programa de formação, poderia suscitar nos professores participantes uma postura colaborativa visando à resolução dos problemas diários enfrentados com o ensino-aprendizagem de Matemática no contexto educacional brasileiro. Como objetivo geral, a autora propôs estratégias pedagógicas inovadoras com foco na colaboração, a fim de instigar uma consciência colaborativa nos professores participantes, no sentido de levá-los a perceber que as soluções para os seus problemas poderiam ser concebidas e concretizadas de maneira coletiva. Para tanto, foram propostas as seguintes etapas de pesquisa: (a) montagem de um cenário no qual os participantes tivessem um objetivo comum a ser resolvido; (b) desenvolvimento de um programa fundamentado em estratégias pedagógicas de colaboração; (c) verificação da maneira como se deu a colaboração entre os alunos, e (d) identificação do modo como a tecnologia contribuiu para o processo de colaboração entre os estudantes. A fim de viabilizar esse cenário colaborativo, o estudo teve como aporte teórico Vygotsky e Piaget, especificamente quanto às teorias de aprendizagem com foco em colaboração e interação. A arquitetura pedagógica resultante desse estudo teve como base estratégias de (a) trabalhos em grupo; (b) espaços para discussão e argumentação; (c) possibilidades de compartilhamento de informações; (d) promoção de mudança de papéis entre discentes e docentes, e (e) espaços formativos individuais e em grupo. Os dados foram coletados por meio de questionários, distribuídos aos participantes ao longo do estudo, bem como da observação (via monitoração do AVA utilizado, i.e., a plataforma *Moodle*) durante todo o período do programa de formação. Para a análise dos dados qualitativos (relacionados ao processo de observação e das questões abertas presentes nos questionários), foi empregada a análise de conteúdo, e para os dados obtidos por meio das questões fechadas presentes nos questionários, foi utilizado um *software* estatístico para computar a frequência de alternativas das respostas. Os resultados demonstraram que o contexto criado possibilitou a promoção de colaboração entre os participantes, os quais passaram a discutir e desenvolver soluções para os problemas enfrentados em seu cotidiano de trabalho. Ao final do trabalho, a autora enfatiza que – no contexto de EAD com foco na aprendizagem colaborativa – é fundamental que as estratégias para promover o processo de ensino-aprendizagem sejam definidas *antes* da seleção de ferramentas que promoverão a colaboração em um cenário de aprendizagem coletiva.

Com base na revisão realizada, acredito ser possível tecer algumas considerações:

- (a) assim como em meu estudo, a grande maioria das pesquisas descritas acima (9 do total de 11) está ancorada na TASHC e, portanto, concebe a investigação da práxis como a própria práxis, a qual articula ensino, aprendizagem e pesquisa, simultaneamente, pois é através da “(re)produção de práticas de formação de professores/as e da busca de superação das contradições que o conhecimento se cria e se transforma, ao mesmo tempo em que se transformam as relações no contexto e entre as pessoas” (MATEUS; EL KADRI, 2012, p. 116);
- (b) as sessões reflexivas utilizadas como instrumento de coleta de dados em todas as pesquisas revisadas (em três delas, nomeadas *interações discursivas*, *encontros informais de formação*, e *encontros de formação*), e também neste estudo, foram essenciais para propiciar possibilidades de exposição e debate de ideias. Stith e Roth (2010) observam que tais sessões (em seus estudos, denominadas *diálogos cogerativos*) têm potencial de práxis ética para lidar com as contradições que emergem de inúmeros sistemas sobrepostos – na medida em que reconhecem a natureza constitutiva de cada participante;
- (c) diferentemente dos referenciais teóricos utilizados para análise das interações nas pesquisas revisadas, este estudo baseou-se no esquema desenvolvido por Fairclough e Fairclough (2012), para análise da Argumentação Prática/Deliberação<sup>27</sup>. Os referidos autores acreditam que a deliberação (ou argumentação prática) caracteriza-se como parte essencial das respostas dos agentes aos conflitos deflagrados. Nessa perspectiva, que toma o argumento como categoria analítica principal, as narrativas, concepções mentais e a descrição da situação hipotética futura (ou *imaginários*) são consideradas elementos de *argumentos práticos*, i.e., argumentos visando à ação. As narrativas sobre o conflito são incorporadas à *premissa de circunstância* (que representa o contexto de ação); as concepções mentais compõem a *premissa de valor* (que expressa os valores e as preocupações que subjazem os objetivos dos agentes, mas

---

<sup>27</sup> A proposta metodológica de Fairclough e Fairclough é detalhada no capítulo 2.

também afeta o modo como eles representam o contexto de ação), e os imaginários integram a *premissa de objetivo*. Nesse sentido, a argumentação prática pode ser considerada como “meio-fim”, uma vez que as propostas de ação envolvem decisões sobre os meios para se atingir um determinado fim (objetivo). Os autores enfatizam que a argumentação prática é caracterizada por cadeias complexas, não só de meios e fins (objetivos), mas de objetivos e circunstâncias, na medida em que os objetivos de uma ação, uma vez transformados em realidade, tornam-se o contexto da ação (as circunstâncias) de uma nova ação (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012).

No próximo capítulo, apresento a metodologia utilizada nesta investigação.

## 2. METODOLOGIA

Neste capítulo, abordo algumas questões que considero fundamentais para o desenvolvimento de pesquisas na área da educação, em particular daquelas voltadas à relação entre linguagem e práticas sociais. Em seguida, passo a descrever o desenho desta pesquisa, apresentando seus participantes, e os procedimentos de coleta, categorização e análise dos dados investigados.

### 2.1. A ÉTICA NA PESQUISA

No campo da Linguística Aplicada, diversos pesquisadores discorrem sobre a importância e a necessidade de condutas éticas nas investigações realizadas (CAMERON et al., 1992; CAVALCANTI, 2006; CELANI, 2005; GILLIGAN, 2011, 2003; MATEUS, 2016, 2011; PAIVA, 2005; ROTH, 2006, 2005; STITH; ROTH, 2006, 2010; TELLES, 2002, entre outros).

No que tange, especificamente, às pesquisas sobre a PEC de professores em formação inicial e continuada, considero essencial refletir sobre as questões éticas relativas ao *papel do pesquisador*, à *responsabilidade assumida com a inclusão de participantes*, e à *responsabilidade coletiva* (STITH; ROTH, 2006), apresentadas a seguir.

O pesquisador, ao se comprometer com o ensino colaborativo, agrega também o papel de professor. Com isso, ele assume uma obrigação ética de ser um participante ativo no ensino em sala de aula, bem como de construir conhecimento por meio da interação e diálogo contínuo com os outros professores participantes – ouvindo, planejando, discutindo e criticando as inovações implementadas. Stith e Roth (2006) enfatizam que, muito embora tal prática não seja garantia de sucesso, ela oficializa a interação como um tópico a ser discutido abertamente, possibilitando esclarecimentos e oportunidades de crescimento para todos. O pesquisador, portanto, tem condições e o compromisso de buscar perspectivas múltiplas para elucidar questões conflitantes e promover a negociação entre os pares.

O segundo aspecto a ser considerado é a responsabilidade assumida com a inclusão de participantes. Em termos éticos, o pesquisador não pode omitir informações quanto à diversidade de papéis gerados pela participação na PEC (professor, colega, coformador, questionador, pesquisador, etc.). É também necessário que ele interceda junto aos participantes, para encorajá-los a

desempenhar diferentes papéis na nova configuração. Stith e Roth (2006) observam, a esse respeito, que um professor não deve tomar para si, somente, a responsabilidade pelas decisões em uma sala de aula, pois isso seria antiético e incoerente com a práxis adotada.

Por último, a responsabilidade coletiva pressupõe que cada participante seja responsável pela tarefa como um todo (a implementação de uma aula específica, por exemplo), ao mesmo tempo em que atue diretamente apenas em parte dela. Conseqüentemente, mesmo que um professor exerça o papel principal em uma determinada aula, os demais serão encarregados de contribuir para o seu êxito, maximizando as oportunidades de aprendizagem. Para Stith e Roth (2006), é também imprescindível que os professores assumam uma atitude proativa em relação às ações realizadas em sala: caso percebam algo que poderia ser feito de forma melhor, devem agir para buscar melhorar a situação *in loco*, ao invés de criticar, reclamar ou apontar soluções somente ao final da aula. Os autores salientam que o sentido de responsabilidade coletiva só será compartilhado na medida em que as propostas de ação forem discutidas e decididas coletivamente.

Roth (2006)<sup>28</sup>, com base nas reflexões de Nancy (2000) acerca da dialética singular-plural que caracteriza a existência humana, defende que

a responsabilidade surge do fato de que somos, todos, constitutivos da singularidade dos outros em suas pluralidades – os quais são, de forma recíproca, igualmente responsáveis porque contribuem para a minha própria singularidade. (tradução minha)<sup>29</sup>

Desse modo, somos corresponsáveis uns pelos outros, uma vez que minhas ações<sup>30</sup> são constitutivas do outro e de mim mesma (ROTH, 2006). O autor acrescenta ainda que uma ação não pode ser considerada individual porque ela existe na tensão dialética das contradições internas entre individual e coletivo, eu e o outro, singular e plural.

---

<sup>28</sup> O referido artigo não apresenta numeração de páginas. A citação em inglês pode ser encontrada no 15º parágrafo da publicação *online*.

<sup>29</sup> Em inglês, no original: “...responsibility arises from the fact that we are inherently constitutive of the singularity of others in their plurality, who, in return are equally responsible because they contribute to my own singularity”.

<sup>30</sup> Ação aqui engloba tanto o ato de fala, considerado a unidade básica de interação (AUSTIN, 1962 apud ROTH, 2006) quanto uma variedade de ações diárias/rotineiras (instrucionais, disciplinares, etc.) todas constitutivas das atividades sócio-histórico-culturais (ROTH, 2006).

Da mesma maneira em que sou responsável por meu próprio desempenho, o outro o complementa produzindo ações que são tanto minhas como dele(s). Segundo Roth (2006), uma consequência direta desse entendimento é que, ao prejudicar o outro, também estou prejudicando a mim mesma, porquanto minha responsabilidade compreende não somente aquilo que faço, mas também aquilo que o outro faz.

Roth (2006) ressalta que os conceitos de ética e moral são resultado de processos sócio-histórico-culturais – fato que nos investe de poder para buscar cada vez mais promover práticas e discursos ético-morais colaborativamente, entrelaçando nosso contexto atual e conhecimentos construídos ao longo do tempo.

A noção de ética também é discutida por Gilligan (2011, 2003) e definida como *ética do cuidado*, isto é, aquela alicerçada na voz e nas relações, na importância de todos terem voz e de serem ouvidos com atenção e respeito. Fundamental nesse conceito é compreender a necessidade de responsividade nas relações – prestando atenção, escutando, respondendo.

Mateus (2016, p.40), acerca dos componentes de uma prática crítico-dialógica, pondera que “sem cuidado não há escuta, sem escuta não há diálogo, sem diálogo não há crítica, sem pensamento crítico não há protagonismo, sem protagonismo não há transformação e comprometimento social”. Para a referida autora, a práxis só poderá incutir responsabilidade ética nos participantes se estes estiverem dispostos e determinados a criar espaços seguros para interagir, dialogar e argumentar, propiciando oportunidades de ação e ocupação de diversos posicionamentos (ainda que marcados por hierarquias e relações de poder). Essa experiência de ocupar novos lugares sociais pode ser considerada como agente catalisador de aprendizagem expansiva.

Nesta pesquisa, busquei analisar o potencial de aprendizagem expansiva que os diálogos com foco na deliberação/ argumentação prática possibilitaram promover, no âmbito da PEC investigada. Uma vez que esses diálogos tiveram, como elemento desencadeador, conflitos/divergências resultantes de contradições históricas, o processo de deliberação/argumentação prática por vezes foi entremeado de tensões e embates – características, a meu ver, de um relacionamento intenso entre os participantes.

Como a metodologia adotada pelo grupo defendia justamente a ênfase no

*espaço seguro*<sup>31</sup>, isto é, no respeito e na valorização da voz do Outro, havia consenso sobre a necessidade de se cultivar um ambiente em que todos pudessem se sentir à vontade para expressar suas opiniões livremente durante as discussões realizadas.

Isso não significa que a prática tenha sido isenta de tensões e dificuldades; pelo contrário, o trabalho colaborativo intenso, realizado semanalmente ao longo de aproximadamente seis meses, trouxe à tona desencontros e conflitos diversos, resultantes de contradições históricas relacionadas à educação e formação de professores. Essa questão será discutida no capítulo seguinte.

## 2.2. A PESQUISA QUALITATIVA

Apesar da heterogeneidade das abordagens de natureza qualitativa, há alguns pressupostos básicos que são comuns a todas, conforme pontuam Flick, Kardorff e Steinke (2004, p. 6-7). Segue abaixo uma descrição daqueles que considere particularmente relevantes para esta pesquisa.

A realidade social pode ser entendida como o resultado de significados e contextos co-construídos na interação social. Significados e contextos, interpretados pelos participantes a partir de situações concretas, e no âmbito de seus conhecimentos subjetivos, constituem a base dos conhecimentos compartilhados que são atribuídos a objetos, eventos, situações e pessoas.

Os participantes constantemente modificam e se apropriam de significados de acordo com o contexto, em resposta aos significados de outros. Nesse sentido, as realidades sociais são consideradas o resultado de processos de construção social, os quais estão em constante desenvolvimento. Uma implicação desse pressuposto para a metodologia da pesquisa qualitativa, segundo os autores, está no foco em processos diários de construção, mais do que na reconstrução das visões subjetivas dos atores sociais.

A realidade, criada na interação e apropriada subjetivamente, é veiculada e efetivada por instâncias coletivas e individuais de interpretação. Dessa forma, na pesquisa qualitativa, a comunicação assume um papel predominante. Em termos metodológicos, isso significa dizer que as estratégias de coleta de dados têm uma natureza comunicativa dialógica; a elaboração de teorias e conceitos é considerada como o resultado da reconstrução, influenciada por perspectivas, da construção social

---

<sup>31</sup> Esse conceito será explorado mais adiante, no item 2.3.3.

da realidade.

Em relação às características da pesquisa qualitativa, Flick, Kardorff e Steinke (2004, p. 8) destacam, entre outras: (1) a opção por uma variedade de procedimentos metodológicos derivados de abordagens distintas, as quais estão diretamente relacionadas às perguntas de pesquisa; (2) o foco em eventos e/ou conhecimentos diários dos participantes (os processos de ação, tais como a deliberação/argumentação prática, estão situados no contexto diário desses participantes); (3) a noção de contextualidade, isto é, os dados são coletados em seu contexto natural e analisados no contexto mais amplo (como, por exemplo, uma resposta longa, uma narrativa, ou uma entrevista na íntegra); (4) a atenção à diversidade de perspectivas dos participantes; (5) a importância das reflexões do pesquisador sobre suas ações e observações no campo de investigação, consideradas aqui um componente essencial das descobertas, e não um aspecto a ser monitorado ou eliminado; (6) a compreensão de relações complexas, visando à compreensão das perspectivas das outras partes; (7) o princípio da abertura na coleta de dados (perguntas formuladas são abertas; observações de cunho etnográfico não seguem um modelo rígido, etc.); (8) a ênfase inicial na análise ou reconstrução de casos individuais, seguida de análise que os considere a partir de uma perspectiva de comparação ou generalização; (9) a busca pela construção da realidade – aqui entendida como as construções subjetivas dos participantes e o processo de pesquisa, como um ato de reconstrução; (10) o texto como base predominante de trabalho, tanto na produção de dados (tais como transcrições de entrevistas ou notas de campo de cunho etnográfico) quanto na maioria dos procedimentos interpretativos adotados.

Na pesquisa em educação, é crescente o número de educadores e professores que optam por modalidades qualitativas de investigação, em razão do seu interesse “pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência” de tais fenômenos no contexto de ensino-aprendizagem (TELLES, 2002, p. 102).

Em minha pesquisa, optei pela modalidade de *pesquisa-ação*, caracterizada como um processo que busca aprimorar a prática por meio da combinação sistemática entre a ação no campo da prática e sua investigação (TRIPP, 2005). Ao planejar, implementar, descrever e avaliar uma intervenção visando à melhoria da prática, novos conhecimentos são construídos, tanto sobre a prática quanto sobre a própria investigação.

Tripp (2005) observa que essa modalidade é *participativa*, pois abrange todos aqueles que estão envolvidos nela, e *colaborativa* na forma de trabalhar. Nesse sentido, entendo que o estudo aqui sob enfoque foi participativo, pois contou com um grupo de professores para agir e implementar inovações na prática em que se propôs intervir. Em relação à colaboração, esta permeou todo o processo de planejamento, execução e avaliação da intervenção realizada, i.e., o ensino colaborativo. No que tange à pesquisa propriamente dita, todos os dados coletados e gerados (v. item 2.3.4) foram compartilhados pelos participantes, por meio do *e-mail* coletivo do grupo – estando, portanto, disponíveis para quaisquer investigações que quisessem realizar. Cabe ressaltar que, ao longo de 2011 e 2012, alguns participantes utilizaram tais dados para pesquisar questões pontuais vivenciadas na práxis, a fim de realizar trabalhos para disciplinas cursadas na graduação em Letras-ínglês e participar de eventos da área.

Além de participativa e colaborativa, a pesquisa-ação é *deliberativa* porque pressupõe decisões sobre o fazer docente, as quais são resultado de julgamentos embasados sobre as ações que melhor contemplarão os objetivos propostos (TRIPP, 2005).

Para Fairclough e Fairclough (2012, p. 31) a deliberação é fundamental porque (a) revela informações importantes sobre as escolhas a serem feitas; (b) permite que os assuntos em pauta sejam analisados sob as perspectivas de outros, e (c) estimula o respaldo a propostas de ação que visem ao bem coletivo. Os autores salientam que uma decisão tomada de forma deliberativa tem potencial para gerar soluções melhores para os problemas evidenciados, em razão de sua natureza colaborativa.

Acredito que os dados provenientes desta pesquisa, descritos nos itens 2.3.4 e 2.3.5, permitiram vislumbrar o contexto diário dos participantes da investigação e, conseqüentemente, a reconstrução da realidade no âmbito daquela prática social.

### 2.3. O DESENHO DA PESQUISA

Em julho de 2011, passei a coordenar o subprojeto de Letras-ínglês do Pibid (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2011), encorajada por alguns colegas da área de língua inglesa do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).

Convém ressaltar que, até então, a minha atuação nos cursos de graduação em Letras-ínglês e na especialização em Língua Inglesa enfocava principalmente o aprendizado da língua inglesa, de modo particular, ministrando disciplinas de

produção e compreensão oral, fonologia e morfossintaxe. Por essa razão, a decisão de coordenar um subprojeto de Formação de Professores não foi uma tarefa fácil, visto que a minha inserção nessa área específica limitava-se à orientação de alunos participantes de projetos de ensino sob minha coordenação, na modalidade estágio curricular não obrigatório. Porém, aceitei o desafio, disposta a rever meu(s) papel(éis) na academia e ir além, desconstruindo o meu olhar, a minha trajetória como professora na UEL, e aprendendo com o novo, o inusitado.

### 2.3.1. O Subprojeto de Letras-Ingês

As metas do subprojeto de Letras-inglês do Pibid/UEL foram elaboradas em parceria com uma colega do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, do Centro de Letras e Ciências Humanas (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2011):

1. permitir a alunos do curso de Letras-Ingês, ainda nas séries iniciais, tomar contato, observar e refletir coletivamente sobre as características do ensino de inglês em uma escola pública que se coloca como “lugar de experimentação”, como é o caso do Colégio de Aplicação da UEL;
2. desenvolver projetos em grupos envolvendo alunos das séries iniciais e séries finais do curso de Letras e alunos da escola pública, de modo a documentar etnograficamente as práticas escolares com relação ao ensino de inglês;
3. propor inovação metodológica e monitorar seus resultados, desenvolvendo pesquisa-ação sobre práticas de ensino-aprendizagem atualizadas com os debates contemporâneos sobre a língua inglesa no mundo e inclusão social via tecnologia;
4. contribuir para a renovação curricular da própria licenciatura à medida que os discentes poderão trazer subsídios de sua vivência na escola pública para o currículo de formação de professores na universidade;
5. permitir ao professor colaborador<sup>32</sup> envolver-se mais diretamente na formação de novos profissionais e conhecer mais profundamente seus alunos e a escola onde atua.

---

<sup>32</sup> A fim de reiterar o papel protagonista do professor da escola na coformação das professoras licenciandas, optamos por designá-lo como colaborador, ao invés de supervisor, termo comumente empregado nos documentos do governo federal para se referir a esse participante – vide, por exemplo, a apresentação do Pibid no portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br/>). Entretanto, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, passei a me referir a ele como *supervisor*, para distingui-lo da professora recém-formada, que decidiu continuar a participar do subprojeto na condição de colaboradora externa, após o encerramento de sua bolsa de graduação concedida pelo Programa, em dezembro de 2011.

Essas metas evidenciam o desejo e a necessidade de promover inovações no modo como a formação de professores vinha sendo realizada no âmbito da universidade, buscando consolidar a dialética teoria-prática desde o 1º ano do curso, e estreitando a parceria com o professor supervisor, atuante no contexto da escola.

Para selecionar os bolsistas que passariam a integrar o subprojeto, a referida colega docente do Departamento LEM e eu elaboramos critérios com base nos objetivos que havíamos elencado. Vale ressaltar que essa colega atuou como colaboradora não bolsista durante o período em que exerci a função de coordenadora.

Os critérios para seleção dos discentes foram: a) comprovação de bom desempenho acadêmico, mediante média final nas disciplinas de *Língua Inglesa* (3ª e 4ª séries) e nas disciplinas de *Produção e Compreensão escrita; Compreensão e produção oral e Aspectos léxico-gramaticais* (1ª e 2ª séries); b) disponibilidade de 10 horas semanais nos horários matutino e/ou vespertino; c) apresentação de breve relato em português justificando interesse em participar do Pibid.

Já o processo de seleção de supervisores considerou os seguintes aspectos: a) prática efetiva de sala de aula nas escolas vinculadas ao Programa, por um período mínimo de 2 anos; b) anuência em participar como coformador dos bolsistas de iniciação à docência, em articulação com o professor coordenador; c) disponibilidade de 2 horas semanais para participar de reuniões com o professor coordenador e os referidos bolsistas da graduação.

Ao término dessa etapa, o subprojeto de Letras-inglês/Pibid (CAPES, 2010) passou a contar com onze alunos da graduação (aqui identificados como professores licenciandos<sup>33</sup>) e dois professores supervisores, lotados em duas escolas públicas de Londrina.

A fim de atender as duas escolas selecionadas, nós nos organizamos em dois grupos<sup>34</sup>. Para efeito desta investigação, portanto, foi considerada apenas a práxis realizada pelo grupo atuando no Colégio de Aplicação/UEL.

A título de esclarecimento, destaco que, apesar de ter coletado e gerado dados de pesquisa ao longo de todo o tempo em que coordenei o subprojeto (julho/2011 a dezembro/2012), optei por focar, em minha investigação, apenas os meses de

---

<sup>33</sup> A designação *professores licenciandos*, ao invés de meramente *licenciandos*, foi utilizada para fazer referência ao perfil dos membros do grupo como um todo, i.e., professores envolvidos com a atividade de aprender-a-ensinar colaborativamente.

<sup>34</sup> O grupo coordenado por mim, atuando no Colégio Aplicação/UEL, e o grupo assessorado pela docente colaboradora, não bolsista, atuando na segunda escola selecionada.

março a agosto de 2012, uma vez que os membros permaneceram os mesmos nesse período.

Como o meu objeto de estudo é investigar as relações entre *deliberação / argumentação prática* (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012) e *aprendizagem expansiva* (ENGESTRÖM, 1987, 1999) na PEC adotada, entendo que a estabilidade de participação possibilitou ao grupo desenvolver um ritmo de trabalho à medida em que buscava ajustar-se à dinâmica vivenciada. Esse ritmo de trabalho contribuiu para promover a identidade do grupo e a configuração da práxis, conforme será discutido adiante, na análise dos dados.

Foram desenvolvidas diversas atividades no âmbito do subprojeto<sup>35</sup>, dentre as quais se destacam as reuniões semanais do grupo para leitura e discussão de aspectos teórico-práticos relativos à práxis colaborativa adotada, bem como para o planejamento das aulas e elaboração de material didático visando à implementação da experiência de ensino colaborativo da disciplina de língua inglesa no Ensino Médio do Colégio de Aplicação.

### 2.3.2. Os Participantes

Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para uso dos dados (Apêndice-A). Com exceção do meu nome (autora desta pesquisa e coordenadora do subprojeto do Pibid), os nomes dos demais participantes são fictícios<sup>36</sup>.

No início do trabalho, em julho de 2011, o grupo contava com oito bolsistas: seis professores licenciandos, um professor supervisor e uma professora coordenadora.

Logo na primeira semana, entretanto, um dos participantes desistiu da bolsa em razão de uma oferta de emprego, permanecendo o grupo, então, com apenas cinco professoras licenciandas até outubro de 2011. Nessa ocasião, o grupo perdeu mais uma bolsista de graduação que estava tendo dificuldade para conciliar estudos

---

<sup>35</sup> Nesta pesquisa, quando me refiro ao subprojeto de Letras-ínglês, estou enfocando as atividades realizadas pelo grupo aqui investigado, atuando no Colégio de Aplicação/UEL.

<sup>36</sup> Esclareço que a minha opção por usar nomes fictícios se deveu única e exclusivamente a não-finalização, em tempo hábil, das etapas de categorização e análise dos dados para que os participantes pudessem ter acesso ao material, avaliá-lo e decidir se gostariam de ter seus nomes reais revelados ou não.

e as atribuições do Pibid. Em novembro de 2011, após outro chamamento do Programa, o grupo recebeu um novo bolsista da graduação.

No referido semestre, entre os meses de agosto a dezembro, os participantes dedicaram-se à observação das aulas ministradas pelo professor supervisor no Colégio de Aplicação/UEL e à redação de relatórios sobre as observações individuais, para posterior discussão nas reuniões do grupo, ocorridas semanalmente. Além dessa atribuição, todos estavam empenhados em ler e discutir pesquisas relatando experiências de ensino colaborativo, e metodologias visando à formação crítica do aluno (de modo particular, a OSDE<sup>37</sup>), além dos documentos que regiam o Ensino Médio (OCEMs), e o Projeto Político Pedagógico do Colégio.

No final de dezembro de 2011, uma das professoras licenciandas deixou de receber a bolsa de graduação do Pibid, em razão de sua formatura no mesmo ano. Apesar disso, ela optou por continuar participando da PEC, na condição de colaboradora.

Convém ressaltar que esse tipo de participação não estava previsto no desenho do subprojeto, mas foi incorporado para atender aos interesses e às motivações do grupo, uma vez que os integrantes já estavam interagindo e realizando ações colaborativamente há cerca de um semestre.

Finalmente, em março de 2012, após o ingresso de mais uma integrante, em decorrência de novo chamamento do Programa, o subprojeto contava com oito participantes:

**Professoras Licenciandas:** Beatriz e Laura (4<sup>o</sup> ano);  
Carolina, Fernanda e Regina (3<sup>o</sup> ano)  
**Professora Colaboradora:** Miriam  
**Professor Supervisor:** Paulo  
**Professora Coordenadora:** Adriana

O grupo de participantes do subprojeto assumiu, a partir de março de 2012, quatro turmas de 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio no Colégio de Aplicação. As aulas, geminadas, eram ministradas às segundas e quartas-feiras no período matutino, das 8h20 às 10h00 e das 10h20 às 12h00. Portanto, cada turma tinha apenas um encontro semanal de língua inglesa, com duração total de uma hora e quarenta minutos (1h40).

---

<sup>37</sup> *Open Spaces for Dialogue and Enquiry* (Espaços abertos para o Diálogo e a Investigação), disponível em <http://www.globalfootprints.org/osde>. Essa metodologia será detalhada no item 2.3.3, a seguir.

Com base na proposta de ensino colaborativo (MATEUS, 2014a, 2009, 2005; MATEUS et al., 2014a; ROTH; TOBIN, 2002a, 2002b; ROTH; LAWLESS; TOBIN, 2000; ROTH; MASCIOTRA; BOYD, 1999; STITH; ROTH, 2010), as professoras licenciandas e a professora colaboradora dividiram-se em grupos que contemplassem representantes em diferentes estágios da vida acadêmica, ficando assim distribuídas:

- **às 2<sup>as</sup> feiras**, com duas turmas: Fernanda (3<sup>o</sup> ano), Laura (4<sup>o</sup> ano) e Miriam (professora colaboradora);
- **às 4<sup>as</sup> feiras**, com duas turmas: Beatriz (4<sup>o</sup> ano), Carolina (3<sup>o</sup> ano) e Regina (3<sup>o</sup> ano).

Também integraram os grupos, o professor supervisor – em todas as quatro turmas, e a professora coordenadora, apenas em duas turmas a cada semana, alternadamente. Desta forma, cada grupo contou com uma média de 4 a 5 professores em cada encontro (duas aulas geminadas).

A configuração da PEC foi se modificando aos poucos. No início de 2012, nas primeiras aulas, foram utilizadas atividades propostas no *site* da metodologia OSDE, com foco nos temas de Cultura; Gênero; Consumismo e Anti-Consumismo.

Essas atividades<sup>38</sup> consistiam da apresentação, aos alunos, de imagens e informações abrangendo diferentes perspectivas sobre o tópico focado, visando à reflexão, ao autoquestionamento e à discussão para a ampliação de repertórios sobre um determinado assunto e à valorização do olhar do Outro.

Entretanto, conforme o trabalho com as turmas foi avançando, o grupo sentiu a necessidade de focar também: (a) a prática de estratégias para a leitura de textos relacionados aos temas, trazidos para discussão em sala de aula, e (b) o desenvolvimento da oralidade, para contemplar os interesses manifestos pelos alunos de usar a língua inglesa como instrumento de comunicação oral<sup>39</sup>.

Desse modo, cada tema passou a ser explorado em três encontros, sendo o primeiro voltado especificamente à apresentação e discussão sobre o assunto focado, segundo a proposta da OSDE; o segundo, ao desenvolvimento de estratégias para a leitura e compreensão de textos, e avanço nas discussões já

---

<sup>38</sup> Alguns exemplos das atividades disponibilizadas no *site* da metodologia OSDE encontram-se no Anexo-A

<sup>39</sup> Tais interesses foram identificados nas respostas ao questionário aplicado pelo grupo no início das aulas (Apêndice-B)

iniciadas, e o terceiro, à oralidade, por meio de atividades de produção e compreensão oral<sup>40</sup>.

As professoras licenciandas e a professora colaboradora, organizadas em dois grupos, revezaram-se na tarefa de elaborar os planos de aula e materiais didáticos (apresentações em *Power Point*, folhas avulsas de atividades, vídeos, etc.) e, em seguida, enviá-los aos demais via *e-mail* coletivo. Todos os oito membros, com maior ou menor engajamento, participavam da etapa de ler, comentar, criticar e propor alterações aos documentos e materiais, durante as reuniões semanais.

Para a realização das aulas, não havia uma regra estabelecida em relação aos papéis desempenhados por cada professor participante. A configuração do ensino colaborativo foi sendo delineada gradativamente, de acordo com as experiências vivenciadas. De modo geral, os membros de cada grupo responsável pelas aulas geminadas de 2ª ou 4ª feira alternavam-se na tarefa de atribuir etapas das aulas para os demais colegas, inclusive para mim (professora coordenadora) e para o professor supervisor. Todo esse processo foi permeado por tensões e dificuldades, mas também por manifestações de autorreflexão e de crescimento/transformação, conforme será detalhado no capítulo de análise dos dados.

### 2.3.3. A Metodologia OSDE

Dentre as leituras realizadas pelos integrantes do subprojeto, destacam-se aquelas voltadas à formação crítica do aluno, de modo particular os fundamentos da metodologia OSDE<sup>41</sup>, consoantes com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, especificamente em relação aos conhecimentos de línguas estrangeiras (BRASÍLIA, 2006, p. 87-126).

Apresento a seguir, com base no material organizado por Andreotti, Barker e Newell-Jones (2006), algumas características da OSDE que influenciaram o desenho das aulas elaboradas pelo grupo e pautaram, ainda que forma não sistemática e experimental, o trabalho realizado. Considero importante fornecer essa contextualização, uma vez que há, nos dados analisados, a menção recorrente de aspectos relacionados a essa metodologia.

---

<sup>40</sup> O Apêndice-C traz todos os planos de aula e materiais elaborados sobre o tema *Why study English?*, como exemplo da estruturação das aulas para cada assunto trabalhado.

<sup>41</sup> *Open Space for Dialogue and Enquiry: Espaço Aberto para o Diálogo e a Investigação* (<http://www.globalfootprints.org/osde>)

A OSDE é voltada para o pensamento crítico e a discussão sobre questões globais, e tem sido usada em diversos locais de ensino, tais como no Reino Unido, no Brasil e na Nova Zelândia. Enfatiza a criação de espaços abertos de diálogo e investigação, nos quais as pessoas são convidadas a refletir criticamente sobre suas próprias perspectivas e as dos outros, a pensar de forma independente e a tomar decisões informadas e responsáveis sobre como pensar e agir.

A metodologia apresenta uma série de procedimentos e regras básicas, que podem ser adaptadas com base no contexto e faixa etária sob enfoque. O elemento norteador do trabalho é a criação de espaços onde as pessoas se sintam seguras para ouvir umas às outras e transformar-se, aprendendo e reaprendendo juntas.

Nesse *espaço seguro* (ANDREOTTI et al., 2006, p. 5) busca-se desenvolver, nos participantes, a habilidade de perceber e analisar os pressupostos que embasam as diferentes perspectivas sobre os assuntos enfocados. Para tal, eles são expostos a diversas hipóteses, estabelecem conexões e decidem por si próprios se estão dispostos ou não a mudar seus próprios pontos de vista. Eles nunca são incentivados a chegar a um consenso; ao contrário, é a variedade de perspectivas que torna o processo de reflexão e debate mais estimulante e desafiador.

Os princípios básicos para a promoção do diálogo são:

1. que cada indivíduo traz, para o espaço, conhecimento válido e legítimo construído em seus próprios contextos;
2. que todo conhecimento é parcial e incompleto; portanto é preciso conhecer perspectivas diferentes para enxergar além;
3. que todo conhecimento deve ser questionado, com o intuito de aguçar a visão e não deslegitimar perspectivas.

Na metodologia, o letramento crítico refere-se às habilidades necessárias para entender como os nossos parâmetros de avaliação são construídos histórica, social e culturalmente e, conseqüentemente, as implicações de tais construções. O material conta com diversas unidades que exemplificam como realizar o trabalho em sala de aula. Em nosso contexto local, tivemos a oportunidade de testar algumas delas, antes de passar a elaborar o nosso próprio material, conforme mencionado anteriormente, no item 2.3.2.

Convém ressaltar que, no início do projeto (julho de 2011), e ao longo de todo o segundo semestre, as indicações de leitura eram feitas exclusivamente por mim,

pois o grupo ainda estava se conhecendo, e buscando subsídios para respaldar a atividade docente que seria implementada no ano seguinte. Como eu estava participando de um projeto de pesquisa em ensino colaborativo na ocasião, as leituras realizadas sobre a práxis colaborativa, naquele contexto, tiveram grande influência nos textos que selecionei para discussão no subprojeto do Pibid. Porém, conforme o grupo foi se apropriando da prática de ensinar-e-aprender, os integrantes passaram também a sugerir leituras relacionadas aos seus interesses de pesquisa e aos desafios enfrentados em sala de aula, como por exemplo, indisciplina e motivação (CAVENAGUI, 2009; GARCIA, 1999).

Em relação à leitura sobre a metodologia OSDE, especificamente, eu a sugeri para complementar a reflexão que já vinha sendo feita sobre o ensino de língua estrangeira por meio de uma educação inclusiva, com foco na formação ética e protagonista do aprendiz (BRASÍLIA, 2006; LIBERALI, 2010; LIMA, 2011; MATEUS, 2016, 2011, 2009, 2007, entre outros). A opção por adotá-la em nossa prática docente se deu espontaneamente, assim que todos passaram a ler e discutir a proposta.

Na análise dos dados, discorro sobre o processo vivenciado pelos participantes, em maior ou menor grau, de assumir outros papéis no âmbito da práxis colaborativa, tais como o de coordenador, pesquisador, supervisor, aluno, assistente, etc. A alternância de papéis intensificou-se conforme a trajetória do grupo foi sendo escrita e repercutiu nos diálogos investigados nesta pesquisa, caracterizados pela *argumentação prática/deliberação* (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012).

#### 2.3.4. A Coleta e Geração de Dados

A coleta e geração de dados nesta pesquisa se deu ao longo de um ano e meio, entre agosto de 2011 a novembro de 2012, período em que eu atuei como coordenadora do subprojeto de Letras-inglês/Pibid/UEL (CAPES, 2010).

Para definir, respectivamente, *coleta* e *geração* de dados, Resende (2008, p. 82-83) propõe a seguinte distinção epistemológica: no primeiro caso, estão os textos e as interações já disponíveis na vida social, independentemente da intervenção do pesquisador, como por exemplo: materiais impressos, no contexto da pesquisa, ou gravações de interações típicas desse contexto. No segundo caso, são criadas situações especificamente para a pesquisa, para promover espaços de interlocução.

Em minha pesquisa, foram coletados dados por meio da gravação de todas as reuniões rotineiras do grupo, ocorridas semanalmente, totalizando 44 gravações, e

foram gerados dados por meio de *diários reflexivos* sobre as discussões realizadas nas reuniões e também sobre as aulas ministradas no Colégio de Aplicação (estes últimos, denominados *debriefings*, apenas com o propósito de distinguir os dois contextos).

Convém reiterar que todo o conhecimento produzido pelo grupo (diários; transcrições de gravações em áudio; planos de aula; materiais didáticos) foi compartilhado pelos participantes, por meio de *e-mail* coletivo, para que todos pudessem usá-los conforme seus interesses particulares de pesquisa (para apresentação em congressos, redação de trabalhos da graduação, etc.).

Em razão da profusão de dados registrados, optei por focar exclusivamente as gravações em áudio das reuniões semanais do grupo, formado por professores engajados na PEC. Ao tomar essa decisão, tenho consciência de que deixei de analisar dados que dizem respeito principalmente às *representações*<sup>42</sup> dos participantes da pesquisa. Por outro lado, entendo que o enfoque na argumentação prática/ deliberação, aqui priorizado, possibilitou-me investigar a atividade em processo e conseqüentemente, o potencial de aprendizagem expansiva que essa práxis propiciou.

De fato, Fairclough e Fairclough (2012, p. 86) defendem que a análise da argumentação pode trazer uma grande contribuição para a pesquisa em ADC, fortalecendo a análise textual – esta, em geral, voltada às representações da *ação social*<sup>43</sup> ou dos atores envolvidos, sem estabelecer uma relação entre tais representações e a ação dos agentes, por meio da argumentação prática. Para os referidos autores, os modos de representar o mundo constituem premissas em *argumentos práticos*, i.e., argumentos visando à ação; por essa razão, a análise de representações, a partir do enfoque na argumentação, possibilita entender como nossos valores e crenças informam as nossas ações.

No início de todas as reuniões realizadas, havia o ritual de ligar o gravador e registrar a data, para facilitar a posterior identificação das transcrições. Depois de uma ou duas semanas, essa prática tornou-se rotineira e, aparentemente, tomada por

---

<sup>42</sup> A representação é um processo de construção social de práticas, incluindo a autoconstrução reflexiva; as representações influenciam/moldam os processos e práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001, p. 2 da versão *online*).

<sup>43</sup> A interação verbal é um modo de ação social (FAIRCLOUGH, 1995, p. 38).

todos com naturalidade.

No segundo semestre de 2011, as reuniões tiveram a duração aproximada de duas horas, e no ano seguinte, foram ampliadas para três horas, devido às várias atribuições agregadas, com o início da experiência de ensino colaborativo (elaboração das unidades temáticas, redação dos planos de aula, preparação de material didático, entre outras).

Ao longo de agosto/2011 a novembro/2012, redigi 44 memórias das reuniões realizadas, elencando os itens discutidos e encaminhamentos acordados, bem como sinalizando a pauta da reunião seguinte, decidida por todos.

A finalidade dessas memórias era o registro e a sistematização das informações discutidas e encaminhadas; porém, uma vez que tal prática foi exercida apenas por mim (professora coordenadora), acabou tornando-se também um instrumento de controle sobre os participantes, com indicação dos presentes, bem como das tarefas assumidas por cada um.

Acerca das funções exercidas por pessoas e objetos no âmbito institucional, apresento a seguir algumas considerações com base na ontologia social de Searle (2010). O autor denomina a capacidade do ser humano de impor funções a pessoas e objetos como *funções de status* (SEARLE, 2010, p. 7). Tais funções carregam poder *deôntico* (i.e., agregam direitos, deveres, obrigações, requisitos, permissões, autorizações, etc.) e só têm validade quando são reconhecidas por um coletivo. Esse reconhecimento não significa aprovação, pois também é possível reconhecer algo que nos causa raiva, apatia ou até mesmo desespero.

As funções de status podem ser consideradas um veículo de poder na sociedade, porque os poderes deônticos, quando coletivamente reconhecidos, “investem-nos de razões para agir que são independentes das nossas inclinações ou vontades” (SEARLE, 2010, p. 9).

Fairclough e Fairclough (2012) observam que a ontologia social de Searle (2010) possibilita entender a relação entre agentes e estruturas, e o papel da linguagem na criação e reprodução da realidade institucional/social, bem como das relações de poder.

Retomando a questão das memórias redigidas sobre as reuniões semanais do grupo aqui focado, tais documentos exerceram uma função de status sobre todos nós e contribuíram para evidenciar, nas transcrições das gravações realizadas, como

a realidade institucional se relaciona à agência humana munindo as pessoas com razões para agir (SEARLE, 2010).

Para a análise, decidi priorizar as reuniões ocorridas entre os meses de março a agosto de 2012. Justifico essa opção pelo fato de o período (1) marcar o início da implementação da experiência de ensino colaborativo no Colégio de Aplicação, e (2) corresponder a uma fase de maior estabilidade no subprojeto, cujos integrantes permaneceram os mesmos – fato que, a meu ver, contribuiu para fortalecer a identidade do grupo.

Apresento, a seguir, um quadro-síntese das reuniões ocorridas entre 06 março a 07 agosto de 2012 (Quadro-4), com base nas respectivas memórias, com o propósito de fornecer um panorama dos assuntos abordados. A fim de situar o início dos trabalhos no ano de 2012, incluo, no quadro, a primeira memória redigida no referido ano (em 28/02), cuja reunião não foi gravada. O Apêndice-D traz as memórias completas das reuniões listadas abaixo, as quais contextualizam o período de coleta dos dados enfocado nesta pesquisa.

**Quadro 4 - Síntese das Memórias das Reuniões**

<b>Data</b>	<b>Descrição sucinta dos principais assuntos discutidos</b>	<b>Duração da Gravação</b>
28/02	Levantamento dos aspectos relativos à metodologia que será utilizada nas aulas, para ciência da Direção do Colégio. Apresentação de propostas de atividades extras e projetos paralelos que levem o inglês para fora da sala de aula. Esclarecimentos sobre a configuração das reuniões semanais do grupo.	-----
06/03	Discussão sobre os princípios que embasam a Pedagogia Crítica de Paulo Freire, a partir dos trechos selecionados por todos, em suas leituras prévias. Introdução do instrumento diários pós-aula ( <i>debriefings</i> ). Discussão sobre os princípios e procedimentos da OSDE a serem adotados nas aulas. Reflexão sobre os instrumentos e critérios de avaliação da aprendizagem na escola, e sobre projetos paralelos que as professoras licenciandas poderão desenvolver. Definição (ainda parcial) da estrutura das aulas temáticas.	2h59
13/03	Definição dos detalhes acerca da implementação da metodologia OSDE (definição de temas; estrutura maior das aulas; divisão de tarefas, etc). Discussão sobre como propiciar reflexão e criticidade nas aulas (opção pelo uso de instrumento de autoavaliação).	2h57

Data	Descrição sucinta dos principais assuntos discutidos	Duração da Gravação
20/03	Definição da estrutura das aulas; significado de ensino colaborativo segundo o entendimento de cada membro. Introdução do <i>portfólio</i> como instrumento de avaliação. Discussão sobre as potencialidades individuais contribuindo para o trabalho conjunto.	3h10
27/03	Decisão de revezamento dos membros do grupo na atividade de conduzir as discussões de leituras em cada reunião (tarefa antes realizada apenas por Adriana). Necessidade constatada de <i>feedback</i> sobre as questões controversas abordadas nos instrumentos <i>debriefings</i> e <i>learning diaries</i> . Discussão sobre a falta de motivação / indisciplina nas aulas.	2h59
03/04	Apresentação da fundamentação teórica que respalda a metodologia OSDE. Retomada da discussão sobre indisciplina nas aulas. Definição de critérios para pontuar os portfólios. Discussão sobre a possibilidade de implementação do instrumento de autoavaliação. Definição de temas para as aulas seguintes.	3h00
10/04	Discussão sobre texto “O Material Didático na Promoção de Aprendizagem Autônoma de Línguas por meio do Letramento Crítico”. Reflexões sobre os conceitos de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, sobre como incorporar a criticidade nas aulas. Decisão de buscar desenvolver ações transformadoras (Bazar de roupas de inverno) que mobilizem a todos na escola, e que sejam iniciadas em sala de aula com a exploração do tema “ <i>Anti-Consumerism</i> ”.	2h47
17/04	Discussão sobre o livro “Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais: importância da formação crítico-reflexiva para a práxis emancipatória”. Constatação da necessidade de construção de valores éticos nas aulas e de maior engajamento político por parte dos professores, como um todo. Relato de Paulo sobre os principais pontos discutidos na Reunião Pedagógica realizada no Colégio. Definição de data para avaliação e pontuação conjunta dos portfólios das turmas de 2ª feira.	2h57
24/04	Continuação da discussão do livro “Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais”. Preocupação/Interesse em conhecer a comunidade escolar fora do âmbito da sala de aula, por meio do desenvolvimento de projetos que promovam maior interlocução com diferentes instâncias do Colégio. Discussão dos <i>debriefings</i> e diários redigidos pelos alunos da escola ( <i>learning diaries</i> ).	3h03
08/05	Proposta de leitura sobre indisciplina na escola, para discussão na próxima reunião. Detalhamento das questões referentes à realização do Bazar de Inverno. Discussão sobre <i>debriefings</i> e <i>learning diaries</i> (necessidade de cumprimentos dos prazos à risca, para não prejudicar o trabalho colaborativo). Ajuste dos critérios para correção dos portfólios. Definição do próximo tema para elaboração das aulas: “ <i>Why study English?</i> ”. Definição de trabalhos a serem apresentados pelo grupo, em duplas, em eventos da área.	3h06

Data	Descrição sucinta dos principais assuntos discutidos	Duração da Gravação
15/05	Discussão do artigo “Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva”, a qual resultou na proposta de elaboração de regras de conduta na escola, com a participação dos alunos nesse processo, visando à criação de um Contrato de Conduta co-construído por alunos e professores. Constatação da necessidade de um enfoque maior na língua inglesa durante as aulas. Detalhamento sobre questões referentes ao Bazar de Inverno. Decisão pela elaboração de planos de aula a partir desta data.	3h05
22/05	Discussão do <i>debriefing</i> de Laura referente às aulas de 14/05: possibilidade de rever/reafirmar papéis, ações e objetivos do grupo. Sugestão de realização de leituras sobre o componente afetivo em trabalhos colaborativos, e conseqüentemente das relações interpessoais nessas configurações. Sugestão de leitura de textos sobre a ADC, a fim de embasar a análise dos questionários aplicados aos alunos sobre a metodologia que está sendo utilizada nas aulas.	3h06
29/05	Discussão sobre trecho do livro “A Motivação do Aluno: contribuições da psicologia contemporânea”. Reflexões resultantes: a) a motivação é um aspecto essencial ao trabalho desenvolvido nas aulas; b) risco de mecanização, caso esse aspecto não seja devidamente contemplado; c) construção compartilhada de conhecimentos deve(ria) ser a meta de todos (professores e alunos); d) uso de estratégias de monitoração da aprendizagem que estejam dentro da ZPD do aluno; e) necessidade de conhecer os documentos que regem o Colégio (além do PPP), entre eles, o Manual do Aluno e o Regimento Interno da Escola; f) decisão de buscar uma participação mais engajada por parte dos alunos, envolvendo-os em atividades de pesquisa e solicitando sua participação na escolha dos temas para o próximo semestre. Levantamento de temas buscará contemplar problemas/situações locais, para que sejam relevantes aos alunos. Reconhecimento da necessidade de investir mais esforços na etapa de correção das atividades realizadas durante as aulas, para que os alunos tenham mais oportunidades de aprender e participar.	3h04
05/06	Últimos preparativos para a realização do Bazar. Decisão de realizar um simpósio sobre a Aprendizagem de Professores, no próximo evento agendado, com apresentação de 4 trabalhos (envolvendo todos os integrantes do nosso grupo). Constatação da importância de se implementar ações transformadoras e dialogar com pares, através da realização de pesquisas e divulgação do trabalho do grupo em congressos. Decisão de realizar leituras sobre experiências realizadas no Pibid em nível nacional, sobre políticas educacionais, e sobre o ensino de inglês no contexto de escola pública. Feedback sobre 3ª aula do tema <i>Why study English?</i> ; discussão sobre o risco de se transformar a ferramenta <i>PowerPoint</i> no próprio método de ensino.	2h58

Data	Descrição sucinta dos principais assuntos discutidos	Duração da Gravação
19/06	Feedback sobre o Bazar de Inverno realizado no Colégio. Lembrete sobre a tarefa de responder os questionários sobre indisciplina para a pesquisa conduzida por Beatriz. Sugestão de que o inglês oral seja trabalhado em todas as aulas a partir desta data, com base nas evidências obtidas por meio dos <i>learning diaries</i> . Levantamento de aspectos didático-pedagógicos a serem contemplados no 2º semestre de 2012. Sugestões de novos projetos para o 2º semestre (Projeto Verde e Projeto Ler).	3h13
26/06	Não foi feita.	2h31
31/07	Decisão, de alguns membros, de participar do evento do Pibid na UFPR e discussão sobre os textos a serem elaborados para o evento. Reflexão sobre vários problemas/inconsistências relacionadas à implementação da abordagem crítica adotada nas aulas. Reconhecimento de que a preparação pessoal/individual para as aulas precisa ser melhorada – buscando ter o plano de aula e os objetivos de cada atividade em mente. Constatação de que: a) as atividades em sala de aula precisam ser gradativamente mais desafiadoras, e b) o trabalho realizado pelo grupo está se distanciando bastante da proposta original da OSDE. Sugestão, para estimular a criticidade nas aulas, de que o trabalho com textos (na 2ª aula de cada tema) seja realizado em grupos, e que cada um deles tenha um professor atuando como mediador. Leitura de documento sobre critérios para a escolha de textos, a ser realizada por todos, individualmente, para posterior discussão na próxima reunião.	2h10
07/08	Última discussão sobre o Manual de Conduta, antes de sua apresentação aos alunos, para ciência e sugestões de acréscimos e/ou alterações. Proposta de experiências de regências individuais, com duração de 50 minutos cada, a partir de setembro. Decisão de discutir os próximos textos a serem trabalhados em sala de durante as reuniões do grupo, tendo como base a tabela sobre os três tipos de leitura (tradicional, crítica e letramento crítico), disponível no material intitulado <i>OSDE Briefing</i> . Objetivo das discussões: maior engajamento crítico do grupo no trabalho de leitura realizado em sala. Discussão sobre oficina intitulada “Projeto Ler”, a ser realizada na Biblioteca do Colégio, para conferir maior visibilidade àquele espaço. Aviso sobre novos bolsistas que passarão a integrar o grupo em breve, em razão de nova seleção realizada. Comunicado e justificativa da saída de Miriam do grupo.	2h52

Fonte: A autora

No item seguinte, discorro sobre como procedi a categorização dos dados provenientes das reuniões do grupo.

### 2.3.5. A Categorização Dos Dados

As gravações em áudio das reuniões listadas acima foram transcritas integralmente e impressas. Em seguida, passei a efetuar a leitura cuidadosa de todo o material para identificar, a partir de uma abordagem indutivo-dedutiva, textos versando sobre a resolução de conflitos<sup>44</sup> vivenciados ao longo da experiência de ensino colaborativo.

Dooner et al. (2008) reiteram que os conflitos possibilitam oportunidades e desafios, mas propõem uma distinção entre conflitos de ordem cognitiva e afetiva. Os primeiros estariam relacionados prioritariamente à solução de problemas, à ponderação de *feedback* crítico e de perspectivas diversas, sendo considerados positivos para expandir as ideias geradas no trabalho em grupo.

Os conflitos de ordem afetiva, por outro lado, seriam resultantes da interpretação de tensões profissionais como ataques pessoais, e acarretariam sentimentos de atrito, frustração e incompatibilidade. A emergência de tais conflitos poderia impregnar o trabalho colaborativo com suspeitas e desconfianças, e conseqüentemente, levar a maior indisposição para lidar com diferenças.

Em virtude do exposto acima, decidi focalizar os conflitos relacionados ao *fazer docente*<sup>45</sup>, os quais se mostraram relevantes para identificar as contradições inerentes à trajetória sócio-histórico-cultural de formação de professores.

Engeström e Sannino (2011) enfatizam a importância de se estabelecer uma distinção entre termos como *conflito*, *tensão*, *problema*, *dilema* e o conceito de *contradição*, i.e., um fenômeno sistêmico, emergente historicamente, ao qual não é possível ter acesso direto. Freire (2011b, p. 126), acerca de tal fenômeno, emprega a expressão *situação-limite* e a define como “o enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos”, sempre se considerando a história em que tal situação se insere.

Para que seja possível, portanto, investigar as contradições da prática social, o pesquisador deve voltar-se para as verbalizações ou *manifestações discursivas* dessas contradições, as quais são inerentes à organização da vida diária de modo

---

<sup>44</sup> Engeström e Sannino (2011, p. 373), definem o termo *conflito* como uma “forma de resistência, divergência e crítica”.

<sup>45</sup> Apesar de minha opção por priorizar, segundo as definições propostas por Dooner et al (2008), os conflitos de ordem cognitiva, entendo que todo conflito também carrega em si componentes afetivos/emotivos.

geral, bem como às tentativas de mudança e intervenções, de modo particular (ENGESTRÖM; SANNINO, 2011).

Com base nas transcrições das dezessete reuniões realizadas entre março e agosto de 2012, com duração média de três horas de gravação, retomei a leitura buscando localizar pistas linguísticas que indicassem conflitos e, possivelmente, manifestações discursivas de contradições.

Identifiquei, dentre as dezessete transcrições de reuniões, oito em que os participantes discutem e propõem ações para solucionar conflitos manifestos ao longo da experiência de ensino colaborativo.

A duração dos referidos textos variou entre 10 a 32 minutos. Para delimitá-los, enfoquei o *questionamento* ou a *reflexão* que deu início à discussão<sup>46</sup> (ou a fala imediatamente anterior, para melhor contextualizar os recortes selecionados). Para estabelecer o final do período, considerei a mudança de foco nas discussões.

Apresento a seguir, no Quadro-5, esses questionamentos ou reflexões, seguidos de trechos ilustrando o conflito deflagrado. Os elementos linguístico-discursivos que deram pistas da existência de conflitos, nos textos listados, foram, entre outros: dêiticos pessoais, temporais e espaciais; negações; operadores argumentativos; modalizadores; adjetivação; escolhas lexicais; questionamentos; repetições; intensificadores (expressos por meio de locuções adverbiais, ou do recurso gráfico de caixa alta); discurso direto/índice; tempos verbais. Tais elementos estão sublinhados no Quadro-5, para melhor visualização.

Esclareço, entretanto, que esse primeiro tratamento dos dados foi efetuado apenas com o intuito de trazer à tona os episódios conflituosos – não constituindo, portanto, o escopo maior da análise.

---

<sup>46</sup> Nesta investigação, os termos *discussão*; *debate* e *diálogo* serão considerados sinônimos quando estiverem voltados à deliberação sobre o fazer docente.

Seguem abaixo os símbolos utilizados nas transcrições e suas respectivas finalidades:

- **T1, T2, T3** (sucessivamente) – indicação dos turnos de fala, em cada texto;
- [...] – supressão de informação (em razão da extensão dos dados transcritos);
- [ ] – apresentação de informação extra, entre chaves (para prestar esclarecimentos sobre o sentido de palavras vagas/obscuras; ideias incompletas ou mencionadas em outros momentos);
- [?] – referência a informação inaudível;
- **CAIXA ALTA** – ênfase na fala.

**Quadro 5 - Conflitos Deflagrados**

Data da reunião e duração da discussão	Questionamento ou Reflexão inicial	Pistas linguístico-discursivas (exemplos)
13/03 20 min.	T1 - <b>Adriana:</b> Gente, vamos tentar isso, porque só funciona, quando a gente olhar, vamos olhar pra esse <i>cartoon</i> [ <b>Anexo-B</b> ], vamos fazer um exercício aqui, ok, <i>what comes to your mind</i> quando você olha aqui? [...] [Passa a ler o texto do <i>cartoon em voz alta</i> .] <i>"Everything covered but her eyes. What a cruel male dominated culture. Nothing covered but her eyes. What a cruel male dominated culture"</i> . Tá. <i>What comes to your mind?</i> Que que a gente pensa, né, quando a gente vê isso daqui...	T20 - <b>Miriam:</b> <u>Mas</u> peraí a gente vai falar isso ou vai deixar... T21 - <b>Adriana:</b> Não, eles [os alunos] vão falar isso, só tô <u>jogando</u> aqui, o que que vai acontecer? Pode ser que eles falem: "será que nós somos uma sociedade machista no Brasil?". Alguém pode falar: "somos uma sociedade machista"... T22 - <b>Miriam:</b> <u>Mas</u> assim, o <u>nosso</u> procedimento é que a gente mostra e deixa eles falarem? T23 - <b>Adriana:</b> Sim. T25 - <b>Miriam:</b> <u>Esse é o procedimento?</u> T26 - <b>Adriana:</b> É, talvez assim, não entregar muito agora, né? T27 - <b>Miriam:</b> <u>Mas</u> eu acho que <u>não TEM que entregar, tem que ouvir.</u>
27/03 26 min.	T2- <b>Laura:</b> Então.. uma coisa que a gente a gente discutiu com a [professora da graduação] na aula dela, é que a impressão que eu tenho é que os alunos, <u>não importa o que a gente traga, quantas pessoas tem na sala</u> , eles querem desafiar a gente a motivar eles, por mais... <u>não importa.... eles não tão nem aí pro que você tá trazendo</u> , você tá trazendo PowerPoint, vídeo e tudo aquilo, eles querem saber se com tudo isso você vai conseguir desafiar eles, fazer eles prestarem atenção, fazer eles serem motivados, entendeu...	T4 - <b>Paulo:</b> <u>Eu discordo</u> um pouco do que você [Laura] falou, tem aluno que é daquele jeito desde o 1º ano, querendo ou não... T5 - <b>Adriana:</b> Então ele já adotou uma postura, é isso? T6 - <b>Paulo:</b> É, tem uma postura, e tem aluno que ele vai pra nada, a realidade é essa mesmo, <u>não vai mudar</u> , né [...] [...] T12- <b>Miriam:</b> Porque se a gente tiver esse pensamento, <u>o que nós estamos fazendo ali, Paulo?</u>

Data da reunião e duração da discussão	Questionamento ou Reflexão inicial	Pistas linguístico-discursivas (exemplos)
03/04 26 min.	T1 - <b>Adriana:</b> [...] Se a gente for pensar muito assim: “ah, mas eles [alunos] não vão ser honestos” [quando o instrumento de auto avaliação proposto pela metodologia <i>OSDE</i> for aplicado], Beatriz, eu acho que não dá pra gente pensar nisso... A gente vai ficar o tempo todo, nesse trabalho, procurando incutir uma noção de ética, de trabalho em comum. Nós vamos conseguir com vários, eu tenho essa esperança, e com alguns talvez a gente não consiga, infelizmente... mas aí, vai ficar... <u>a gente também não pode carregar esse fardo pra nós, né?</u> Porque a gente tá tentando...	T2 - <b>Beatriz:</b> Eu concordo, mas a gente vai ter que... <u>como a gente vai explicar isso pra eles?</u> É isso que eu fico pensando, porque <u>eu não sei me dar uma nota de 0 a 10</u> [referindo-se à questão 5 do questionário de auto avaliação] – <b>[Anexo-C]</b> T3 - <b>Miriam:</b> Menina de Deus [dirigindo-se a Regina]... ó, <u>quanto você daria pra sua participação na reunião agora?</u> T4 - <b>Regina:</b> Não sei... 10... porque eu estou... T5 - <b>Beatriz:</b> <u>Tá vendo?</u> T6 - <b>Miriam:</b> <u>Você tá participando da discussão?</u> T7 - <b>Regina:</b> Participando... <u>a que você se refere?</u> T8 - <b>Beatriz:</b> Eu acho muito <u>subjetivo...</u>
17/04 13 min.	T1 - <b>Adriana:</b> E daí vocês não acham, gente, a minha impressão que ficou... nas perguntas que surgiram [elaboradas pelos alunos] ... sei lá, é mais, é um questionamento meu, que <i>got me wondering</i> quando eu voltei pra casa... <u>que elas não estão muito reflexivas, a gente não tá levando o aluno a pensar [...]</u>	T11 - <b>Laura:</b> Tenho uma dúvida, será que... porque assim, como a gente falou, eles ainda não estão refletindo. <u>Mas será que a gente... será que é certo a gente OBRIGAR eles a chegarem nesse nível de reflexão, através da pergunta?</u> Porque durante a discussão, me parece que mesmo quando a pergunta não é muito reflexiva, durante a discussão parece que eles refletem mais [...] T12 - <b>Carolina:</b> <u>Eu acho que eles tão dando opinião, mas não tá mudando,</u> tipo... cada um dá a opinião ali e fica por isso mesmo, sabe, “ <u>não faço reflexão pra mudar</u> ”.
15/05 32 min.	T1- <b>Adriana:</b> Então minha pergunta próxima, pra todo mundo que leu o texto [...] o que que ficou, como é que nós, por exemplo, no Píbid, no [Colégio], na turma da 4ª feira, e eu sou testemunha, [que] tá tendo muito mais problemas de indisciplina do que a turma de 2ª... [...] Olhando esse artigo, o que que ficou pra vocês? Quais são algumas das possíveis maneiras da gente lidar com a indisciplina, sugeridas por ele, o que vocês gostaram ou que vocês acharam relevante, ou não...	T51 - <b>Fernanda:</b> Não, eu achei legal a ideia [de elaborar regras de convívio e de trabalho em sala, em conjunto com os alunos], <u>mas eu acho que seria legal trabalhar no começo do ano.</u> Eu acho que pras nossas turmas <u>seria meio ofensivo fazer isso [...]</u> Eu acho que eles se sentem <u>bem incomodados de constantemente..</u> T52 - <b>Laura:</b> Inclusive, eu falei isso no meu <i>debriefing</i> <sup>47</sup> , que eu acho que <u>a gente tá repetindo muito os discursos e eu acho que o aluno já tá ficando meio cansado...</u> T53 - <b>Adriana:</b> Por exemplo... T54 - <b>Laura:</b> “ <u>Tentem se comportar, se comportem, vocês [?] estamos tentando criar cidadãos conscientes, que votem numa pessoa certa e tal</u> ”. [...]

<sup>47</sup> Diário redigido pelos integrantes do Subprojeto de Letras-inglês, após cada aula ministrada (e enviado por email para todos do grupo, para leitura e discussão nas reuniões semanais). Em virtude da profusão de dados coletados nesta investigação, os *debriefings* não foram contemplados na análise dos dados.

Data da reunião e duração da discussão	Questionamento ou Reflexão inicial	Pistas linguístico-discursivas (exemplos)
29/05 10 min.	T1 - <b>Beatriz:</b> [...] às vezes eu acho que... a gente acha que tá fazendo um trabalho lindo lá, só que, por exemplo, agora que passei o questionário sobre indisciplina [ <b>Anexo-E</b> ], o que eu li lá, <u>eu não esperava...</u>	T2 - <b>Adriana:</b> Por exemplo? T3 - <b>Beatriz:</b> Por exemplo... os alunos falando...70, 80% dos alunos falando que a gente tem que mandar pra fora quem conversa. T4 - <b>Adriana:</b> Nossa Senhora... T5 - <b>Beatriz:</b> Isso é uma coisa que eu falei: <u>“gente, como assim, mandar pra fora?”</u> . É uma coisa que o nosso grupo não... <u>não é uma coisa que a gente quer fazer.</u> T6 - <b>Adriana:</b> Mas daí eu acho uma coisa legal, muito boa. Por quê? Quando a gente chegar no contrato... T7 - <b>Beatriz:</b> É aí que <u>eu quero ver...</u> T8 - <b>Adriana:</b> É aí que o bicho pega porque nós vamos colocar então... a gente vai fazer com base nessa história lembra? [?] os tópicos recorrentes [...] T9 - <b>Beatriz:</b> É, então, <u>mas é isso que eu falo:</u> isso é uma coisa que <u>a gente já poderia ter feito faz tempo.</u>
31/07 12 min.	T1 - <b>Miriam:</b> E tem uma coisa super importante, gente, que eu acho que foi por aí que a gente <u>perdeu o foco... MOMENTO de criticidade... não existe.</u> Você se torna crítico. E aí, não importa quantos momentos de aula você vai ter, <u>o olhar tem que ser crítico.</u>	T2 - <b>Beatriz:</b> Eu só ia dizer que, <u>na verdade, eu não conheço a análise do discurso,</u> toda essa... T3 - <b>Miriam:</b> É... é tudo isso o que a gente tá fazendo... T4 - <b>Beatriz:</b> É, então... só que eu tô fazendo na base do <u>semi-achismo.</u> Eu já li textos, <u>mas eu não sei exatamente o que eu tenho que fazer.</u> <u>Eu não fui preparada.</u> Eu acho que eu sei o que eu tenho que fazer de tanto que a gente discute. Toda vez que a gente discute, eu penso: <u>“mas eu não sei se eu sei fazer isso”.</u>
07/08 27 min.	T1 - <b>Miriam:</b> [...] uma coisa que eu comentei com a Fernanda é... nós temos lá no... <i>OSDE Briefing</i> [compilação das principais ideias que embasam a Metodologia OSDE] ... é isso? Nós temos a leitura tradicional...aquele <i>chart</i> [ <b>Anexo F</b> ]... leitura tradicional, leitura crítica e letramento crítico... e existe uma abordagem diferente pra cada uma, né? Então eu acho que <u>eu tô falando sempre...</u> eu fico entre a leitura crítica e o letramento crítico, e <u>de repente vocês estão achando que é importante a leitura tradicional...</u> porque olha só... [vocês dizem:] <u>“eles [alunos] não sabem NEM ler... eles não têm as estratégias”,</u> entendeu? Então eu queria <u>muito</u> saber de vocês se é isso mesmo... pra eu não ficar assim nessas duas outras opções entendeu? [risos]	T5 - <b>Beatriz:</b> É... a hora que eu peguei esse plano de aula realmente não... não entendi... achei que tava faltando um pedaço porque... [risos] realmente <u>vocês não exploraram o texto...</u> Eu achei isso... essa... é... T6 - <b>Adriana:</b> [...] na hora que você vai colocando os aspectos positivos e negativos [correção de atividade realizada em sala de aula] aí, sim, tá havendo uma exploração do texto... <u>mas poderia haver mais disso...</u> T7 - <b>Beatriz:</b> <u>A gente não tá vendo o se o aluno entendeu...</u> T8 - <b>Adriana:</b> Não, não é uma exploração linguística ... ela já vai pra compreensão... [...] T9 - <b>Miriam:</b> <u>Não é criticidade...</u> T10 - <b>Adriana:</b> É, <u>mas ela já dá margem a algumas reflexões</u> né, por quê? Porque no momento em que você separa o léxico de carga negativa pra um léxico... tal... ele te dá um significado... T11 - <b>Miriam:</b> <u>É o ENTENDIMENTO da informação...</u> não reflexão... aquilo é fato...

Fonte: A autora

Após esse levantamento inicial, voltei às transcrições dos textos selecionados, tendo em mente as minhas perguntas de pesquisa<sup>48</sup>, a fim de buscar traços recorrentes que indicassem um caminho analítico a seguir.

### 2.3.6. Os Procedimentos De Análise

Encontrei o que procurava ao me deparar com a proposta desenvolvida por Fairclough e Fairclough (2012) para a análise de diálogos centrados na deliberação sobre conflitos evidenciados, a qual dialoga com as Análises da Argumentação e do Discurso Político.

Os autores (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012, p. 34) defendem que o termo *política* refere-se à atividade de tomar decisões colaborativamente, por meio da argumentação coletiva, visando a agir sobre questões de interesse comum, e tendo como foco a identificação e resolução de conflitos, em resposta a circunstâncias e eventos específicos.

Eles acrescentam que a política opera não somente em tais contextos, mas também em condições de incerteza, informação incompleta e risco, e que todas essas restrições podem afetar a racionalidade das decisões que são tomadas.

Por essas razões, a atividade de considerar e contrapor uma variedade de considerações relevantes, coletivamente, em um ambiente democrático, onde um rol de opiniões e perspectivas podem ser expressas e levadas em conta, ou seja, *deliberação*, tem um papel fundamental no processo de argumentação. Isso porque tal atividade contribui para a racionalidade do processo e, conseqüentemente, amplia as chances de se produzir uma decisão melhor fundamentada sobre o que deve ser feito em resposta à crise evidenciada.

A proposta dos autores é apresentada a seguir.

#### 2.3.6.1. Argumentação Prática

Na proposta de Fairclough e Fairclough (2012) para análise e avaliação da *Argumentação Prática* (AP), i.e., a argumentação em prol de determinados modos de agir, as razões visando a uma ação específica são consideradas um tipo de causa de

---

<sup>48</sup> Perguntas de pesquisa: a) Que contradições se manifestam discursivamente?; b) Como se configura discursivamente a práxis analisada?; c) Quais são os tipos de aprendizagem gerados?.

mudança<sup>49</sup>. Tais razões são entendidas como premissas de argumentos práticos, ou seja, constituem parte dos *poderes causais*<sup>50</sup> que as pessoas exercem, enquanto agentes sociais, para provocar transformação.

Porém, além das causas agentivas de mudança social, também há causas estruturais, e a ADC busca investigar como tais causas se relacionam, i.e., qual é a dialética entre estrutura e agência. Isso inclui buscar subsídios para evidenciar a relação entre os efeitos causais das *ordens do discurso*<sup>51</sup> e da agência das pessoas enquanto agentes sociais e produtoras de *textos* – entendidos, aqui, como parte de eventos sociais (FAIRCLOUGH, 2003).

No caso da AP, as crenças, desejos e valores são identificados como premissas; porém, para que seja possível efetuar uma descrição adequada das causas de mudança social, Fairclough e Fairclough (2012) enfatizam que é também necessário investigar porque determinadas crenças, desejos e valores aparecem em instâncias específicas de AP, trazidas à tona, por exemplo, em razão do posicionamento de determinados grupos de pessoas em relações sócio-materiais específicas.

Tal enfoque possibilita pesquisar os fatores e as causas estruturais relacionadas à agência das pessoas envolvidas em AP, porque – dentre as razões para agir – há aquelas que expressam várias restrições externas sobre o que pode ser feito, tais como deveres, obrigações e compromissos, envolvendo regras, leis ou o respeito aos direitos dos semelhantes. A análise da AP defendida pelos autores possibilita evidenciar como o poder de estruturas sociais e institucionais manifesta-se nas razões para agir que as pessoas reconhecem como verdadeiras. Isso porque, “as estruturas restringem (ou empoderam) a agência, munindo as pessoas com razões para agir” (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012, p. 81).

Com base no exposto acima, apresento a seguir a proposta dos autores para análise e avaliação da AP, a qual tem como foco a argumentação sobre o que deve ser feito em resposta a problemas de ordem prática – em geral, argumentos do tipo problema-solução.

---

<sup>49</sup> Neste trabalho, utilizo o termo *mudança* como sinônimo de *transformação*.

<sup>50</sup> *Poderes causais* são aqueles que nos empoderam a refletir e agir sobre o nosso contexto sócio-histórico-cultural (ARCHER, 2004).

<sup>51</sup> *Ordens do discurso* referem-se a configurações relativamente estáveis de práticas discursivas, i.e., uma ordenação social específica de relações, dentre diferentes maneiras de construir significados – como por exemplo, de forma *dominante, marginal, opositiva* ou alternativa (FAIRCLOUGH, 1995, 2003).

Para Fairclough e Fairclough (2012), a conclusão de um argumento prático está embasada em premissas de quatro tipos: (1) uma premissa de *circunstância*, que representa a situação existente e o problema enfrentado<sup>52</sup>; (2) uma premissa de *objetivo*, que descreve (e “imagina”) a situação futura desejada; (3) uma premissa de *valor*, expressando os valores e preocupações que subjazem os objetivos dos agentes (e que também impacta o modo como eles representam o contexto de ação); e (4) uma premissa *meio-fim*, que representa a linha de ação proposta como um meio (hipotético) que supostamente levará os agentes a se deslocarem de uma situação existente para aquela situação futura que é seu objetivo. A análise da AP objetiva identificar as premissas e conclusão de um dado argumento, bem como as relações entre elas.

A deliberação<sup>53</sup>, por sua vez, implica considerar, minimamente, um contra-argumento, i.e., examinar as razões que respaldam a tese de que a ação não deve ser realizada, tais como as consequências negativas que podem enfraquecer os objetivos ou valores defendidos pelo agente. Além disso, o processo deliberativo pode envolver também considerar outros cursos de ação, e as razões favoráveis e desfavoráveis aos mesmos, assim como contrapor tais considerações, coletivamente, a fim de se chegar a uma decisão que seja considerada razoável, i.e. pertinente, pela maioria dos envolvidos.

O esquema da argumentação prática que os autores sugerem é ilustrada na figura 4, a seguir. No referido esquema, a hipótese de que a ação A pode capacitar o agente a alcançar seus objetivos (O), a partir de suas circunstâncias (C), e em consonância com certos valores (V) leva à tese hipotética de que ele deve fazer A.

O contexto de ação é muitas vezes visto como um problema (e, conseqüentemente, avaliado negativamente em vista dos valores ou preocupações dos agentes) e a ação é vista como a solução para o problema. Como a conclusão de que a ação pode ser o meio acertado para alcançar o objetivo ou resolver o problema apresentado é apenas uma suposição, são utilizadas linhas pontilhadas para representar a relação das premissas com a conclusão (meio-fim).

---

<sup>52</sup> Para fins desta pesquisa, o termo *problema enfrentado* equivale a *conflito evidenciado*, o qual pode contribuir para deflagrar *manifestações discursivas de contradição*.

<sup>53</sup> O conceito de deliberação será expandido no próximo item.



### 2.3.6.2. Deliberação

Fairclough e Fairclough (2012, p. 200) estabelecem uma distinção entre *deliberação* e *debate* como categorias analíticas: a deliberação é considerada um gênero e os debates<sup>54</sup> são um tipo de atividade<sup>55</sup>.

Os autores entendem que gêneros argumentativos, tais como a deliberação, podem ser reconstruídos como *discussão crítica* – um modelo normativo abstrato, visando à solução de um problema de forma embasada e criteriosa. A discussão crítica é um procedimento geral que pode assumir diferentes formas ou ser contextualizada de maneiras diversas em contextos institucionais específicos (EEMEREN, 2010).

É importante destacar que são considerados deliberativos somente os debates que enfocam questões de caráter normativo-prático – no caso da PEC aqui investigada, por exemplo, o entendimento de *indisciplina*, bem como as formas de se lidar com tal questão em sala de aula. Isso não significa, entretanto, que todo e qualquer debate envolvendo um grupo de agentes resultará em decisão e ação; às vezes o desfecho pode ser apenas um julgamento normativo.

Para que um debate seja deliberativo, na visão de Fairclough e Fairclough (2012), é preciso (1) ter como foco uma proposta normativa com potencial para justificar uma decisão coletiva visando à ação e (2) contrapor razões favoráveis e desfavoráveis à ação pretendida, bem como as consequências de decidir realizá-la.

O diálogo deliberativo oferece um modo para lidar com conflitos de forma colaborativa e pacífica, sem que necessariamente seja possível removê-los ou solucioná-los. Para os referidos autores, o seu desfecho é uma decisão coletiva (não necessariamente unânime) e criteriosa, que pode fundamentar uma determinada ação, e não apenas uma crença compartilhada de que uma ação seja a melhor dentre as demais.

A deliberação é considerada coletiva, colaborativa e democrática porque emerge de uma discussão crítica extensa, com base em um procedimento dialético: os participantes compartilham informações e sugerem razões (argumentos) a favor ou

---

<sup>54</sup> Para efeito desta investigação, os termos *debate (deliberativo)* e *diálogo (deliberativo)* serão considerados sinônimos.

<sup>55</sup> Para Eemeren (2010), as características do discurso argumentativo variam de acordo com as demandas dos tipos de atividade comunicativa, mais ou menos institucionalizados, em que o discurso ocorre. Como exemplos desses tipos de atividade, pertencentes ao gênero *deliberação*, o autor cita debates parlamentares e fóruns de discussões informais na Internet.

contra as ações propostas que, consideradas em conjunto, podem levar à co-construção de um argumento racionalmente persuasivo a favor ou contra determinada(s) ação(ões).

Esse processo legitima e torna racional uma decisão que contraria as crenças e objetivos de alguns dos deliberadores. Nesse sentido, a persuasão é considerada um elemento central na deliberação: os participantes tentarão influenciar o desfecho da decisão buscando persuadir os outros participantes da ação que eles defendem.

Esse é mais um aspecto positivo dos debates democráticos: a presença de vários participantes, dispostos a contrapor argumentos e a pensar nas consequências das ações propostas por alguns, possibilita um equilíbrio à tendência natural dos agentes de buscar confirmação de seus próprios pontos de vista, bem como à resistência a submetê-los à crítica sistemática.

Os autores propõem um modelo analítico detalhado para reconstruir exemplos reais de deliberação, idealizado por McBurney et al. (2007 apud FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012, p. 202), que abrange oito estágios (Abrir, Informar, Propor, Considerar, Revisar, Recomendar, Confirmar, Fechar).

Nesse modelo, o ponto de partida é uma pergunta aberta que expressa um problema a ser resolvido. Depois disso, há uma discussão sobre os objetivos a serem atingidos, as possíveis dificuldades para realizar a ação e as perspectivas que devem ser consideradas para avaliar as propostas, tais como possíveis consequências ou impactos sobre os valores e objetivos. Em seguida, propostas e contrapropostas são feitas, discutidas e avaliadas coletivamente, e então aceitas, rejeitadas ou revisadas. Finalmente, uma opção é indicada e aceita ou rejeitada por cada participante, e o diálogo deliberativo é encerrado. O modelo é apresentado a seguir:

**Quadro 6 - Sequência de Diálogo Deliberativo**

- 1) **Abrir:** abertura do diálogo e proposição de uma pergunta sobre o que deve ser feito.
- 2) **Informar:** discussão sobre **(a)** a pergunta norteadora; **(b)** os objetivos desejáveis; **(c)** qualquer limitação/impedimento de possíveis ações a serem consideradas; **(d)** perspectivas para contextualizar as propostas de ação que serão avaliadas; **(e)** qualquer premissa (fatos) relevante para essa avaliação.
- 3) **Propor:** sugestão de possíveis opções de ações condizentes com a pergunta norteadora.
- 4) **Considerar:** discussão sobre as propostas feitas a partir de várias perspectivas.
- 5) **Revisar:** revisão de (a) pergunta norteadora; (b) objetivos, (c) limitações, (d) perspectivas, e/ou (e) opções de ação à luz dos comentários feitos; e o compromisso de qualquer busca de informações ou verificação de fatos necessários para a tomada de decisão.
- 6) **Recomendar:** sugestão de uma das propostas, e aprovação ou não dessa opção por cada participante.
- 7) **Confirmar:** confirmação da aprovação, por cada participante, de uma opção sugerida.
- 8) **Fechar:** fechamento do diálogo deliberativo.

**Fonte:** Fairclough & Fairclough (2012, p. 202-203)

A sequência acima define um modelo normativo de deliberação em relação a vários tipos de atividade<sup>56</sup>, os quais podem variar mais ou menos significativamente.

O estágio *Revisar*, por exemplo, pode estar ausente em certos tipos de atividade. Alguns podem não começar com o estágio *Abrir*, a partir de uma pergunta aberta), mas a partir do estágio *Propor*, com a apresentação de uma proposta.

Outros não têm os estágios *Confirmar* e *Fechar*, não parecem ter um término específico – encerram-se arbitrariamente em uma ocasião e são reabertos em outra; às vezes, a confirmação individual, pelos participantes, de uma ou outra proposta de ação, não leva à adoção coletiva de uma proposta em particular, muito menos de uma decisão para a ação.

Porém, apesar dessas peculiaridades, que Fairclough e Fairclough (2012) em parte atribuem a diferenças relativas ao contexto institucional e ao propósito

<sup>56</sup> Os diálogos deliberativos da PEC aqui investigada não incluíram todos os estágios listados no Quadro 6, conforme será abordado na análise dos dados e nas considerações finais.

pragmático, eles reiteram que a orientação normativa ideal dos debates, como exemplo de deliberação, é ainda visando a uma proposta de ação, isto é, a uma decisão coletiva que pode fundamentar a ação do grupo.

Portanto, a fim de reunir subsídios para analisar o potencial de aprendizagem expansiva da PEC realizada pelos integrantes do subprojeto de Letras-inglês do Pibid/UEL, decidi apoiar-me na proposta de Fairclough e Fairclough (2012), para análise da AP/Deliberação, e contrapô-la ao ciclo de aprendizagem expansiva de Engeström (1999b), (v. fig.2, item 1.1). Ressalto que a escolha desses referenciais não foi anterior ao trabalho de sistematização dos dados, pois entendo que os dados apontam os possíveis caminhos a seguir e não vice-versa.

Busquei promover um diálogo entre esses dois aparatos teórico-metodológicos, considerando que a proposta de Fairclough e Fairclough (2012) possibilita ao investigador analisar o ciclo de aprendizagem expansiva a partir de um referencial discursivo. Por outro lado, a proposta dos autores também é enriquecida com essa interlocução, uma vez que o ciclo de aprendizagem expansiva de Engeström (1999b) vai além da deliberação, isto é, pressupõe a intervenção na prática que se quer modificar.

Para esse fim, organizei os princípios e pressupostos de ambos os referenciais em categorias para análise dos dados deste estudo (Quadro 7), a fim de buscar responder as minhas perguntas de pesquisa, reproduzidas abaixo:

- a) Que contradições se manifestam discursivamente?
- b) Como se configura discursivamente a práxis analisada?
- c) Quais são os tipos de aprendizagem gerados?

O Quadro 7 encontra-se detalhado na página a seguir.

Quadro 7 - Categorias de Análise de Dados

Ciclos de aprendizagem	Argumentação prática/ Deliberação
Questionamento, crítica ou rejeição de algum elemento da prática social sob enfoque	Proposição de pergunta sobre o que deve ser feito <b>ou</b> menção do problema constatado.
Análise histórica e empírica dos mecanismos causais  Formulação de novos caminhos e instrumentalidades que ofereçam uma solução ao problema evidenciado	Apresentação de <b>premissa de</b> (a) <b>circunstância</b> , que representa a situação existente e o problema enfrentado sob a ótica do agente; (b) <b>valor</b> , que expressa os valores e preocupações subjacentes aos objetivos e circunstâncias dos agentes; (c) <b>objetivo</b> , que descreve e imagina a situação futura desejada; (d) <b>meio-fim</b> , que representa a relação entre a proposta e o objetivo.  Sugestão de <b>proposta de ação</b> .
Reforço ou Resistência/ Reformulação	a) <b>Reforço à proposta</b> , com base em argumentos de autoridade e/ou consequências positivas de adesão à proposta, ou b) <b>Resistência à proposta</b> , por meio de <b>contraproposta</b> e/ou <b>proposta(s) alternativa(s)</b> , acrescidas de argumentos de autoridade e/ou consequências negativas de adesão a uma determinada proposta.
Implementação de novas práticas  Reflexão sobre o processo	Aplicações práticas; ajustes; avaliação do processo; conhecimentos co-construídos, expandidos e compartilhados; teorização sobre a prática.
Consolidação da nova práxis	Implementação e estabilização da nova práxis no contexto investigado.

Fonte: A autora

No capítulo 3, passo à análise dos dados com base nas categorias apresentadas acima.

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No presente capítulo, apresento a análise e discussão dos dados selecionados, provenientes das transcrições de gravações em áudio de oito reuniões entre os participantes do subprojeto de Letras-ínglês do Pibid/UEL, realizadas no período de março a agosto de 2012. Primeiramente, descrevo as adaptações que realizei à estrutura do esquema original de Fairclough e Fairclough (2012), com o propósito de atender às características particulares desta investigação; em seguida, discorro sobre os esquemas elaborados com base nos diálogos deliberativos gerados na PEC; finalmente, entrelaço a análise resultante dos referidos esquemas aos estágios do Ciclo de Aprendizagem Expansiva de Engeström (1999b).

#### 3.1. O ESQUEMA DE ARGUMENTAÇÃO PRÁTICA/DELIBERAÇÃO

Para proceder a análise, reitero que optei por considerar os textos<sup>57</sup> produzidos pelos integrantes da PEC em um *contínuo*, sem levar em conta os intervalos de tempo transcorridos entre um e outro, pois entendo que todos os diálogos estão interligados e refletem as contradições inerentes à trajetória sócio-histórico-cultural de formação de professores.

Quanto às suas temáticas, três textos focalizam a questão da **(in)disciplina** nas aulas (diálogos 27/03; 15/05 e 29/05) e cinco estão centrados nos embates envolvendo **a implementação da metodologia** adotada (diálogos 13/03; 03/04; 17/04; 31/07; 07/08).

Tais textos forneceram subsídios para trazer à tona as tensões estruturais historicamente acumuladas entre: (a) **o valor de uso e o valor de troca** na educação, em particular, em relação ao(s) sentido(s) de (in)disciplina no contexto de sala de aula, e (b) **as diferentes práticas sociais** (a estabelecida *versus* a inovadora): neste caso, especificamente, *o ensino de língua inglesa nos moldes tradicionais*<sup>58</sup> e *a experiência de ensino colaborativo de língua inglesa*, voltada para uma educação inclusiva, com

---

<sup>57</sup> Textos aqui referem-se aos trechos selecionados em cada uma das oito reuniões enfocadas, conforme especificado no capítulo anterior, os quais constituem os diálogos objeto desta análise.

<sup>58</sup> Por *moldes tradicionais*, refiro-me ao ensino de língua inglesa com foco em gramática, vocabulário e compreensão/interpretação textual.

foco no desenvolvimento de criticidade e na formação ética e protagonista do aprendiz.

Volto-me agora para a configuração interna dos diálogos selecionados, segundo o esquema argumentativo defendido por Fairclough e Fairclough (2012), descrito no capítulo anterior.

Ressalto, porém, que senti a necessidade, ao longo da análise, de efetuar algumas adaptações à estrutura do referido esquema, de modo a contemplar as especificidades dos dados desta investigação. São elas:

- o emprego de *cores diferentes* para identificar a proposta, contraproposta e/ou proposta(s) alternativa(s), com o intuito de facilitar a visualização dos diferentes argumentos que constituíram cada diálogo (dessa forma, todas as premissas em uma mesma cor coadunam-se com um determinado argumento);
- o *destaque* à premissa de objetivo, como elemento central norteador dos diálogos, *sem indicação de autoria explícita*, uma vez que emerge da articulação das ideias veiculadas em cada diálogo;
- a opção por *setas circulares*, as quais objetivam ilustrar a dinamicidade do diálogo deliberativo e a inter-relação da proposta, contraproposta e/ou proposta(s) alternativa(s) de cada interação ilustrada;
- a inserção de *setas partindo da premissa de valores*, para indicar a influência destes não somente sobre a percepção do objetivo (i.e., a situação hipotética futura, isenta de conflito), mas também sobre o modo como o contexto de ação (i.e., a premissa de circunstâncias) é representado;
- a inclusão, em alguns esquemas, de premissas de valores respaldando também argumentos de autoridade e/ou consequências positivas e/ou negativas de adesão à proposta, contraproposta e/ou proposta(s) alternativa(s);
- o acréscimo das *iniciais dos participantes* que se posicionaram nos diálogos.

Em relação especificamente à premissa meio-fim, esta é identificada por linhas pontilhadas, conforme o esquema original de Fairclough e Fairclough (2012) – uma vez que se refere à conclusão *hipotética* de que uma determinada ação proposta pode ser o meio acertado para se alcançar um objetivo ou solucionar um conflito.

Nos esquemas aqui contemplados, optei por vincular a premissa meio-fim à 1ª ação proposta em cada diálogo, por dois motivos: (a) a proposta inicial é aquela que desencadeia o processo argumentativo-deliberativo e (b) o espaço para apresentação dos esquemas, tal como os delineei, é limitado – não comportando um número muito grande de premissas em uma mesma página.

### 3.1.1. Os Sentidos De (In)Disciplina

Primeiramente, serão apresentados os três esquemas referentes aos diálogos deliberativos sobre (in)disciplina em sala de aula (Figuras 5, 6 e 7, nas páginas seguintes), e em seguida a análise dos mesmos tomados em um contínuo, i.e., sem levar em conta os intervalos de tempo transcorridos entre um e outro.

As iniciais, nomes e identificação dos participantes são listados abaixo para facilitar a leitura dos esquemas:

**AD** (Adriana - professora coordenadora);

**BE** (Beatriz - professora licencianda, 4º ano);

**CA** (Carolina - professora licencianda, 3º ano);

**FE** (Fernanda - professora licencianda, 3º ano);

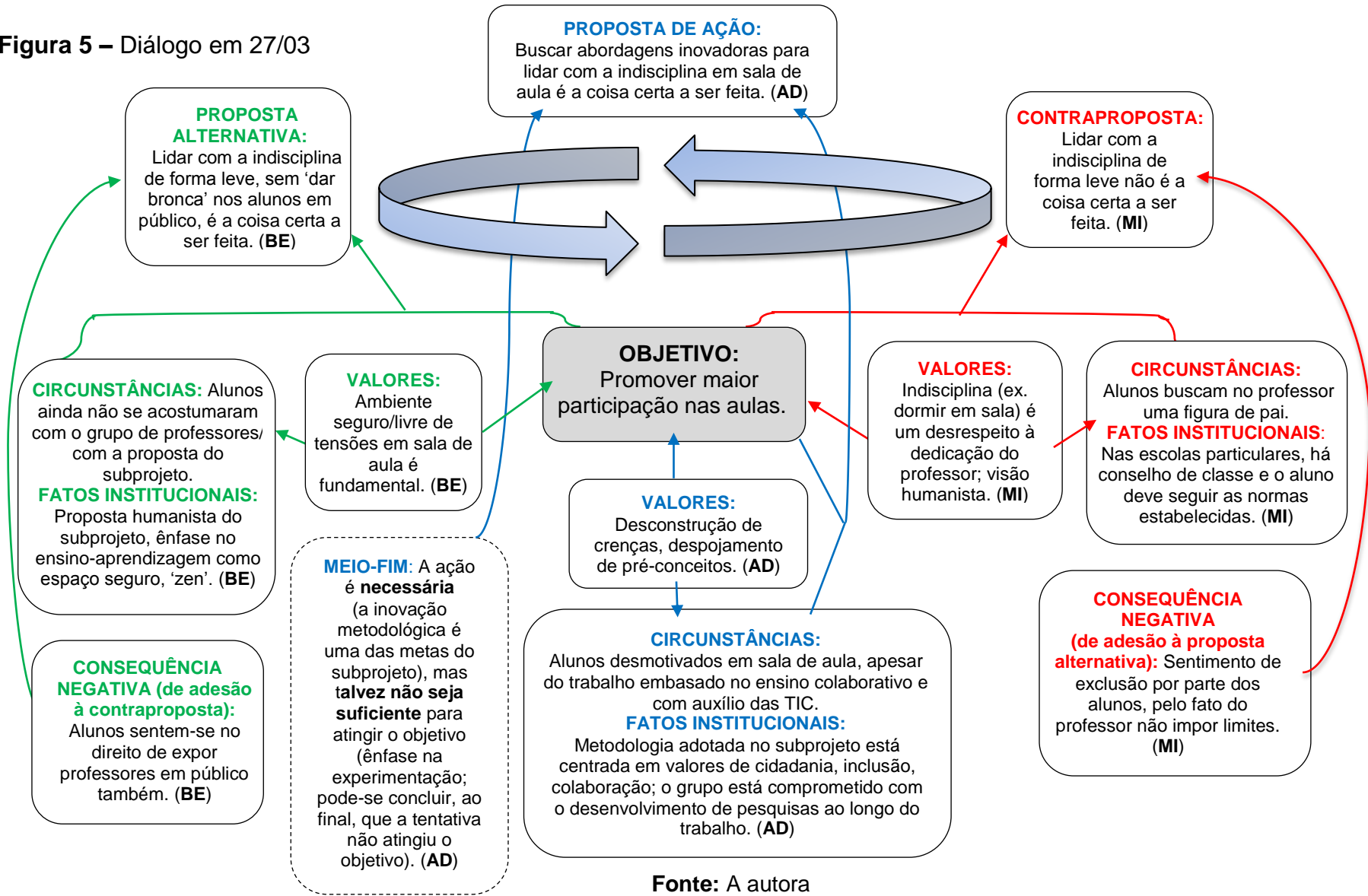
**LA** (Laura - professora licencianda, 4º ano);

**MI** (Miriam - professora colaboradora);

**PA** (Paulo - professor supervisor);

**RE** (Regina - professora licencianda, 3º ano).

Figura 5 – Diálogo em 27/03



Fonte: A autora

Figura 6 – Diálogo em 15/05

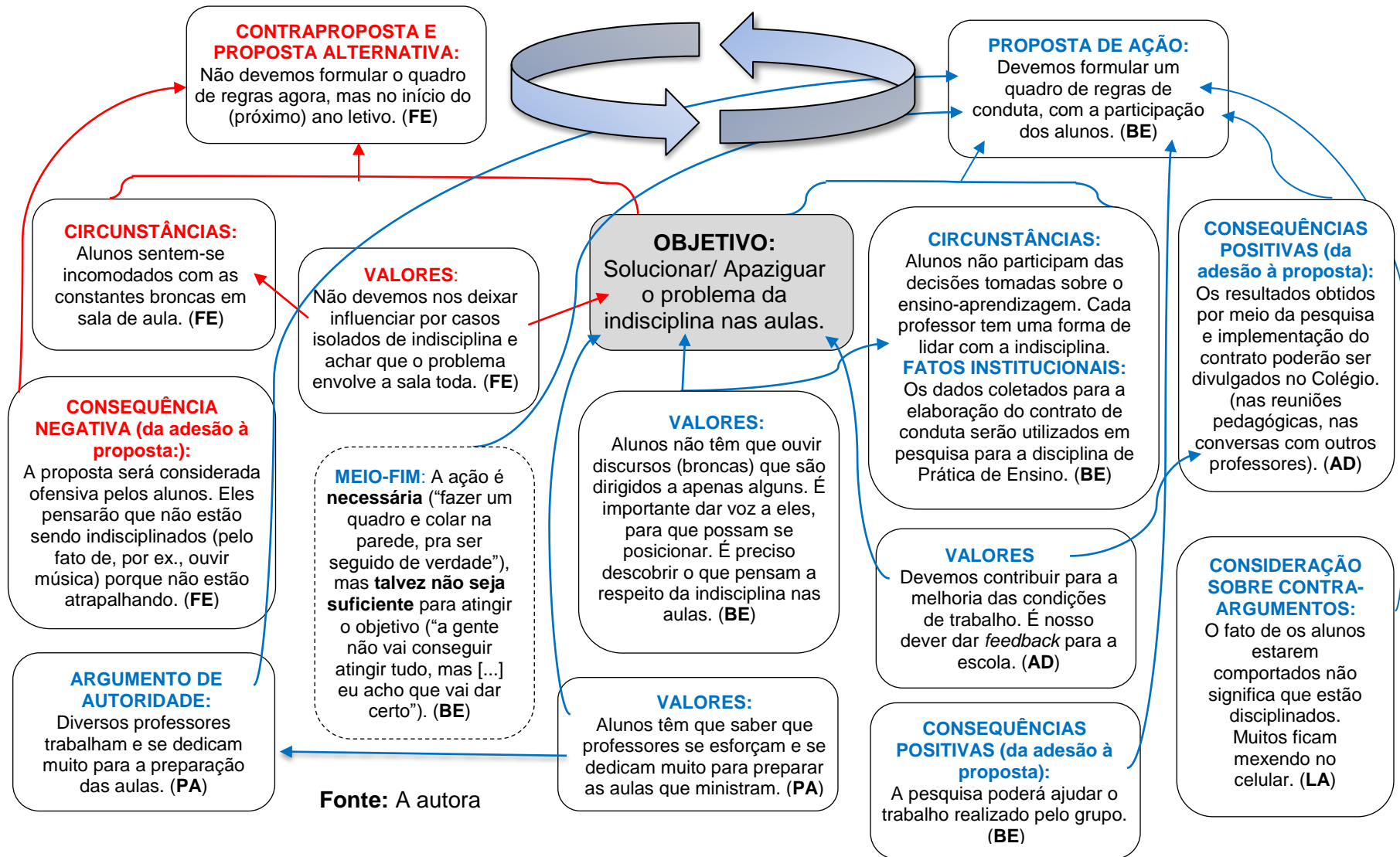
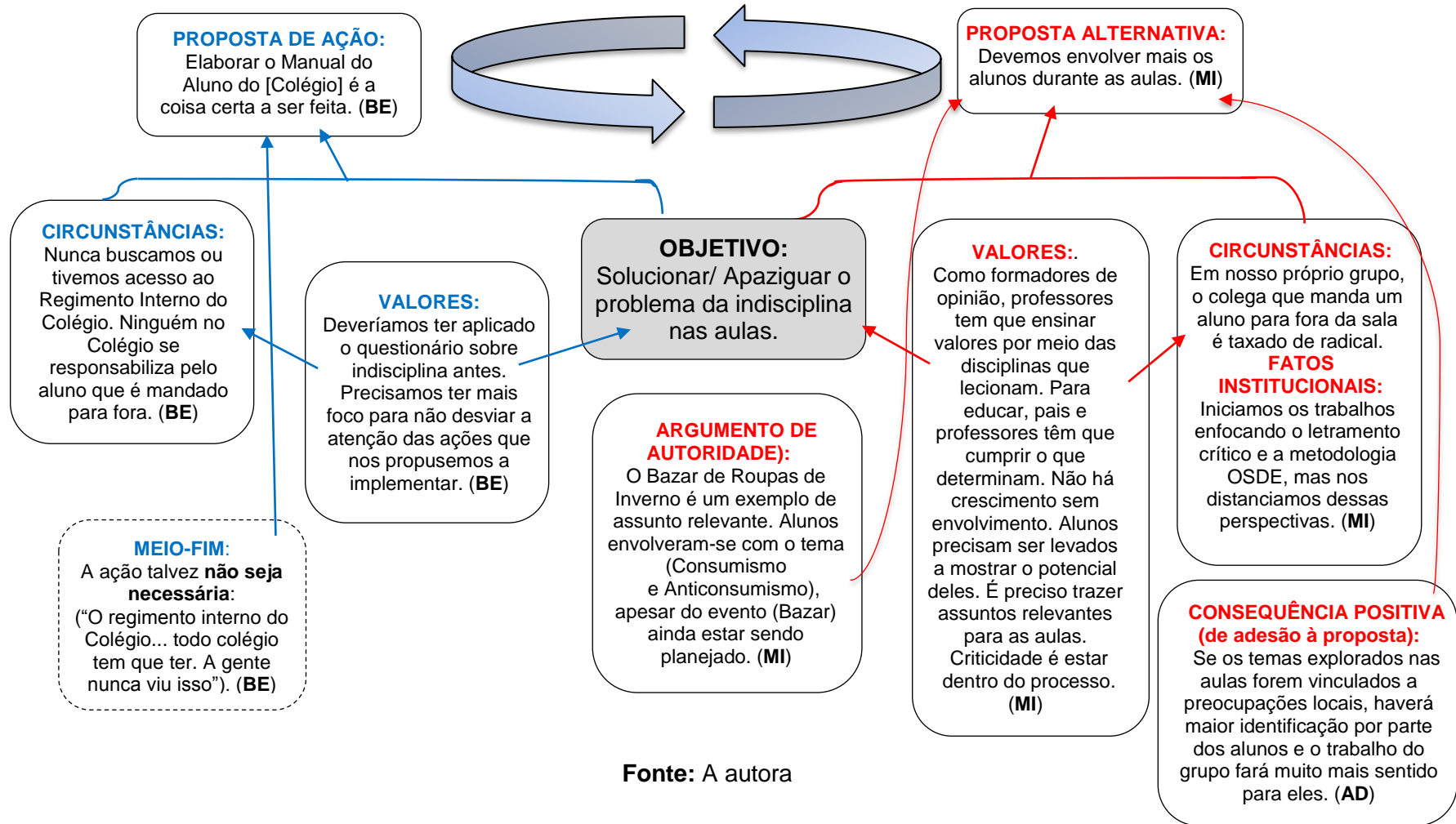


Figura 7 – Diálogo em 29/05



Fonte: A autora

Passo agora à análise dos diálogos esquematizados acima.

Logo de início, ao observar as propostas, contrapropostas e propostas alternativas dos três diálogos, é possível perceber um caminhar do grupo, no sentido de buscar implementar os planos de ação que emergiram do processo argumentativo/deliberativo, e teorizar sobre a prática, co-construindo e expandindo os conhecimentos vivenciados no âmbito da PEC.

Esse caminhar do grupo está refletido nos questionamentos ou reflexões feitas, as quais deram início a cada um dos diálogos. É possível observar ali uma progressão, i.e., a incorporação de ideias em um *crescendo*, na 2ª e 3ª reuniões sobre o tema da (in)disciplina, respectivamente em 15/05 e 29/05. A partir da constatação, em 27/03, da dificuldade para motivar os alunos a participarem ativamente das aulas, o foco do debate recai sobre a questão da indisciplina, mais especificamente sobre as maneiras como solucioná-la. Nas reuniões em 15/05 e 29/05, o grupo demonstra engajamento e determinação para deliberar sobre o assunto, com base na leitura de artigos, e na iniciativa tomada por um dos integrantes, Beatriz, de investigar o tema.

Reproduzo abaixo os questionamentos ou reflexões iniciais nos três referidos diálogos. Os trechos sublinhados têm o propósito de direcionar o leitor para os aspectos diretamente relacionados às análises feitas.

**(27/03)**

T2- **Laura:** Então... uma coisa que a gente discutiu com a [professora da graduação] na aula dela, é que a impressão que eu tenho é que os alunos, não importa o que a gente traga, quantas pessoas tem na sala, eles querem desafiar a gente a motivar eles, por mais... não importa.... eles não tão nem aí pro que você tá trazendo, você tá trazendo *PowerPoint*, vídeo e tudo aquilo, eles querem saber se com tudo isso você vai conseguir desafiar eles, fazer eles prestarem atenção, fazer eles serem motivados, entendeu...

**(15/05)**

T1 - **Adriana:** Então minha pergunta próxima, pra todo mundo que leu o texto [...] porque lendo esse texto [intitulado *Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a Dimensão Preventiva* (GARCIA, 1999)], o que que ficou, como é que nós, por exemplo, no Pibid, no [Colégio], na turma da 4ª feira, e eu sou testemunha, [que] tá tendo muito mais problemas de indisciplina do que a turma de 2ª... mas isso também é um pouco controverso... a gente vai ter que discutir porque o problema acho que tá mais embaixo ... não é tão, assim... a princípio, na 4ª feira eu vejo uma agitação maior, tal... Olhando esse artigo, o que que ficou pra vocês? Quais são algumas das possíveis maneiras da gente lidar com a indisciplina, sugeridas por ele, o que vocês gostaram ou que vocês acharam relevante, ou não...

(29/05)

T1 - **Beatriz:** [...] às vezes eu acho que... a gente acha que tá fazendo um trabalho lindo lá, só que, por exemplo, agora que passei o questionário sobre indisciplina [Anexo-E], o que eu li lá, eu não esperava...

O conflito deflagrado em 27/03 forneceu subsídios para trazer à tona, ao longo das discussões, a contradição histórica sobre o valor de uso e de troca na educação (neste caso, os sentidos atribuídos ao conceito de (in)disciplina na sala de aula).

Logo após o desabafo de Laura, acerca da dificuldade para motivar os alunos, Paulo faz uma avaliação da situação, com base em seu longo percurso como docente na educação básica:

(27/03)

T3 - **Adriana:** E que que vocês têm sentido?

T4 - **Paulo:** Eu discordo um pouco do que você [Laura] falou, tem aluno que é daquele jeito desde o 1º ano, querendo ou não...

T5 - **Adriana:** Então ele já adotou uma postura, é isso?

T6 - **Paulo:** É, tem uma postura, e tem aluno que ele vai pra nada, a realidade é essa mesmo, não vai mudar, né [...]

A fala de Paulo impulsiona reações e deliberações sobre a questão. Apesar de não constituir uma premissa de circunstância, uma vez que ele não faz uma proposta de ação, a reflexão nos permite vislumbrar a sua representação da situação existente. Ele é categórico acerca do *perfil* de certos alunos, como não passível de mudança.

Na sequência, são feitas três proposições, as quais são compostas de premissas de circunstâncias e valores para referendar seus respectivos argumentos.

(27/03)

#### **Proposta de Ação:**

T22 - **Adriana:** Eu acho que a gente pode talvez assim, tentar pesar algumas atitudes, a gente pode decidir ignorar esses alunos, mas será que... quão coerente será ignorar esses alunos, diante de uma metodologia assim voltada assim ao resgate desse lado humano, nosso, né, de tentar fazer esse aluno ser um cidadão, incluí-lo na sociedade? Então eu acho que daí não seria uma perspectiva coerente... A gente pode tentar, uma vez que estamos fazendo um trabalho colaborativo, desenvolver uma dinâmica de atuação em que a gente não dê brecha pra ninguém ficar lá encostado e não participar, que a gente vá desenvolvendo mecanismos para incluir todo mundo de alguma forma.

(27/03)

**Proposta Alternativa** [apresentada em resposta a um relato sobre o modo como Miriam lidou com um problema de disciplina em sala]:

T26 - **Beatriz:** A gente tá trabalhando uma proposta humanista, queremos todo mundo zen, um ambiente seguro..

T27 - **Adriana:** propício para a aprendizagem

[falas simultâneas]

T28 - **Beatriz:** Eu não sei até que ponto dar essa bronca na frente de todo mundo ajuda nisso... EU não acho, eu acho que esse pessoal que se rebela, alguns são assim mesmo, eu concordo, conheço gente assim que está na faculdade e até hoje faz isso, não sei explicar o porquê, mas até que ponto dar esse bronca em público... porque eu acho que quando eles [alunos] recebem alguém eles querem provar alguma coisa, e eu acho que até eles se acostumarem com a gente, a gente tinha que pegar leve, claro, se você pegar totalmente leve vai virar baquinça... mas dar essa bronca em público eu sou meio contra...

(27/03)

**Contraproposta** [à proposta alternativa]:

T34 - **Miriam:** [...] agora, Beatriz, eu tenho que discordar um pouquinho de você, pelo seguinte, na verdade muita gente [alunos] ali dentro vai fazer isso buscando a nossa atenção e buscando limites, justamente por causa dessa fase, dessa faixa etária, isso eu estudei lá em teologia, eu tive psicologia, e a gente estudava cada fase e como se comporta cada fase, então nessa fase existe principalmente se você considerar como os pais estão lidando com os filhos, a maioria não né, os pais são muito ocupados, eles não têm tempo pra educar os filhos, então eles delegam isso pra nós... esses filhos estão chegando na escola e buscando de nós uma figura de pai.

Após se pronunciar em relação à proposta de Beatriz, de lidar com a indisciplina de forma leve, Miriam apresenta (mais à frente na discussão) uma *consequência negativa* da ação (i.e., o sentimento de exclusão por parte dos alunos). Fairclough e Fairclough (2012, p. 50), a esse respeito, observam que as consequências da ação que enfraquecem o objetivo constituem premissas de um *contra-argumento*.

T81 - **Miriam:** [...] pela minha experiência, principalmente com pessoas, é que nesse momento da vida deles, tudo o que eles esperam da gente é que a gente olhe pra eles, e muitas vezes um aluno fazendo tarefa lá sabe, sem que ninguém fale nada e você deixa ele à vontade, dentro dele ele vai se sentir excluído, porque ele queria muito que você olhasse pra ele e dissesse assim, olha: “vem aqui ficar com a gente”.

As três proposições que estabeleceram o diálogo deliberativo em 27/03 dão pistas de entendimentos diferentes sobre o conceito de (in)disciplina, a saber:

- a) como diretamente vinculado ao conceito de *participação*;
- b) como comportamento que caracteriza o modo de ser do jovem em geral;
- c) como parte do processo formativo educacional.

Esse embate de ideias motivou uma das professoras licenciandas, Beatriz, a pesquisar a questão como trabalho de conclusão da disciplina de Prática de Ensino do curso de Letras-inglês, e a trazer referências de leituras<sup>59</sup> relacionadas ao tema para discussão nas reuniões do grupo, com base nas indicações de professores da graduação.

A partir dessa motivação externa (o trabalho de término do curso), Beatriz formulou dois questionários – um para ser respondido pelos oito professores da PEC (ou seja, por todos nós), e o outro, pelos alunos das quatro turmas atendidas pelo grupo<sup>60</sup>.

Tais ações, discutidas e expandidas no grupo, contribuíram para ressignificações do construto de (in)disciplina, conforme pode ser observado nos textos a seguir, referentes a trechos dos diálogos ocorridos nas reuniões de 15/05 e 29/05.

(15/05)

T89 - **Fernanda:** Mas o caso é que daí... “então vamos trabalhar com indisciplina”, mas eles [os alunos] vão olhar “mas a gente, tipo, não tá fazendo nada”, sabe?

T90 - **Laura:** Mas eu acho que não é só porque eles estão comportados que eles estão disciplinados. Eu vejo muita gente mexendo no celular...

T91 - **Adriana:** Daí a gente tá fazendo a leitura que indisciplina significa barulho e bagunça. Perfeito, porque ontem, por exemplo, chegou no ponto que eu ia comentar. Vocês têm salas quietas... relativamente... bastante... bem mais quietas do que a turma de quarta-feira. Pra uma pessoa que adora isso [silêncio em sala]: “olha que beleza”, mas sentei e fiquei observando<sup>61</sup>, com olhos de águia, gente, porque vários, vários não estão fazendo nada na aula de vocês. Então isso é muito triste...

<sup>59</sup> Dentre elas: Cavenagui (2009) e Garcia (1999).

<sup>60</sup> Os questionários estão disponíveis nos Anexos D e E.

<sup>61</sup> A participação na PEC envolvia a alternância à frente da sala de aula. Por essa razão, eu tive a oportunidade de também colocar-me na posição de observadora-participante do contexto em questão. Apenas lembrando, eu colaborava com as aulas em duas turmas, semanalmente. Paulo, por outro lado, compunha o grupo em tempo integral (i.e., nas quatro turmas).

- T92 - **Laura:** Aquilo que a Beatriz falou... a gente tem noções diferentes de indisciplina. Então, como a Fernanda falou, a Miriam... ela pega as rédeas pra fazer silêncio... o que eu e a Fernanda... a gente não tem tanto, a gente não manja tanto. Mas é que a ideia dela de disciplina é o silêncio. EU NÃO CONCORDO. Eu vejo até que, tem alunos, aquele que diz que “não aprendi nada”... tem a [Nome] que é uma aluna que ela sabe inglês bem, ela também... faz o *handout*<sup>62</sup> e fica nisso. O que que eu vou falar pra ela, ela [diz que] já fez o *handout*. Vou pedir pra ela toda hora... que eu sei que ela vai colocar os fones de ouvido ... pra ela parar de ouvir música.
- T93 - **Fernanda:** O que eu quis dizer é ... do jeito que ELES [alunos] olham indisciplina. Eles não vão pensar que tão sendo indisciplinados ao fazer isso porque não tão atrapalhando.
- T94 - **Adriana:** Por isso que vale a pena discutir o conceito de indisciplina...
- T95 - **Beatriz:** Por isso que a gente vai passar um questionário pra eles, entender o entendimento DELES, e comparar com o nosso. Porque pra mim, por exemplo, se o aluno vai bagunçar ou se ele vai escutar música, eu prefiro que ele escute música. Eu não tenho problema com isso. E talvez, pra eles, isso não seja um problema. Mas eu acho que...
- T96 - **Adriana:** Se ele fez a parte dele, terminou [a atividade em sala]...
- T97 - **Beatriz:** Tem gente na nossa turma que sabe muito inglês. E eles ficam entediados. Eles não têm o que fazer, pegam o *handout*, resolvem tudo e não ficam fazendo nada... antes o fone do que ficar conversando.
- T98 - **Adriana:** Fala, Paulo.
- T99 - **Paulo:** A questão é ... sobre o pensamento da Fernanda, a questão da indisciplina... infelizmente [?] porque eu também entendo a Miriam, quando ela fala: “silêncio” é quando ela está explicando... ou numa atividade lá, porque tem, realmente, tem aluno que fácil, fácil, ele fala [?]
- T100 - **Laura:** Não tô dizendo que não tem momentos que o silêncio não seja exigido, mas eu não acho que passar as 2 horas quase de aula em silêncio significa que a gente tem disciplina.
- T101 - **Paulo:** Ah sim, é ... eu também concordo.
- T102 - **Adriana:** Fernanda, queria ouvir a sua opinião sobre a forma que vocês estão trabalhando a indisciplina na sala de vocês, se tá funcionando...
- T103 - **Fernanda:** Deixa eu pensar... [risos]
- T104 - **Beatriz:** E também eu acho que muitas vezes, a gente acha que o aluno pensa assim, e isso é uma coisa que a gente não sabe. Por exemplo, a gente fala: “ah, eles não vão achar que isso é indisciplina”... eu não posso garantir isso... não sei... Eu acho muito interessante a gente dar a oportunidade de eles se posicionarem. Porque, por exemplo, na nossa sala tem uma aluna que eu nunca tinha ouvido ela falar nada na sala. Ela não perguntava, não participava, nada... de repente ela começou a falar um pouco mais. E eu corrigi o portfólio dela, ela manja demais de inglês, os *glossaries*

<sup>62</sup> Folhas de atividades (elaboradas pelo grupo, com base nos planos de aula), que os alunos deviam fazer durante as aulas. Exemplos desse material estão disponibilizados no Apêndice-C.

[listas de vocabulário] dela, ela escreve a palavra, a tradução, uma frase embaixo. Ela tem 20 palavras por aula. Ela sabe muito. E agora ela tá trazendo mais dúvidas, ela tá tentando conversar mais. Era uma aluna que eu falava: “essa aluna tá boiando”...

Com base no texto acima, é possível destacar os seguintes aspectos:

- a tentativa de desconstrução de sentidos naturalizados, tais como: (a) barulho/silêncio como sinônimos de (in)disciplina, e (b) o professor como conhecedor das dúvidas e necessidades dos alunos;
- a busca por ampliação das perspectivas sobre o tema;
- o grande envolvimento de Beatriz com a questão, sugerindo que as razões externas que impulsionaram a ação inicial (pesquisa para a graduação) tornaram-se razões internas, i.e., interesse/motivação pessoal;
- a geração de papéis como resultado da participação na PEC, dentre outros, o de *pesquisadora* (Beatriz) e de *colega* em posição de igualdade com os demais (Laura).

Além disso, também foi possível perceber a linguagem argumentativo-deliberativa que caracterizou o referido texto, com base nos pressupostos da perspectiva crítica-dialógica<sup>63</sup> (MATEUS, 2016; LIBERALI, 2013). Reproduzo aqui tais falas, a seguir:

- a) a análise de pontos de vista diferentes e apresentação de embasamento para a perspectiva pessoal.

T92 - **Laura:** Aquilo que a Beatriz falou... a gente tem noções diferentes de indisciplina. Então, como a Fernanda falou, a Miriam... ela pega as rédeas pra fazer silêncio... o que eu e a Fernanda... a gente não tem tanto, a gente não manja tanto. Mas é que a ideia dela de disciplina é o silêncio. EU NÃO CONCORDO.

T100 - **Laura:** Não tô dizendo que não tem momentos que o silêncio não seja exigido, mas eu não acho que passar as 2 horas quase de aula em silêncio significa que a gente tem disciplina.

- b) a elucidação de ponto de vista pessoal, na tentativa de buscar sentidos comuns e relevantes para o grupo:

<sup>63</sup> Tais pressupostos integram o item 1.5 do Capítulo 1.

T93 - **Fernanda:** O que eu quis dizer é ... do jeito que ELES [alunos] olham indisciplina. Eles não vão pensar que tão sendo indisciplinados ao fazer isso porque não tão atrapalhando.

- c) o comprometimento com a busca de novas perspectivas e possibilidades de entendimento do conceito em discussão:

T94 - **Adriana:** Por isso que vale a pena discutir o conceito de indisciplina...

T95 - **Beatriz:** Por isso que a gente vai passar um questionário pra eles, entender o entendimento DELES, e comparar com o nosso.

T104 - **Beatriz:** E também eu acho que muitas vezes, a gente acha que o aluno pensa assim, e isso é uma coisa que a gente não sabe. Por exemplo, a gente fala: "ah, eles não vão achar que isso é indisciplina"... eu não posso garantir isso... não sei... Eu acho muito interessante a gente dar a oportunidade de eles se posicionarem.

- d) o cuidado em considerar todos os posicionamentos como merecedores de atenção e respeito:

T99 - **Paulo:** A questão é ... sobre o pensamento da Fernanda, a questão da indisciplina... infelizmente [?] porque eu também entendo a Miriam, quando ela fala: "silêncio" é quando ela está explicando... ou numa atividade lá, porque tem, realmente, tem aluno que fácil, fácil, ele fala [?]

- e) a preocupação em buscar conhecer as perspectivas do outro, considerando-as importantes para a construção coletiva e colaborativa de significados:

T102- **Adriana:** Fernanda, queria ouvir a sua opinião sobre a forma que vocês estão trabalhando a indisciplina na sala de vocês, se tá funcionando...

- f) a disposição para reconsiderar pontos de vista pessoais:

T101 - **Paulo:** Ah sim, é ... eu também concordo.

Apresento, a seguir, trecho do diálogo ocorrido em 29/05 e, na sequência, a análise dos desdobramentos sobre a questão da (in)disciplina.

**(29/05)**

T41 - **Miriam:** Eu acho que nós somos responsáveis por isso e somos coautores desse processo. [...] Por isso que eu me envolvi tanto com o letramento crítico e com a metodologia OSDE, porque eu vi neles um caminho de você aproveitar o *status* do ensino de qualquer matéria, pra você transmitir pra uma sociedade que tá ficando sem valor e que a vida tá perdendo valor... valores, né? E a gente começou o trabalho com isso, e ao longo do processo são tantos problemas que a gente vai se distanciando...

T42 - **Adriana:** É... eu não sei se a gente vai se distanciando, mas é, é... como todo mundo tá sentindo... que a parte reflexiva tá... tá menor, né?

T43 - **Miriam:** Eu sinto assim... que você quer motivar o aluno, eu sei, até escrevi no *debriefing* depois vocês vão ler e até mandei já [para o *email* do grupo]. É, acontece que ontem eu fiquei surpresa, acho que como a maioria, não sei se você chegou a ver os cartazes<sup>64</sup> eles estão in-crí-veis...

T44 - **Adriana:** Ah sim, eu fiquei apaixonada pelos cartazes. Gente...

T45 - **Miriam:** [...] o que que motivou esses alunos a fazerem isso tão bem? Bom, primeiro que eles sabem que a gente não tá brincando, que [o trabalho] vai ser avaliado mesmo, e a gente vai ter a prova [evidência] disso. Então quer dizer, o que nós falamos nós cumprimos... Quando uma pessoa tá se propondo a educar... ela tem que ser, em primeiro lugar, ela tem que ser educada por ela mesma, ou seja, se eu falar isso eu tenho que cumprir... Então se você chega lá e fala uma coisa e ele chega lá e fala outra, aquilo... aquilo vira uma bagunça como acontece na educação de filho... Então, se o marido fala uma coisa, ele tem que combinar com a esposa porque senão se um fala uma coisa e o outro fala outra, acabou... a autoridade dos dois. É a mesma coisa em sala de aula. Então assim, eu acho que eles fizeram esse trabalho excelente porque o fator motivador foi o seguinte: “nós estamos expostos lá”. É a nossa cara que tá sendo dada pra bater junto com a delas, deles, né? E quando nós fazemos outros tipos de aula, é muito fácil... então assim, o posicionamento não é... é... “estou dentro”...[mas]... “eu [aluno] sou um espectador”... então eu proponho que a gente tente mais... envolver o aluno mais

T46 - **Adriana:** envolver os alunos mais...

T47 - **Miriam:** Porque isso é criticidade. Porque você tá dentro do processo [...]

T48 - **Adriana:** É... eu acho que é bastante oportuna a sua colocação, Miriam... que... envolver os alunos fazê-los criar, confeccionar, participar, né... mais ativamente durante as aulas, né, fazer pesquisas...

T49 - **Laura:** Igual eu comentei com a Fernanda... que a gente podia pedir para os alunos darem sugestão de tópicos pra gente... [tópicos] que a gente dá pra eles, não só a gente escolher e fazer a seleção dos tópicos...

T50 - **Adriana:** Isso pode ser uma das coisas, mas eu acho assim: fazê-los fazer pesquisa em grupo, ir procurar tal coisa em tal lugar e fazê-los participar... se mexer mais, né?

T51 - **Miriam:** Mostrar o potencial deles, porque nós estamos mostrando o nosso... eles já sabem disso [?] Quando eu tava escrevendo lá [o *debriefing*]... eu tava pensando em uma coisa que tem me incomodado muito, que gera muita criticidade e que nós precisamos fazer isso em prol das pessoas desse país. É... nós estamos passando por um processo em [nome de cidade], e não é a primeira vez, de uma vergonha nacional, que é a nossa [...]. Então isso faz parte da nossa vida... que eu lembro que a [professora da graduação] falava muito isso...da contextualização do inglês. Então por que a gente não traz esses assuntos para a sala de aula? Nós não queremos alunos críticos? Vamos trazer relevância, vamos trazer algo que tá do lado deles, o

<sup>64</sup> Os cartazes fizeram parte de uma atividade preparatória para o evento intitulado *Bazar de Inverno*. Os alunos ficaram responsáveis por elaborar cartazes para divulgar o Bazar no Colégio, promovido pelo grupo com o objetivo de levar o ensino-aprendizagem para além da sala de aula, e conscientizar o público de modo geral sobre consumismo e anticonsumismo, temas explorados em sala de aula.

que faz parte da vida deles e que vai modificar a vida deles, inclusive a escola aí... a discussão de materiais escolares... gente, e tem gente que tá precisando de uniforme novo, material escolar e não tem pra dar pro filho, e ele não pode... porque, por causa desse processo de corrupção, foi cancelada toda a compra... e o coitadinho lá, que realmente precisa, não tem de onde tirar...

No diálogo acima (29/05), o foco recai sobre a proposta que Miriam apresenta, como alternativa à proposta inicialmente feita por Beatriz, de elaborar o Manual do Aluno (do Colégio).

De fato, como pode ser visto no esquema da Figura-7, Beatriz representa o contexto de ação – neste caso, o Colégio – como relapso em relação ao controle dos alunos considerados indisciplinados. Entretanto, a sua proposta é comentada apenas rapidamente por alguns participantes da PEC, talvez pelo fato da premissa meio-fim indicar, na ocasião, que a referida ação possivelmente não seria necessária, uma vez que o Regimento Interno do Colégio poderia conter informações relevantes e suficientes sobre a questão.

Apesar disso, a proposta de Beatriz é fundamental para a construção colaborativa de conhecimentos, porque traz à tona a omissão do grupo quanto às questões burocráticas e administrativas envolvendo o Colégio, i.e., a necessidade de se obter informações mais amplas sobre aquele contexto, que extrapolassem os limites da sala de aula. Nesse sentido, pode-se dizer que, mais uma vez, Beatriz demonstra assumir novos papéis na PEC – os de *coordenadora* e *formadora*, este último, quando alerta para a responsabilidade ética com a formação discente.

Reproduzo abaixo as falas anteriores ao trecho do diálogo apresentado acima, com o intuito de ilustrar as reflexões instigadas pelos apontamentos da referida professora licencianda:

T28 - **Beatriz:** Até porque o Paulo falou que agora o Colégio tá sem ninguém pra ficar responsável pelos alunos que são mandados pra fora, né?

T29 - **Paulo:** É, chega lá e é aquela questão: “não, não posso ficar...”.

T30 - **Adriana:** Então, a política da escola diz que o aluno tem que ser mandado pra fora? E você manda pra fora e não tem ninguém pra acompanhá-lo, eles mandam o aluno pra dentro... daí como é que fica?

T31 - **Paulo:** O que que acontece...assim... o aluno é mandado pra fora [?] tem um monte de atividade lá que ele tem que fazer, tem que tá lá.. mas, ao mesmo tempo que ele tá lá na biblioteca, ele sai. Porque quem tá lá não tem autoridade pra falar: “o, você vai ficar aí”.

T32 - **Adriana:** E ele tem que se reportar a alguém...

T33 - **Paulo:** Isso.

T34 - **Adriana:** E quem é essa pessoa? Daí falta...

T35 - **Paulo:** É, é complicado.

T36 - **Adriana:** Daí volta àquela estória do discurso no papel e do que efetivamente acontece na escola. E os alunos rapidamente descobrem que muitas coisas estão só no papel...

A proposta alternativa de Miriam, por outro lado, atribui um novo sentido ao conceito de (in)disciplina, contribuindo para ressignificá-lo e expandi-lo. Por meio de uma argumentação persuasiva, que inclui: (a) perguntas e respostas; (b) comparações; (c) exemplos com base nos contextos *familiar, político, acadêmico*, e na própria *PEC*; (d) discurso direto, (e) escolhas lexicais, entre outros recursos, ela apresenta as suas premissas, sendo referendada por Adriana e Laura.

Seguem abaixo algumas falas extraídas do referido diálogo.

T41 - **Miriam:** Eu acho que nós somos responsáveis por isso e somos coautores desse processo. [...] Por isso que eu me envolvi tanto com o letramento crítico e com a metodologia OSDE [...] E a gente começou o trabalho com isso, e ao longo do processo são tantos problemas que a gente vai se distanciando...

T45 - **Miriam:** [...] o que que motivou esses alunos a fazerem isso tão bem? Bom, primeiro que eles sabem que a gente não tá brincando, que [o trabalho] vai ser avaliado mesmo, e a gente vai ter a prova [evidência] disso. Então quer dizer, o que nós falamos nós cumprimos... [...] Então, se o marido fala uma coisa, ele tem que combinar com a esposa porque senão se um fala uma coisa e o outro fala outra, acabou... a autoridade dos dois. É a mesma coisa em sala de aula. Então assim, eu acho que eles fizeram esse trabalho excelente porque o fator motivador foi o seguinte: “nós estamos expostos lá”. É a nossa cara que tá sendo dada pra bater junto com a delas, deles, né? [...]”... então eu proponho que a gente tente mais... envolver o aluno mais

T47 - **Miriam:** Porque isso é criticidade. Porque você tá dentro do processo [...]

T51 - **Miriam:** Quando eu tava escrevendo lá [o *debriefing*]... eu tava pensando em uma coisa que tem me incomodado muito, que gera muita criticidade e que nós precisamos fazer isso em prol das pessoas desse país. É... nós estamos passando por um processo em [nome de cidade], e não é a primeira vez, de uma vergonha nacional, que é a nossa [...]. Então isso faz parte da nossa vida... que eu lembro que a [professora da graduação] falava muito isso...da contextualização do inglês. Então por que a gente não traz esses assuntos para a sala de aula? Nós não queremos alunos críticos? Vamos trazer relevância, vamos trazer algo que tá do lado deles, o que faz parte da vida deles e que vai modificar a vida deles, inclusive a escola aí...

Miriam, demonstrando intenso engajamento afetivo e cognitivo ao longo do diálogo, contribui para ampliar os sentidos de (in)disciplina, vinculando-a aos conceitos de *motivação, participação comprometida, relevância e criticidade no processo de ensino-aprendizagem*.

Em sua argumentação, ela retoma premissas do diálogo de 27/03 (circunstâncias e valores), mas avança em suas reflexões, trazendo para o grupo novos entendimentos. Esse avanço parece ser característico da prática social vivenciada: à medida em que os elementos da PEC vão se articulando, em relações de permanência/mudança uns com os outros, eles são sendo transformados no processo de originar novas combinações entre eles (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003).

Adriana e Laura prontamente aderem à proposta, tecendo reflexões e propondo encaminhamentos de ordem prática:

T49 - **Laura:** Igual eu comentei com a Fernanda... que a gente podia pedir para os alunos darem sugestão de tópicos pra gente... [tópicos] que a gente dá pra eles, não só a gente escolher e fazer a seleção dos tópicos...

T50 - **Adriana:** Isso pode ser uma das coisas, mas eu acho assim: fazê-los fazer pesquisa em grupo, ir procurar tal coisa em tal lugar e fazê-los participar... se mexer mais, né?

Miriam, assim como Beatriz, tem uma participação altamente protagonista na PEC, revezando-se em diversos papéis (colega, formadora, pesquisadora, coordenadora, questionadora, entre outros).

### 3.1.2. Prática Estabelecida *Versus* Prática Inovadora

Apresento a seguir os esquemas relativos aos diálogos centrados na *implementação da metodologia adotada* (Figuras 8 a 12). Depois disso, passo à análise dos mesmos, em um contínuo.

Figura 8 – Diálogo em 13/03

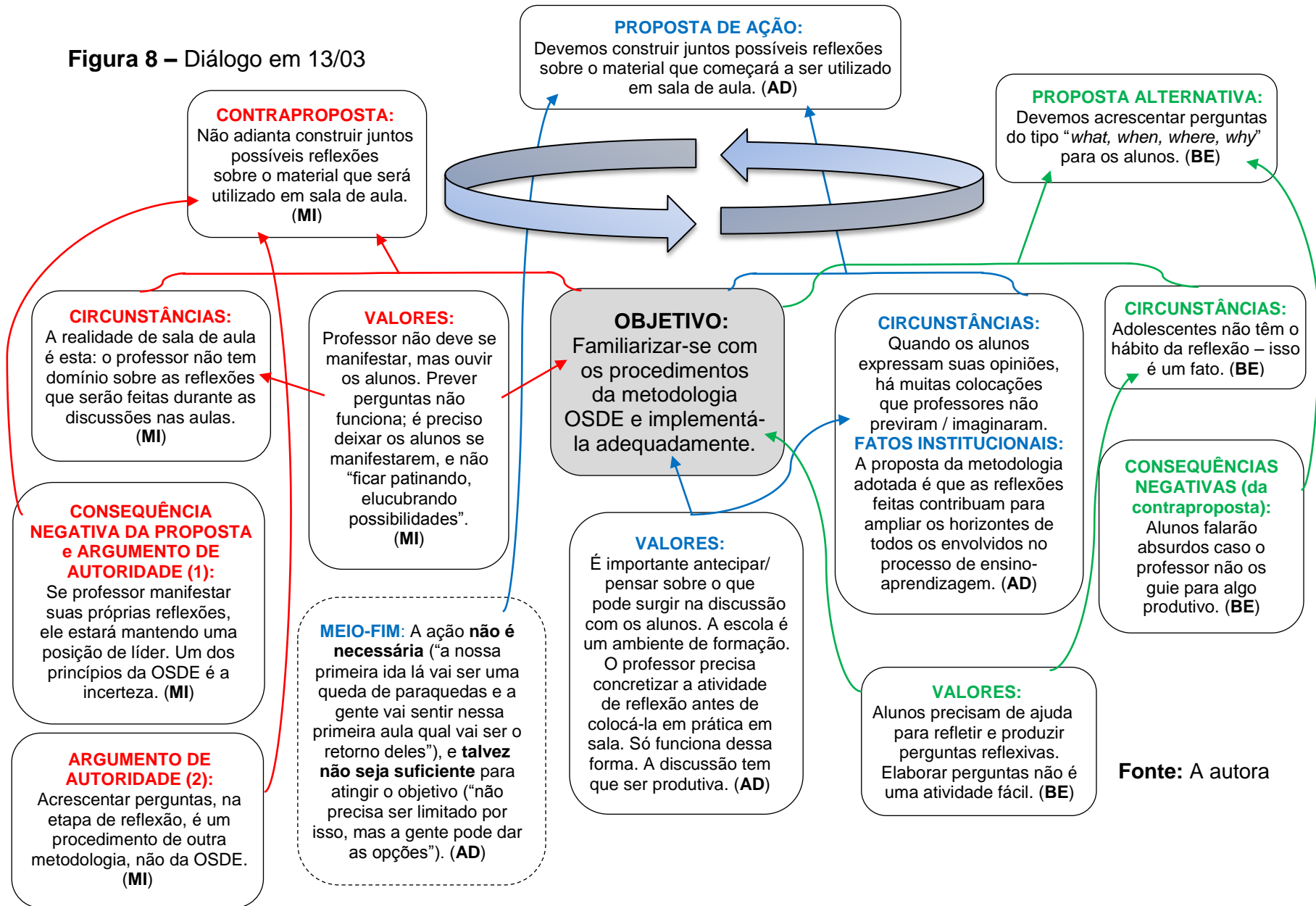
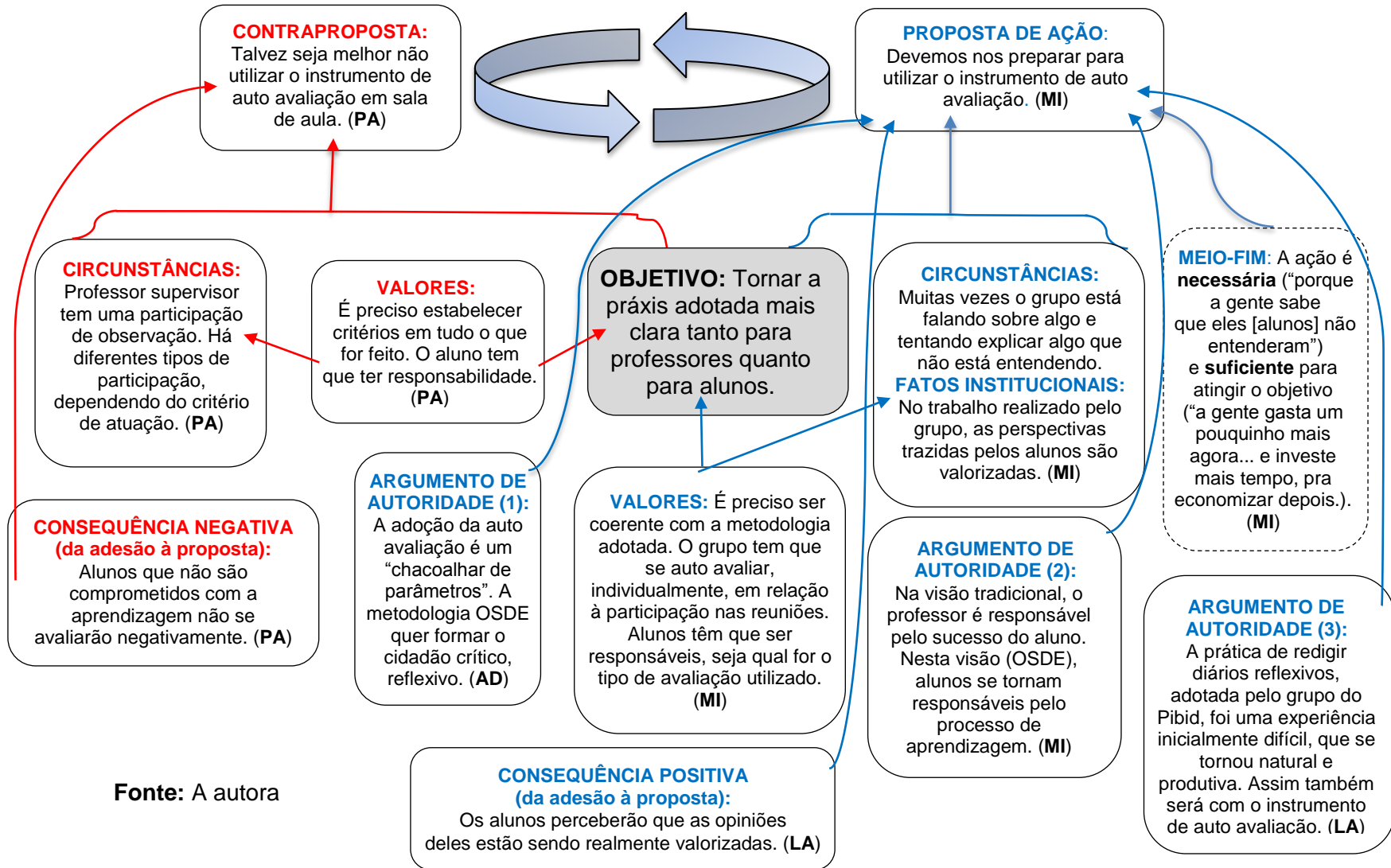
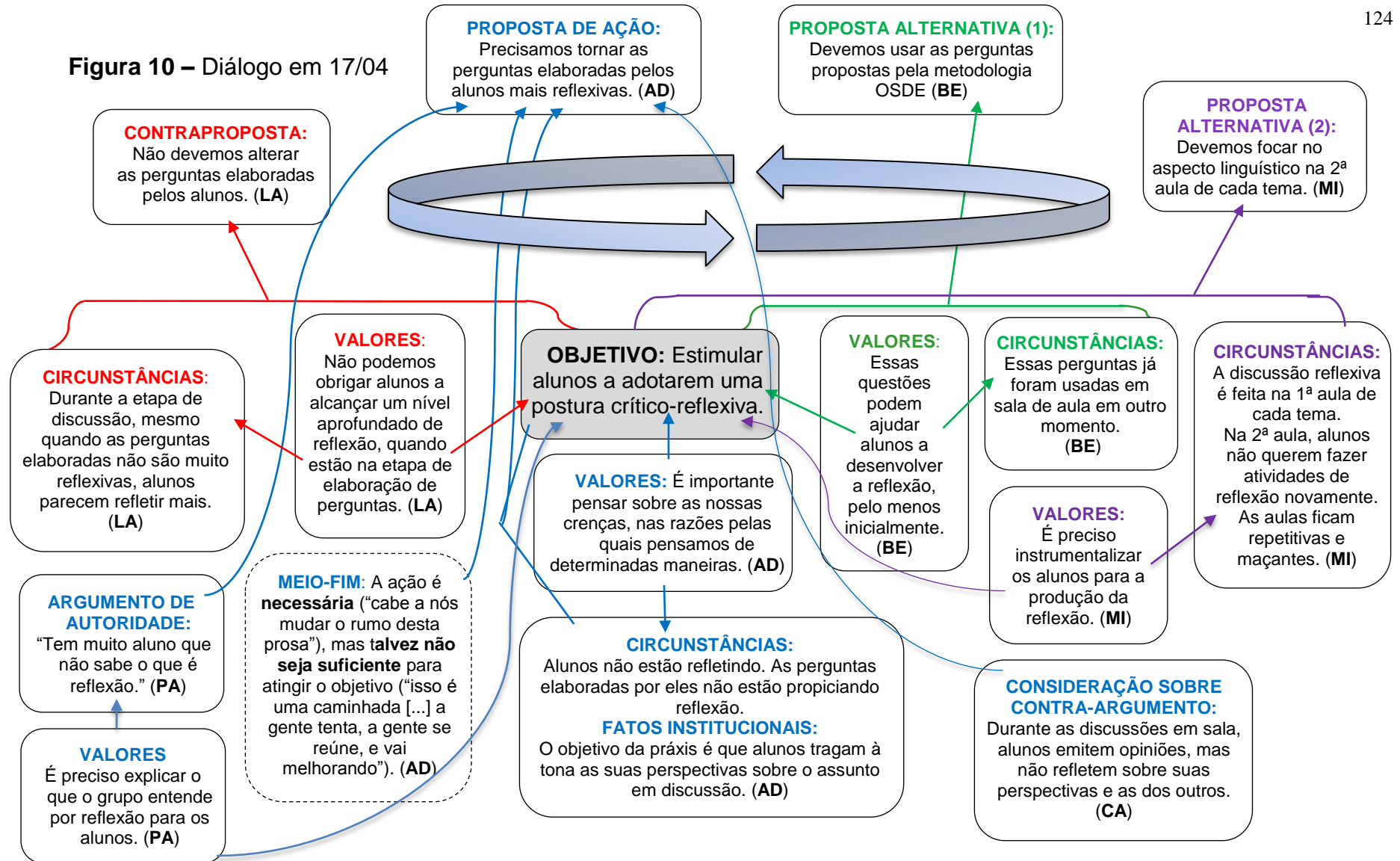


Figura 9 – Diálogo em 03/04



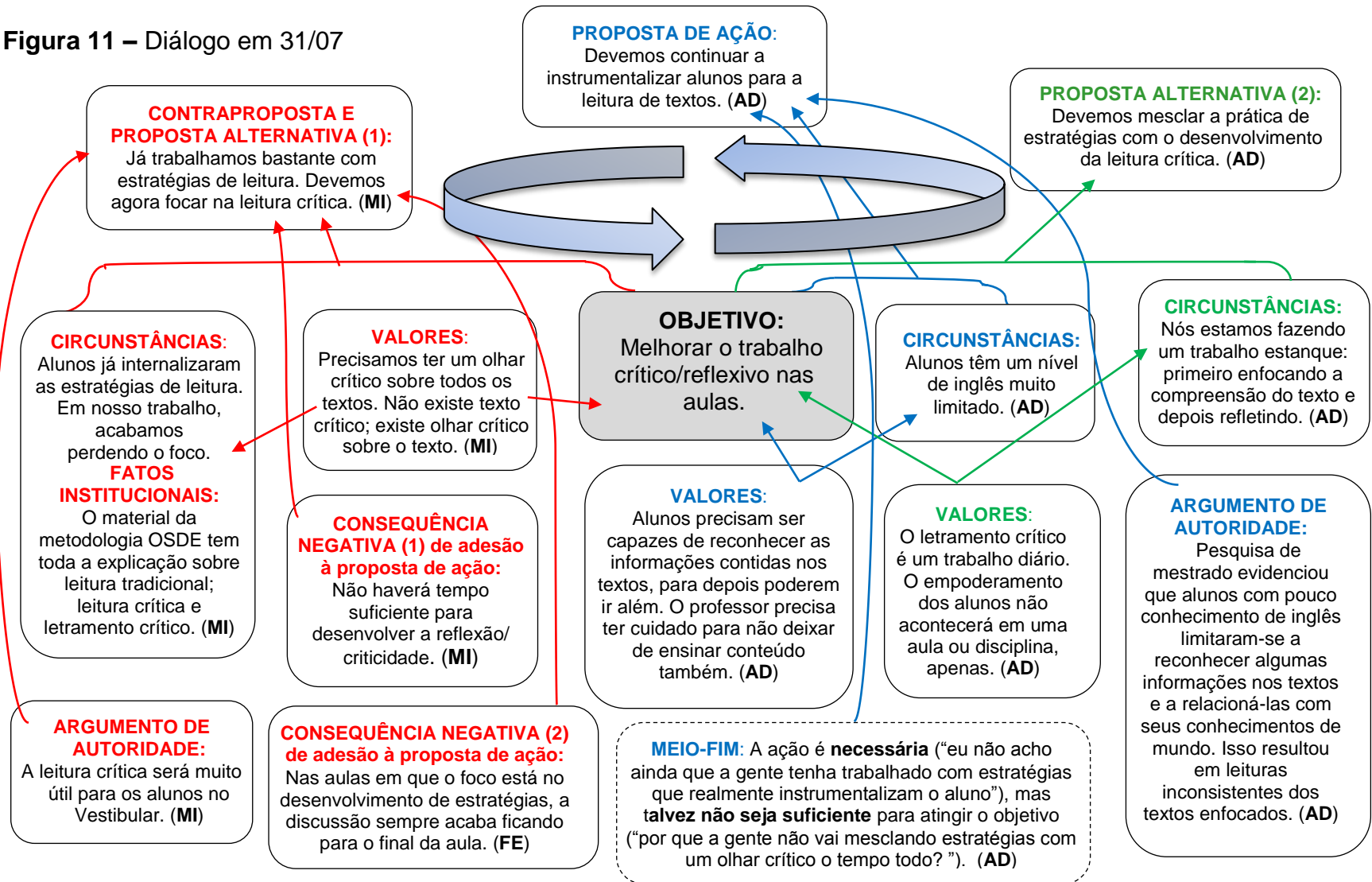
Fonte: A autora

Figura 10 – Diálogo em 17/04



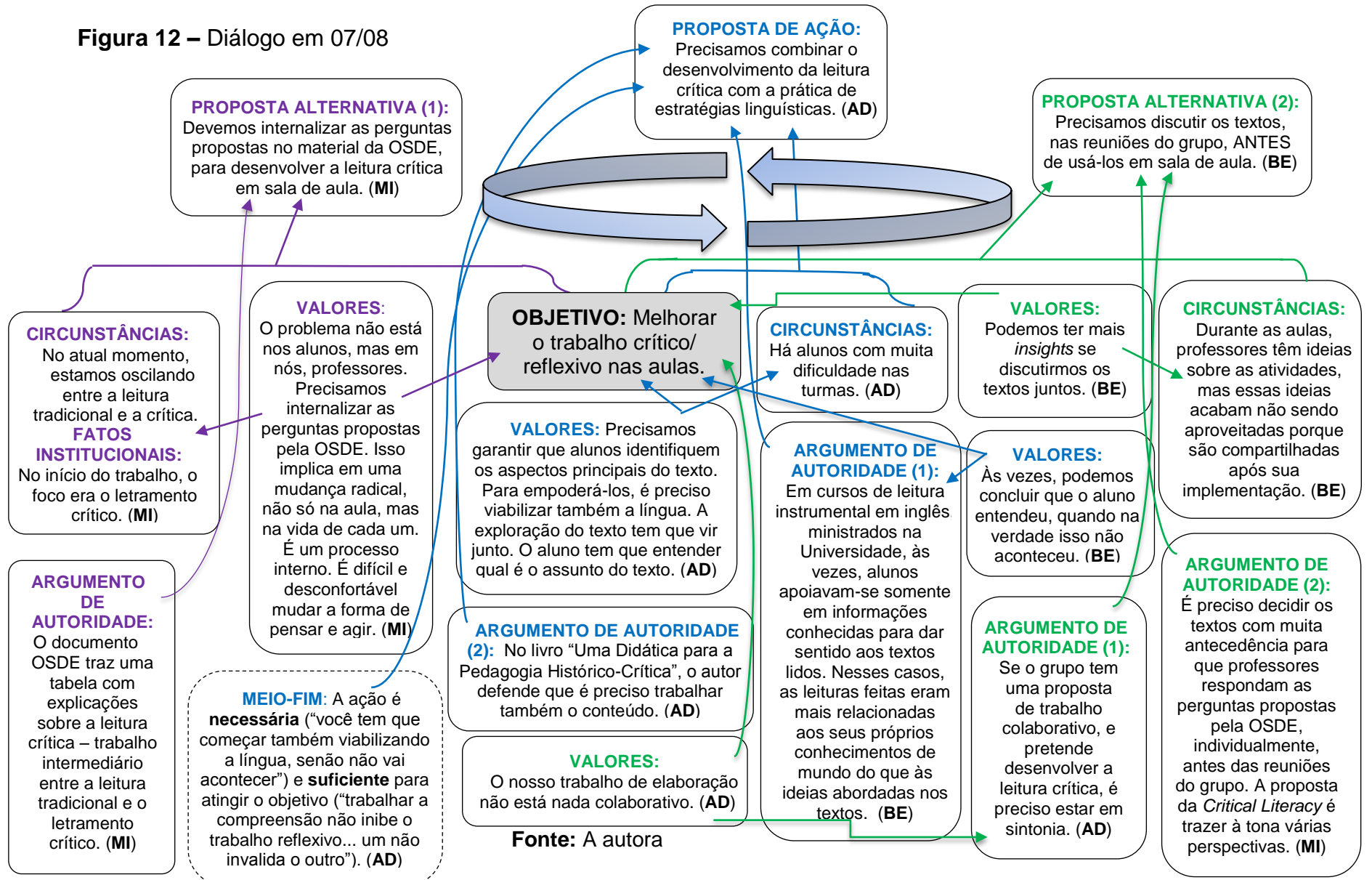
Fonte: A autora

Figura 11 – Diálogo em 31/07



Fonte: A autora

Figura 12 – Diálogo em 07/08



Volto-me agora para a análise dos diálogos esquematizados acima.

Ao examinar os cinco esquemas dos diálogos centrados na implementação da metodologia adotada, é possível perceber a preocupação do grupo em colocar em prática os princípios e pressupostos da OSDE.

A contradição histórica emerge da dificuldade em *abraçar o novo*, i.e., a PEC de língua inglesa (com foco no letramento crítico, visando ao desenvolvimento de criticidade e à formação ética e protagonista do aluno) e *ressignificar o velho* – neste caso, as práticas já estabelecidas para o ensino-aprendizagem de inglês (com foco na gramática, vocabulário e compreensão/interpretação textual).

O tema da reflexão/criticidade permeou todos os diálogos, com *status* alternando entre componente *central* e *integrante* do trabalho realizado pelo grupo, como pode ser observado nos questionamentos ou reflexões que dão início ao processo argumentativo-deliberativo em cada uma das discussões.

Reitero que os trechos sublinhados têm o propósito de direcionar o leitor para os aspectos diretamente relacionados às análises feitas.

(13/03)

T1 - **Adriana:** Gente, vamos tentar isso, porque só funciona, quando a gente olhar, vamos olhar pra esse *cartoon* [**Anexo-B**], vamos fazer um exercício aqui, ok, *what comes to your mind* quando você olha aqui?

(03/04)

T1 - **Adriana:** [...] Se a gente for pensar muito assim: “ah, mas eles [alunos] não vão ser honestos” [quando o instrumento de auto avaliação proposto pela metodologia OSDE for aplicado], Beatriz, eu acho que não dá pra gente pensar nisso... A gente vai ficar o tempo todo, nesse trabalho, procurando inculir uma noção de ética, de trabalho em comum.

(17/04)

T1 - **Adriana:** E daí vocês não acham, gente, a minha impressão que ficou... nas perguntas que surgiram [elaboradas pelos alunos] ... sei lá, é mais, é um questionamento meu, que *got me wondering* quando eu voltei pra casa... que elas não estão muito reflexivas [...]

(31/07)

T1 - **Miriam:** E tem uma coisa super importante, gente, que eu acho que foi por aí que a gente perdeu o foco... MOMENTO de criticidade... não existe. Você se torna crítico. E aí, não importa quantos momentos de aula você vai ter, o olhar tem que ser crítico.

(07/08)

T1 - **Miriam:** [...] nós temos lá no...OSDE *Briefing* [compilação das principais ideias que embasam a Metodologia OSDE] ... é isso? Nós temos a leitura tradicional...aquele

*chart* [Anexo-F]... leitura tradicional, leitura crítica e letramento crítico... e existe uma abordagem diferente pra cada uma, né? Então eu acho que eu tô falando sempre... eu fico entre a leitura crítica e o letramento crítico, e de repente vocês estão achando que é importante a leitura tradicional... porque olha só... [vocês dizem:] “eles [alunos] não sabem NEM ler... eles não têm as estratégias”, entendeu? Então eu queria muito saber de vocês se é isso mesmo... pra eu não ficar assim nessas duas outras opções, entendeu? [risos]

As falas acima desencadeiam conflitos e posicionamentos diversos, bem como propostas de ação, contrapropostas e propostas alternativas para lidar com as características e complexidades envolvendo a PEC. Liberali (2013, p. 109), a esse respeito, observa que é “no debate das diferenças, em um universo de perspectivas, [que] os sujeitos buscam acordos possíveis ou conclusões temporárias”.

O embate de ideias propicia um movimento em direção à desnaturalização das práticas cotidianas de ensino-aprendizagem de inglês, refletido principalmente nos argumentos de autoridade e nas consequências positivas e negativas que fundamentaram as propostas/contrapropostas em cada diálogo.

Seguem abaixo trechos dos referidos diálogos.

(13/03)

T125 - **Adriana:** Tá, então agora, por exemplo, que tipos de pergunta, vocês acham gente, que vão sair aqui [**atividade de reflexão com base em cartoon, Anexo-B**], vamos pensar assim, a gente, eu queria, eu queria assim, só queria concretizar um pouco entre nós esse exercício. Pra ajudar. O que que você falou mesmo, Miriam?

T126 - **Miriam:** Eu falei ... primeiro eu questionei o seguinte: “por que que o brasileiro, por que que a brasileira usar biquíni é... é uma questão machista?” ... a gente vive num país tropical muito quente, né? Essa seria uma possibilidade. A outra: “Ué, mas por que usar burca é um problema? Elas têm direito... se elas gostam”. [...]

T127 - **Adriana:** Vamos lá, mais perguntas aqui

T128 - **Carolina:** A mulher no Brasil é obrigada a usar biquíni? Ela tem outras opções. É diferente da mulher do Oriente Médio, ela é obrigada a usar burca. Se ela sair sem a burca...

T129 - **Miriam:** Ela pode ser apedrejada, morta.

T130 - **Carolina:** Agora no Brasil a mulher tem opção, então, pode ser visto por esse lado também... não tem um machismo tão grande quanto no Oriente médio...

T131 - **Adriana:** Se parar pra comparar a situação da mulher brasileira com a mulher oriental, dos países muçulmanos...

T132 - **Miriam:** Mas o que a mídia espera das mulheres brasileiras? Como elas mostram... como as pessoas veem a mulher brasileira? Veem essa mulher que tá aí de biquíni...

T133 - **Adriana:** Um produto, né...

T134 - **Miriam:** É... pra ser consumida a qualquer momento, inclusive, né...

T135 - **Adriana:** Será que dá pra comparar então a liberdade da mulher brasileira com a da mulher...

T136 - **Miriam:** Mas você vê como isso não funciona? Porque essa daí não seria a pergunta que eles [alunos] fariam: “Ah, será que dá pra comparar...”, entendeu? Então, assim, é um trabalho que... a gente vai escrever isso pra quê? Pra conduzir eles a esse pensamento? Então tem que deixar acontecer...

No diálogo acima, a partir da proposta lançada por Adriana, de o grupo construir coletivamente possíveis reflexões sobre o material que seria utilizado em sala de aula, faz-se uma tentativa de prever as ideias que poderiam emergir durante a discussão do tema proposto.

Essa prática, que remete a um padrão sequencial do tipo *iniciação, resposta e avaliação* (LIBERALI, 2013, p. 110), sugere uma preocupação da professora formadora/coordenadora em controlar a interação e as reflexões que podem e devem ser consideradas “produtivas”. Nesse padrão de interação, é o professor quem detém o poder de decidir o encaminhamento da discussão, conforme seus próprios critérios de valor, i.e., daquilo que considera pertinente ou não.

Essa representação de prática pedagógica reflexiva está acessível na premissa de valores apresentada por Adriana, de que “a discussão tem que ser produtiva”. Tal entendimento é compartilhado por Beatriz, quando esta aponta, como consequência negativa da contraproposta de Miriam, a possibilidade de que alunos digam “absurdos” caso o professor não conduza a discussão de forma produtiva.

Observa-se, na premissa de circunstâncias, que apesar de Adriana mencionar a ampliação dos horizontes de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (por meio das reflexões propiciadas pela metodologia adotada), não parece haver ainda uma articulação entre os elementos da PEC – neste caso, entre os *sujeitos* (Adriana e Beatriz), imbuídos de *seus valores e crenças*, e o *instrumento* (plano de aula com base na *metodologia OSDE*) – que permita a internalização e transformação dos mesmos.

Miriam, por outro lado, ao se posicionar contra a atividade de prever ideias que surgirão durante a discussão com os alunos, apresenta uma consequência negativa e dois argumentos de autoridade para respaldar a sua contraproposta, todos fortemente embasados nos princípios da OSDE. Ao final do diálogo, a sua fala, reproduzida abaixo, oferece evidências (viabilizadas por meio de questionamentos) que reforçam a sua argumentação desfavorável à proposta de ação feita por Adriana e dão sustentação ao seu ponto de vista. Além disso, a premissa meio-fim (Fig. 8) também indica a fragilidade da referida proposta.

T136 - **Miriam:** Mas você vê como isso não funciona? Porque essa daí não seria a pergunta que eles [alunos] fariam: “Ah, será que dá pra comparar...”, entendeu? Então, assim, é um trabalho que... a gente vai escrever isso pra quê? Pra conduzir eles a esse pensamento? Então tem que deixar acontecer...

No diálogo seguinte, ocorrido em 03/04, o processo argumentativo-deliberativo focaliza a adoção de instrumento de auto avaliação nas aulas da PEC. Beatriz e Paulo, movidos por razões diversas, hesitam em adotar o instrumento – Beatriz, porque considera difícil explicar aos alunos como eles devem proceder, e Paulo, por considerar que nem todos os alunos serão autênticos em suas auto avaliações. Percebe-se aqui, novamente, a dificuldade em romper com práticas *monologizantes*<sup>65</sup> (MATEUS, 2005), que avaliam a propriedade do conhecimento e estabelecem os modos de sua produção.

Durante a discussão, Paulo afirma que seu papel na PEC é o de *observador*, que colabora conforme a necessidade constatada. Ele enfatiza que se apoia em critérios de atuação, mas não esclarece quais sejam tais critérios.

Porém, apesar de se colocar em posição diferenciada em relação ao grupo, o professor demonstra atitude dialógica (MATEUS, 2016, p. 51) para discutir questões conflituosas, tais como: (a) disposição para analisar diferentes pontos de vista; (b) compromisso em considerar como legítimas todas as vozes; (c) disposição em reconhecer o outro como aquele que sabe e que tem o que dizer – conforme destacado no excerto a seguir.

---

<sup>65</sup> Mateus (2005, p. 135) observa que “as construções histórico-culturais se dão no embate de discursos *dialógicos/monológicos* e vinculam-se a um processo no qual a criação do novo e a conservação do existente se dão de forma dialética e, portanto, inseparável”.

**(03/04)**

T42 - **Paulo:** É.. olha, essa questão de assim... em relação aos alunos... de auto avaliação, eu acho, no meu ver, eu acho um pouco complicado, tá? Porque...

T43 - **Miriam:** Paulo!

T44 - **Adriana:** Fala...

T45 - **Paulo:** Não, eu acho complicado assim... não quer dizer que não dê pra fazer e a gente desistir, né? Porque, ele na... tem aquele aluno que ele... realmente ele é responsável e envolvido com as coisas, né. E tem aquele aluno que não, tá? Então na auto avaliação, ele não vai se avaliar negativamente. Então a gente procurar, assim, critérios pra...

T46 - **Miriam:** Ah, entendi o que você quer dizer agora.

T47 - **Paulo:** Entendeu?

T48 - **Miriam:** Ele tem razão. Mas o nosso... pelo que eu entendi, a nossa ideia não é dar uma nota baseada na nota.

T49 - **Paulo:** Não, não. Não é a questão da nota.

T50 - **Beatriz:** É que eles aprendam a ser honestos com eles mesmos. Alguma coisa assim.

T51 - **Paulo:** Isso!

No trecho abaixo, ilustro a coprodução discursiva sobre o tema (auto avaliação), a partir da colaboração intensa dos envolvidos – questionando, expondo, analisando, compreendendo, avaliando, e expandindo conhecimentos.

**(03/04)**

T67 - **Miriam:** Então por que usar esse tipo de avaliação [auto avaliação, Anexo-C]? Porque como nós estamos é... pedindo perspectivas diferentes, estamos tentando...

T68 - **Adriana:** E não a resposta certa.

T69 - **Miriam:** Exatamente. Como é que nós vamos pegar uma prova e dar tick, certo, tick, errado, tick, certo...

T70 - **Beatriz:** Não, a pergunta é: “Alunos, por favor, respondam esse questionário”.

T71 - **Miriam:** Isso.

T72 - **Beatriz:** “Por que que eu vou responder isso?” [dirão os alunos].

T73 - **Adriana:** Porque a nossa metodologia, ó...

T74 - **Beatriz:** Eu vou dizer pra eles quê...?

T75 - **Adriana:** ...a nossa metodologia quer formar o cidadão crítico, reflexivo, que vai enxergar além do seu próprio nariz, que não aceita, não se conforma com aquilo que

lhe é posto como dado, certo. Então, há, sendo coerente com essa perspectiva, a gente quer realmente que eles estejam conscientes do tempo todo e monitorando o seu processo de aprendizagem pra, é... estar em sintonia com essa metodologia.

T76 - **Laura:** E eu acho que não só pra eles terem consciência, mas porque a gente fica falando o tempo todo que a opinião deles é importante, é importante, então no fim da aula, mesmo que a gente não esteja lá, a opinião deles vai ser importante.

T77 - **Adriana:** Continua, né? Então é muito coerente.

T78 - **Laura:** Vai ser importante aqui, vai ser importante no fim de semana quando a gente estiver lendo. É SEMPRE importante.

T79 - **Miriam:** E outra coisa, você gera alunos mais responsáveis pelo PROCESSO de aprendizagem. Porque nessa, né, outra visão, na mais tradicional, o professor que se vire pra me ensinar! Ele é bom? Ele dá show?

Na interação acima, a articulação de ideias propiciou a construção de sentidos comuns, que possibilitaram rever posicionamentos e caminhar em direção ao novo. Tanto Miriam quanto Laura assumem papéis de liderança na discussão, trazendo contribuições para o crescimento de todos.

Miriam alerta para a necessidade de coerência entre o instrumento avaliativo e a metodologia adotada, e aponta um benefício de sua utilização, i.e., a formação de alunos mais responsáveis pelo processo de aprendizagem.

Laura, assim como Miriam, também se posiciona como formadora, ao expandir a fala de Adriana (sobre a importância de se desenvolver a consciência crítica dos alunos), e reiterar, repetidamente, a necessidade de se valorizar a voz dos alunos, na prática assumida pelo grupo. Além disso, ela estabelece uma comparação entre a atividade de auto avaliação e a experiência de redigir diários reflexivos (tarefa inicialmente considerada difícil pelos integrantes da PEC), (v. Fig. 9), acentuando o fato de que o novo instrumento também se tornaria familiar/conhecido e propiciaria resultados eficazes.

O diálogo subsequente, ocorrido em 17/04, é o único, dentre os oito enfocados nesta investigação, que traz 3 propostas e 1 contraproposta, com um total de 6 interlocutores (v. Fig. 10). O processo argumentativo-deliberativo tem início com a proposta, feita por Adriana, de que o grupo deveria buscar soluções para tornar as perguntas elaboradas pelos alunos mais reflexivas (na 1ª aula de cada tema, em que eles eram estimulados a se posicionar frente a assuntos polêmicos).

Paulo, assumindo o papel de formador, enfatiza a importância de se esclarecer o sentido de reflexão – demonstrando comprometimento não somente com a

aprendizagem dos alunos, mas também contribuindo para enriquecer a proposta a partir de seu ponto de vista.

A discussão que se segue é bastante democrática e equilibrada, com intenso revezamento de turnos e uso de mecanismos discursivos que contribuem para a produção coletiva e colaborativa de significados compartilhados.

(17/04)

T9 - **Paulo:** É... só uma coisa, muitas... vocês têm que colocar pro aluno o que é reflexão. Porque tem muito aluno que não sabe o que é reflexão.

T10 - **Adriana:** É... então, olhar pra dentro de si mesmo [...] no texto da Fernanda Liberali, a última página da Parte II, página... 35. “Para concretizar o processo reflexivo, quatro ações são essenciais: “descrever: o que faço?; informar: qual a fundamentação teórica para minha ação?”... por que que eu penso assim, na verdade, não é?... O que que eu faço? Mas por que que eu penso assim? Essa minha forma de pensar tá embasada em quê?... “Confrontar: eu quero ser assim?”... e “reconstruir”. E daí é nosso pro... aquelas ações transformadoras: “como eu posso agir de forma diferente?”... eu quero ser assim? Então...

T11 - **Laura:** Tenho uma dúvida, será que... porque assim, como a gente falou, eles ainda não estão refletindo. Mas será que a gente... será que é certo a gente OBRIGAR eles a chegarem nesse nível de reflexão, através da pergunta? Porque durante a discussão, me parece que mesmo quando a pergunta não é muito reflexiva, durante a discussão parece que eles refletem mais. A pergunta é simples, mas o pensamento por trás... que nem isso que você falou, a pergunta é simples, mas talvez por que que a sociedade, será que a sociedade é machista por pensar que a mulher compra mais?

T12 - **Carolina:** Eu acho que eles tão dando opinião, mas não tá mudando, tipo... cada um dá a opinião ali e fica por isso mesmo, sabe, “não faço reflexão pra mudar”.

T13 - **Adriana:** E eu acho que isso é uma caminhada, viu, Carolina, não tô criticando, assim, “a gente não tá fazendo nada certo”. Eu acho que a gente tá... a gente vai crescer junto com os alunos. Porque é difícil, você tá olhando, a gente tenta algo, a gente se reúne, e vai melhorando, e vai melhorando.

T14 - **Beatriz:** Eu tenho uma sugestão, porque no, na, no site da OSDE, naquela parte do Teacher Education, eles têm um monte de questões [Anexo-G] que até quando eu preparei aquela primeira aula do...

T15 - **Adriana:** É, eu sei, que você pegou e que era a proposta inicial usar perguntas.

T16 - **Beatriz:** Exatamente.

T17 - **Adriana:** Depois a gente acabou não usando...

T19 - **Beatriz:** Eu queria usar essas questions, open space questions, responsible choices, eu acho que a gente podia começar a usar isso pra desenvolver... pelo menos pra começar.

T20 - **Miriam:** Mas a gente tá... não sei as meninas, mas no trabalho com a gente no primeiro grupo de 2ª [feira], eu tava pensando e eu até escrevi no meu debriefing, mas eu não

sei se eu fui... esclarecedora, né? Eu achei, assim, pensando na aula de ontem, e parecia que tava maçante aquilo de novo, que a gente tava repetindo, tava repetitivo, eu não sei se você teve essa impressão também Laura, ou não?

T21 - **Laura:** Eu não tive muito [essa impressão] porque, por exemplo, na segunda turma eles tavam muito cansados. Eu acho que o problema é como eu falei pra eles: “a primeira aula vai ser mais discussão, vai ser uma coisa mais livre. Na segunda aula a gente vai trabalhar mais os textos”... [por]que por mais que eles falem “Ai, já vi isso, não sei o quê, não sei o quê...”, [eles] não sabem...

Destaco aqui os seguintes mecanismos discursivos, observados no diálogo acima, para:

- a) apresentar pontos de vista: “Eu acho que eles tão dando opinião, mas não tá mudando...”; “Eu achei [...] que a gente tava repetindo, tava repetitivo.”;
- b) concordar ou discordar de pontos de vista, oferecendo suporte: “Eu não tive muito [essa impressão] porque [...] Eu acho que o problema é...”;
- c) sugerir alternativas: “eu tenho uma sugestão...”; “eu acho que a gente podia começar a usar isso pra desenvolver... pelo menos pra começar.”;
- d) reconhecer o outro como aquele que sabe e tem algo a dizer: “...não sei as meninas [da 4ª feira], mas no trabalho com a gente no primeiro grupo de 2ª [feira]; “eu não sei se você teve essa impressão também Laura, ou não?”;
- e) questionar perspectivas: “Tenho uma dúvida [...] será que é certo.....?”;
- f) reconhecer a complexidade envolvida na implementação da PEC: “eu acho que isso é uma caminhada...”; “a gente tenta algo, a gente se reúne, e vai melhorando, e vai melhorando”.

Nessa reunião, especificamente, a prática dialógica contribuiu para promover uma maior interação entre todos e o consequente fortalecimento do espaço seguro. Não houve, entretanto, encaminhamentos quanto aos rumos a serem tomados com base no processo argumentativo-deliberativo.

De fato, retomando a sequência de diálogo deliberativo descrita por Fairclough e Fairclough (2012) no capítulo 2 (v. Quadro-6), é possível constatar que o diálogo em

questão<sup>66</sup> contempla apenas quatro dos 8 estágios previstos, a saber: *abrir; informar; propor e considerar*<sup>67</sup>. Os referidos autores atribuem as características particulares de cada sequência ao contexto institucional e ao propósito pragmático da atividade, mas reiteram que a orientação normativa ideal dos debates, como exemplo de deliberação, é ainda visando a uma decisão coletiva que pode fundamentar a ação do grupo.

Nos próximos dois diálogos, realizados em 31/07 e 07/08, i.e., com apenas uma semana transcorrida entre um e outro, a contradição histórica entre as práticas estabelecidas/tradicionais e a PEC torna-se mais evidente, acentua a crise e propicia um repensar sobre as questões até então sendo discutidas – trazendo à tona a necessidade premente de avanço em prol da colaboração que se pretende *crítica, argumentativa, dialógica* (LIBERALI, 2013; LIBERALI; FUGA, 2014; MAGALHÃES, 2014; MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016; MATEUS, 2013a, 2016), e a disposição de renunciar à colaboração entendida como *confortável* (GATTO, 2014).

No diálogo de 31/07, o embate entre a proposta de Adriana (de continuar a instrumentalizar os alunos para a leitura de textos), e a contraproposta e proposta alternativa de Miriam (de não mais trabalhar com estratégias de leitura, e focalizar a leitura crítica) traz à tona uma nova proposta de Adriana, que concilia elementos das duas propostas anteriores (mesclar a prática de estratégias com o desenvolvimento da leitura crítica durante o trabalho com textos).

Tanto Adriana quanto Miriam demonstram, nesse diálogo, a disposição para rever posicionamentos pessoais e considerar possibilidades alternativas. Ao final do processo argumentativo-deliberativo, novos sentidos são atribuídos à metodologia do letramento crítico (i.e., o professor não pode apressar o processo reflexivo-crítico sendo vivenciado pelo aluno; o letramento crítico é uma prática diária que demanda tempo para ser implementada). Laura, por sua vez, apresenta exemplos de como concretizar a ação proposta, visando sua efetiva implementação na práxis.

**(31/07)**

T72 - **Adriana:** E se a gente... em vez de orientar o tempo todo, e se a gente não pensar em fazer aquela coisa estanque, mesmo: primeiro... primeiro olha tudo no texto, e depois

<sup>66</sup> O diálogo da reunião realizada em 17/04, considerado para análise nesta investigação, teve a duração de 13 minutos no total.

<sup>67</sup> As etapas de *revisar, recomendar, confirmar e fechar* o diálogo não foram observadas.

reflete sobre... e fica aquela coisa estanque. Por que que a gente não vai mesclando estratégias com um olhar crítico o tempo todo?

T73 - **Miriam:** Eu acho que é o ideal. Eu acho que é o ideal.

T74 - **Laura:** Eu tava pensando até da gente pegar o... um texto qualquer e colocar tipo, o título dele no PowerPoint sem entregar. E daí pedir pros alunos já fazerem um *brainstorming*, porque tem uns alunos que você fala: “leia só o título” [mas] ele já vai lendo o texto.

T75 - **Beatriz:** Aí não adianta nada [referência à atitude dos alunos de ignorar o título]...

T76 - **Adriana:** Eu gostei da, do... eu gostei de uma... ação aí da Laura, que achei bem interessante. Palavras que vêm à sua cabeça, né, quando você começa o trabalho, e ao final do trabalho reflexivo, outras palavras que vêm à cabeça...

T77 - **Miriam:** Mas isso é... da estrutura da, da aula ... da metodologia. No começo a gente fazia isso...

T78 - **Adriana:** Então, eu acho que...

T79 - **Miriam:** ... [mas] perdemos.

T80 - **Adriana:** Eu achei... genial, eu acho que dá, assim, um... “pera lá, vamos voltar, no começo, no começo... eu [o aluno] penso isso, isso e isso”... tem toda uma discussão: “pera lá, mas olha, eu [o aluno] tenho que pensar nisso, nisso, nisso e naquilo”. Então... aí o aluno... fica concreto pra ele, né?

T81 - **Miriam:** E ele [o aluno] vai fazer isso por si próprio. E a gente tem que ter paciência pra esperar ele cair nessa real.

T82 - **Adriana:** [...] é um trabalho... é... gradativo, o letramento crítico, o empoderamento desse aluno, dele se tornar, assim, tirar as, as viseiras e começar a responder por si, e não ser enganado pelas ideologias aí dominantes, é um trabalho diário, né? Mas é claro que, numa aula só, numa aula só e numa matéria só não vai acontecer.

Passo agora a considerar o último diálogo focado nesta investigação, ocorrido em 07/08, cujo esquema (Fig. 12) diferencia-se dos demais por abarcar o maior número de *argumentos de autoridade* – cinco, ao todo, dentre os quais três são proferidos por Adriana, Miriam e Beatriz para respaldar, respectivamente, a proposta de ação e propostas alternativas, e dois são expressos por Adriana e Miriam para sustentar e fortalecer a proposta alternativa de Beatriz.

É interessante observar como a coconstrução de conhecimentos, propiciada pela articulação e embate de ideias, reflete o conceito de ZPD, proposto por Vygotsky (1978/1998) e expandido por Engeström (1987), para caracterizar movimentos de participação e engajamento ativo, que possibilitam aos envolvidos produzir muito mais do que poderiam, individualmente.

A partir do visionamento de Miriam, de que as dificuldades enfrentadas para implementar a práxis são reflexo da própria práxis – ou seja, de “que a construção da prática constitui parte da própria prática” (MATEUS, 2014b, p. 348), outras possibilidades de entender, expandir e viver são criadas (LIBERALI, 2013).

As falas de Miriam, destacadas abaixo, integram a sua premissa de valores no esquema contido na Fig. 12.

(07/08)

T85 - **Miriam:** Sabe uma coisa que tem me incomodado assim... gente? [...] eu acho o seguinte ... que o problema não tá nos alunos... o problema tá na gente... A gente tem que ter essas perguntas [tipos de leitura/OSDE, Anexo-F] em nós assim... INTERNALIZADAS...

T93 - **Miriam:** [...] gente, é uma mudança radical e é na ESTRUTURA toda da história... do sistema... da VIDA da gente... NÃO É SÓ A AULA...

O questionamento da práxis, instigado por Miriam, e desencadeado no âmbito do processo argumentativo-deliberativo, impulsiona ações alternativas *criativas* (LIBERALI, 2013) para lidar com o problema evidenciado.

A proposta de ação apresentada por Beatriz (de que os textos a serem utilizados nas aulas fossem primeiramente discutidos nas reuniões do grupo) concretiza as reflexões suscitadas ao longo do diálogo e possibilita que todos reflitam sobre maneiras de melhor viabilizar a referida ação.

Seguem abaixo trechos do diálogo ilustrando a proposta de Beatriz e os desdobramentos resultantes do discurso coproduzido pelos participantes.

(07/08)

T106 - **Beatriz:** [...] a gente devia dar um jeito de arranjar um tempo pra dar uma discutida no texto ANTES de ir pra aula... tipo... com todo mundo pra ter ...

T107 - **Adriana:** Ah isso é uma boa, hein...

T108 - **Beatriz:** Porque chega na hora da aula, vem a Regina e fala uma coisa [e eu penso:] “nossa, genial, eu não tinha pensado nisso”... só que, normalmente, isso acontece quando? Na segunda aula, quando você já aplicou a primeira e você fala: “puxa... por que eu não pensei nisso?”

T124 - **Adriana:** Esse *link* da Beatriz, aí... que achei que foi muito pertinente... se a gente tem essa proposta de trabalho colaborativo e se a gente pretende então adotar uma postura reflexiva e trabalhar... ou pelo menos se achar minimamente nessa coluna do *Critical Reading* [tipos de leitura/OSDE, Anexo-F], a gente tem que estar em sintonia, e como é uma prática nada fácil porque envolve mesmo é... você refletir... é você estar é... pensando junto com o texto e olhando, se distanciando e voltando... acho que é brilhante a gente trabalhar juntos mesmo... sabe por quê? Porque o nosso trabalho de elaboração de aulas não tá nada colaborativo...

T125 - **Miriam:** Não...

T126 - **Adriana:** Gente,  vamos fazer isso... eu acho que foi uma... que a gente teve um momento aqui... muito *insightful*... de *upgrade*, nesse momento... a gente pode ir pro próximo nível, entendeu?...

T127 - **Miriam:** Posso dar uma sugestão?  Porque eu acho que no *debriefing*... pra mim... eu tava muito cansada, mas eu acho que falei alguma coisa sobre isso... nem lembro direito...

T132 - **Miriam:** Eu coloquei bem assim oh... [falas simultâneas]  “problema”... depois eu coloquei “sugestão”... pra ficar bem claro...

T133 - **Beatriz:** Ahã... [lendo o trecho do *debriefing* de Miriam:]  “planejamento e elaboração de aula com uma semana de antecedência e uso de parte da reunião de terça pra que cada grupo possa decidir junto sobre o que será incluído na aula”...

T134 - **Miriam:** Tá... é isso mesmo?...

T135 - **Beatriz:** Ahã... eu juntei tudo... que eu falei...  que eu adorei essa ideia e falei: “vamos tentar fazer isso!”.

T136 - **Miriam:** E eu acrescentaria o seguinte...  o texto tem que ser decidido com muita antecedência pra que todos façam aquelas perguntas... “o que...” como é a pergunta aqui, por exemplo.. ”qual é o contexto?; pra quem o texto tá endereçado?; qual a intenção do autor?; qual é a posição?”... E aí vai... que a gente faça essas perguntas pra nós mesmos ANTES de virmos aqui...

T137 - **Adriana:** Pra respondermos, né...

T138 - **Miriam:** E pra chegar num consenso de resposta... quer dizer, consenso, não...

T139 - **Adriana:** É... palavra proibida...

T140 - **Miriam:**  Pra chegar... pra ter VÁRIAS perspectivas... vamos falar assim, segundo o *Critical Literacy*...

A ação proposta por Beatriz é expandida pela sugestão de Miriam, de que todos se preparem com antecedência para a discussão dos textos nas reuniões do grupo, respondendo às perguntas com foco na Leitura Crítica (contidas na metodologia OSDE). Tal ação tem o propósito de gerar multiplicidade de participação e perspectivas e, conseqüentemente, potencializar o trabalho realizado em sala de aula.

Esses encaminhamentos evidenciam estreita relação com significados coconstruídos em outros momentos, em particular, nos diálogos ocorridos em 03/04 e 29/05, em que também se constatou a necessidade de preparação prévia do grupo para a aplicação do instrumento de auto avaliação e de maior engajamento dos alunos nas aulas, a partir da elaboração e aplicação de atividades prático-críticas sobre temas de interesse local.

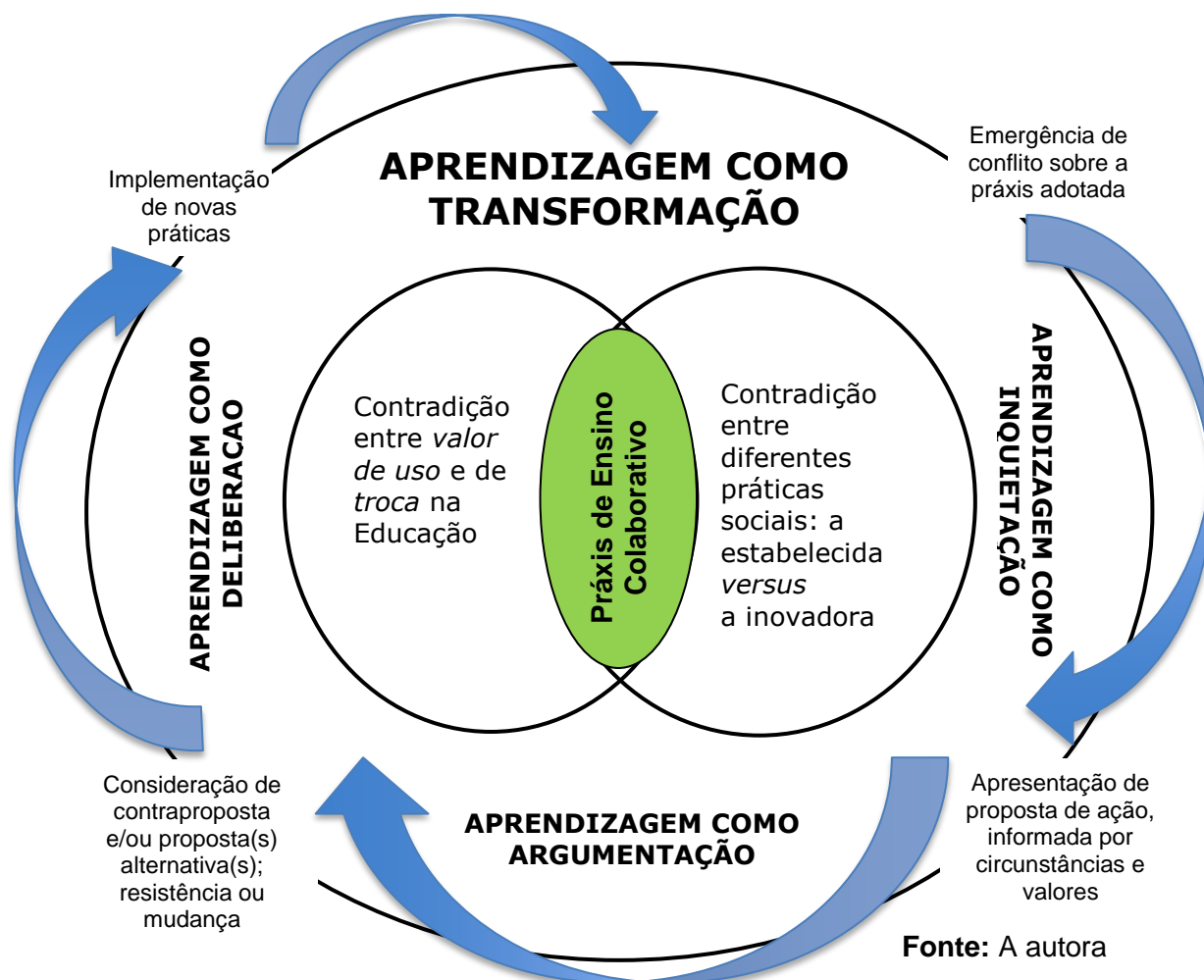
Todas as reflexões suscitadas na PEC contribuíram para a ressignificação do conceito de criticidade como componente constituinte e constitutivo da própria práxis, pois, nas palavras de Freire (2011b, p. 115), “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo”.

### 3.2. A INTERLOCUÇÃO COM O CICLO DE APRENDIZAGEM EXPANSIVA

Apresento a figura a seguir com o objetivo de ilustrar a interlocução entre a Aprendizagem Expansiva e a Argumentação Prática/Deliberação, objeto de análise desta investigação, a qual teve como elemento norteador as contradições históricas que afloraram durante a PEC.

Saliento que nomeei os movimentos identificados ao longo do processo argumentativo/deliberativo como tipos de aprendizagem que contribuíram para promover Aprendizagem Expansiva.

**Figura 13** – Aprendizagem Expansiva e Argumentação Prática/Deliberação: uma proposta de interlocução



Na referida figura, busquei representar as contradições que emergiram da práxis realizada, as quais foram deflagradas com base nos conflitos manifestos sobre questões relativas à (in)disciplina e à implementação da metodologia adotada pelo grupo.

A crise gerada desencadeou movimentos argumentativo-deliberativos de: exposição e debate de ideias, apresentação de diferentes perspectivas, questionamentos, exploração de novas perspectivas, avaliação do trabalho realizado, novas intervenções na prática, apropriação de papéis, coprodução de conhecimentos e transformação do ensino-aprendizagem. Nomeei esses movimentos de *Aprendizagem como Inquietação*; *Aprendizagem como Argumentação*; *Aprendizagem como Deliberação* e, finalmente, *Aprendizagem como Transformação*.

Para melhor visualizar os estágios dos diálogos deliberativos enfocados na PEC, retomei as categorias do Quadro-7 e inseri nele as aprendizagens discriminadas acima. Entendo que essas aprendizagens forneceram evidências de uma prática crítico-dialógica que desencadeou Aprendizagem Expansiva no âmbito da PEC.

O Quadro-8 a seguir traz acréscimos de cunho interpretativo à análise efetuada.

**Quadro 8 - Categorias de Análise e Interpretação dos Dados**

<b>Tipos de Aprendizagem</b>	<b>Ciclos de aprendizagem</b>	<b>Argumentação prática/ Deliberação</b>
Aprendizagem que gera <b>inquietação</b>	Questionamento, crítica <b>ou</b> rejeição de algum elemento da prática social sob enfoque	Proposição de pergunta sobre o que deve ser feito <b>ou</b> menção do problema constatado
Aprendizagem que suscita <b>argumentação</b>	Análise histórica e empírica dos mecanismos causais  Formulação de novos caminhos e instrumentalidades que ofereçam uma solução ao problema evidenciado	Apresentação de <b>premissa de</b> (a) <b>circunstância</b> , que representa a situação existente e o problema enfrentado sob a ótica do agente; (b) <b>valor</b> , que expressa os valores e preocupações subjacentes aos objetivos e circunstâncias do agente; (c) <b>objetivo</b> , que descreve e imagina a situação futura desejada; (d) <b>meio-fim</b> , que representa a relação entre a proposta e o objetivo.  Sugestão de <b>proposta de ação</b>
Aprendizagem que estimula <b>deliberação</b>	Reforço ou Resistência/ Reformulação	<b>Reforço à proposta</b> , com base em argumentos de autoridade e/ou consequências positivas de adesão à proposta, ou  <b>Resistência à proposta</b> , por meio de <b>contraproposta e/ou proposta(s) alternativa(s)</b> , acrescida(s) de argumentos de autoridade e/ou consequências negativas de adesão a uma determinada proposta.
Aprendizagem que impulsiona <b>transformação</b> .	Implementação de novas práticas	Aplicações práticas; ajustes; avaliação do processo; conhecimentos co-construídos, expandidos e compartilhados; teorização sobre a prática.
	Reflexão sobre o processo  Consolidação da nova práxis	Implementação e estabilização da nova práxis no contexto investigado.

**Fonte:** A autora

Em face do exposto, é possível dizer que os diálogos deliberativos potencializaram a produção coletiva e colaborativa de significados compartilhados, contribuíram para a reorganização da PEC e para a expansão de seu objeto, i.e., a transformação do ensino-aprendizagem.

Dentre os articuladores de propostas e/ou contrapropostas, nos 8 diálogos analisados, destacam-se Miriam<sup>68</sup> (com 7 contribuições), Adriana e Beatriz (com 6, cada), Fernanda, Laura e Paulo (com 1, cada). Carolina também se posicionou em alguns momentos – sem, contudo, lançar propostas de ação para lidar com a questão da criticidade nas aulas. Apenas Regina se manteve em silêncio a maior parte do tempo durante as discussões, exceto quando chamada a participar, explicitamente.

Convém ressaltar, acerca do comportamento da referida professora licencianda, que ela foi a última a integrar o grupo, em 13/03/12, ou seja, quando já haviam transcorridos cerca de 7 meses desde o início do subprojeto de Letras-inglês em agosto/2011. Com isso, acredito que o processo de internalização e apropriação dos elementos da PEC, para Regina, se deu de modo muito particular, ouvindo e construindo sentidos ao longo das discussões e experiências vivenciadas.

Somente a partir do 2º semestre de 2012 (período não focado nesta análise) é que ela passou a se posicionar de forma mais atuante e agentiva no grupo. Acredito que isso se deveu também, em parte, ao processo de se integrar plenamente ao grupo. Andreotti et al.(2006) ressaltam a importância, na organização de modos coletivos de trabalho colaborativo, que sejam criados espaços onde as pessoas se sintam seguras para ouvir umas às outras e transformar-se, aprendendo e reaprendendo juntas.

Reconheço que, na condição de professora coordenadora, faltou-me mais empenho no sentido de dar voz e ouvir a todos os membros do grupo, sempre com o mesmo cuidado e atenção. Gilligan (2011, 2003) denomina esse conceito de *ética do cuidado*, o qual tem como base a responsividade nas relações, ou seja, o cuidado de prestar atenção, escutar, responder. Mateus (2016, p. 43), sobre os conceitos de ética, dialogia e argumentação, alerta que “responsabilidade e responsividade são, antes de tudo, aspectos definidores das relações eu-outro”.

Com base nas considerações acima, ressalto a importância de se preparar os membros de uma determinada práxis para a argumentação crítico-dialógica, a partir do desenvolvimento de *atitude dialógica* (MATEUS, 2016), e de uma *visão multicultural de conhecimento* (LIBERALI, 2013), que pressupõe múltiplas maneiras possíveis de conceber a realidade e de produzir novos conhecimentos, os quais estão sempre em processo de transformação.

---

<sup>68</sup> Miriam articulou propostas ou contrapropostas de ação em todas as reuniões, exceto em 15/05, ocasião em que não pôde estar presente.

Tais pressupostos relacionam-se, direta ou indiretamente, ao conceito de *vida social* proposto por Fairclough (2003, p. 208, tradução minha)<sup>69</sup>:

A vida social é reflexiva. Ou seja, as pessoas não agem e interagem somente no interior de redes de práticas sociais, elas também interpretam e representam suas ações para si mesmas e nas relações com o outro, e essas interpretações e representações moldam e ressignificam tais ações.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comecei a delinear este estudo após a minha decisão, ainda em 2011, de coordenar um subprojeto de Letras-inglês do Pibid/UEL, motivada pelo desejo de realizar uma experiência de ensino colaborativo de professores, aqui denominada PEC.

A partir da coleta e geração de dados ao longo de todo o tempo em que coordenei o subprojeto (cerca de 18 meses), e dos conflitos vivenciados durante a implementação da PEC, interessou-me investigar as contradições históricas emergentes como elementos promotores de diálogos deliberativos e instigadores de aprendizagem expansiva.

O grupo de participantes desta pesquisa, centrada no primeiro semestre de 2012, constituiu-se de oito professores em diferentes posições institucionais – cinco licenciandas do curso de graduação em Letras-inglês da referida instituição; uma colaboradora (bolsista do subprojeto no ano anterior); um supervisor da Educação Básica e uma professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, também da UEL.

As perguntas que nortearam essa investigação foram:

- a) Que contradições se manifestam discursivamente?
- b) Como se configura discursivamente a práxis analisada?
- c) Quais são os tipos de aprendizagem gerados?

---

<sup>69</sup> Em inglês, no original: “*Social life is reflexive. That is, people not only act and interact within networks of social practices, they also interpret and represent to themselves and each other what they do, and these interpretations and representations shape and reshape what they do*”.

As contradições históricas que afloraram durante a PEC relacionaram-se à trajetória de formação docente, especificamente, quanto: (a) **ao valor de uso e de troca** na educação – neste caso, em relação ao(s) sentido(s) de (in)disciplina no contexto escolar, e (b) **às diferentes práticas sociais** (a estabelecida *versus* a inovadora) – a saber, *o ensino de língua inglesa nos moldes tradicionais* (com ênfase em gramática, vocabulário e compreensão/interpretação textual) e *a experiência de ensino colaborativo de língua inglesa*, voltada para uma educação inclusiva, com foco no desenvolvimento de criticidade e na formação ética e protagonista do aprendiz.

Tais contradições desencadearam processos argumentativo-deliberativos que propiciaram oportunidades de aprendizagem expansiva. Com base nesse pressuposto, aproximei os referenciais teórico-metodológicos de Fairclough e Fairclough (2012) e de Engeström (1999b, 2005, 2011), a fim de estabelecer uma interlocução entre a Argumentação Prática/Deliberação e o Ciclo de Aprendizagem Expansiva na práxis investigada.

O esquema argumentativo desenvolvido por Fairclough e Fairclough (2012) foi de extrema valia para vislumbrar e analisar a configuração discursiva dos diálogos ocorridos durante as reuniões do grupo aqui focalizado, composto por participantes da PEC. Para esse fim, foram selecionados os diálogos contendo conflitos, evidenciados por meio de pistas linguístico-discursivas (v. cap.2, item 2.3.5).

Os elementos que constituíram os diálogos – as *premissas de objetivo, circunstâncias, valores, meio-fim*, bem como os *argumentos de autoridade*, e as *consequências positivas e/ou negativas* relacionadas às propostas, contrapropostas e propostas alternativas – possibilitaram refletir sobre os modos como a linguagem viabiliza questionamentos de sentidos e a produção colaborativa de conhecimentos (por meio de indagações, exposições, interpretações alternativas, avaliações, ressignificações), os quais serviram de base não só para a compreensão das ações propostas, mas também para sua (potencial) transformação. Esses movimentos, contrapostos ao Ciclo de Engeström (1999b), possibilitaram concluir que a PEC foi lócus de aprendizagem expansiva.

Os diálogos ocorridos na PEC contemplaram essencialmente os estágios *Abrir, Informar, Propor, Considerar e Revisar* da sequência normativa apresentada por Fairclough e Fairclough (2012); já os estágios *Recomendar, Confirmar e Fechar* não fizeram parte do *modus operandi* do grupo.

Os autores reiteram que a configuração interna dos diálogos deliberativos está diretamente relacionada ao seu contexto institucional (neste caso, a práxis realizada pelo subprojeto de Letras-inglês do PIBID/UEL) e ao propósito pragmático da atividade (aqui, a solução de conflitos evidenciados).

Acredito, entretanto, assim como Liberali e Magalhães (2009), Mateus (2016) e Roth et al. (2002), que a inclusão de ações formativas voltadas ao desenvolvimento de mecanismos discursivos – para iniciar o diálogo, propor questões críticas, fornecer evidências, expressar opiniões (concordando/ discordando), esclarecer e expandir ideias, sugerir alternativas para ações propostas, avaliar ideias e práticas, entre outros – poderá contribuir para conscientizar e preparar a todos os envolvidos (professores formadores, supervisores, colaboradores e licenciandos de modo geral) a argumentar e deliberar de forma colaborativa e construtiva. Essas ações poderão ter impacto na configuração interna dos diálogos, expandindo-os para abarcarem, se relevante, os estágios *Recomendar*, *Confirmar* e *Fechar*.

Fairclough e Fairclough (2012) entendem o processo de AP/Deliberação como a *interface* entre agência e estrutura, i.e., ao argumentar visando à ação, os agentes recorrem a discursos que refletem ordens morais, institucionais e estruturais, as quais lhes fornecem razões para agir. Essas razões são consideradas *externas* porque independem da vontade dos agentes e exercem uma pressão sobre a ação (como, por exemplo, a participação na PEC). A fim de realmente motivar a ação, os participantes precisam internalizá-las como valores, preocupações ou interesses reais. Quando isso acontece, esses elementos tornam-se fonte de normatividade que moldam seus objetivos e a ação que decidem adotar para colocá-los em prática (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012, p. 46).

Essa interface está visível no processo argumentativo-deliberativo de Miriam, que assume diversos papéis na PEC, alternando sua participação sempre engajada e intensa, como *questionadora*, *colega*, *pesquisadora* e *coformadora*, ao longo dos diálogos travados pelo grupo. Percebe-se claramente que as razões externas que inicialmente promoveram a adoção da metodologia OSDE foram internalizadas, em seu discurso, como desejos e interesses reais. Ela apropria-se da referida metodologia e contribui para ressignificar e agir sobre a práxis.

Por outro lado, o meu papel na práxis, que inicialmente compreendeu as funções de coordenadora, pesquisadora e formadora, foi modificado e expandido, ao longo da PEC, para incluir também as funções de colega e assistente dos demais.

Roth et al. (2002), a esse respeito, observam que o pesquisador, ao se comprometer com o ensino colaborativo, perde poderes e regalias de diversas maneiras – podendo, por exemplo, encontrar-se na posição de ter a sua prática pedagógica avaliada, e seus valores e crenças questionados.

Essa experiência, que tive o privilégio de vivenciar, gerou muitas e ricas oportunidades de aprendizagem tanto no âmbito profissional quando pessoal, possibilitando-me ressignificar não apenas a formação de professores, mas principalmente a minha própria atuação docente. Espero que este estudo possa também suscitar questionamentos e novas reflexões em pesquisadores e professores de modo geral.

Deixo aqui, à guisa de conclusão, as palavras de Archer (2004, p. 11), as quais são fonte inspiradora para trabalhos que se pretendem colaborativos: "[...] existe um movimento histórico do 'Eu', que busca inovar no interior das estruturas socioculturais existentes, em direção ao 'Nós', que juntos busca estrategicamente transformar tais estruturas".<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> Em inglês, no original: "[...] there is a historical movement from the 'Me', which seeks to make out within the confines of the existing social-cultural structures, towards the 'We' which together seeks strategically to transform such structures".

## 5. REFERÊNCIAS

- ABREU, M.D. de. **Os significados da rotina na creche:** com a palavra coordenadora pedagógica, educadoras e pesquisadora. 2014. 247 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2014.
- ALMEIDA, M.D.B. de. **Educação infantil e a formação inicial de professores:** com a palavra, a argumentação. 2016. 206 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2016.
- ANDREOTTI, V.; BARKER, L.; NEWELL-JONES, K (Org.). **Critical Literacy in Global Citizenship Education:** Professional Development Resource Pack. Centre for the Study of Social and Global Justice. Global Education Derby, 2006. Disponível em: < [https://www.academia.edu/194048/Critical\\_Literacy\\_in\\_Global\\_Citizenship\\_Education\\_2006](https://www.academia.edu/194048/Critical_Literacy_in_Global_Citizenship_Education_2006) >. Acesso em: 23 ago 2015.
- ANJOS, A.M.T. dos. **Reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do Pibid:** evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica. 2015. 122 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2015.
- ANNUNCIATO, I.V.A.M. **Formação de professores alfabetizadores no ensino público:** uma proposta sócio-histórico-cultural. 2015. 162 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2015.
- ARCHER, M.S. **Being Human:** the problem of agency. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- BALADELI, A.P.D. **Narrativas de identidade do professor de língua inglesa:** o legado do Pibid. 2015. 238 fls. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2015.
- BRASÍLIA. **Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio, volume 1).
- BREDA, R. **Contribuições do Pibid de Espanhol à formação inicial e ao uso das TIC.** 2015. 192 fls. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2015.
- CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S.; ORTENZI, D.I.B.G.; SILVA, K.A. da (Org.) **Reflexões sobre o Ensino de Línguas e Formação de Professores no Brasil:** uma homenagem à professora Telma Gimenez. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- CAMERON, D.; FRAZER, E.; HARVEY, P. RAMPTON, M.B.H.; RICHARDSON, K. **Researching Language: issues of power and method.** London and New York: Routledge, 1992.

CAPES. **Programa institucional de bolsas de iniciação à docência**. 2013. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_Aprova\\_RegulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf)>. Acesso em: 16 ago 2015.

CAPES. **Programa institucional de bolsas de iniciação à docência**. 2010. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260\\_PIBID2011\\_NomasGerais.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf)>. Acesso em: 16 ago 2015.

CARVALHO, G.M.M.V.de. **Gestão em cadeias criativas: a escrita do Projeto Político-Pedagógico e a produção da cultura de colaboração**. 2015. 358 fls. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2015.

CARVALHO, M.P. de. **Gestão para o ensino-aprendizagem de língua inglesa no Fundamental 1 em contexto de escola pública**. 2013. 220fls. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2013.

CASTELA, G. da S. (Org.) **O PIBID como Espaço de Formação de Professores em Letras no Paraná**. Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2014.

CAVALCANTI, M. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-252.

CAVENAGUI, A. R. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Ciências & Cognição**, v. 12, n. 2, p. 248-261, 2009.

CELANI, M.A.A. (Org.) **Reflexões e Ações (Trans)Formadoras no Ensino-Aprendizagem de Inglês**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CELANI, M.A.A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CLARKE, M.A.; DAVIS, A.; RHODES, L.K; BAKER, E. D. Principles of Collaboration in School-University Partnerships. **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 3, p.592-600, autumn. 1998. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3588130>>. Acesso em: 14 out. 2011.

DEIMLING, N.N.M. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente**. 2014. 323 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.

DOONER, A.M.; MANDZUK, D.; CLIFTON, R. Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, p. 564-574, 2008.

EDWARDS, A. **Being an Expert Professional Practitioner**: the relational turn in expertise. London/NewYork: Springer, 2010.

EL KADRI, M.S. **English Language Teachers' Changing Identities in a Teaching Practicum**: Pibid and {Coteaching|Cogenerative dialogue} as opportunities for professional learning. 2014. 349 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2014.

EL KADRI, M.S.; ROTH, M.-R. "I am a Pibidiana": Societal Relations as the Locus of Sustained Development in a Teacher Education Program in Brazil. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 38, n.5, p.89-114, 2013.

EEMEREN, F. H. van. **Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse**. Amsterdam: John Benjamins, 2010.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and learning at work. In: MALLOCH, M.; CAIRNS, L.; EVANS, K.; O'CONNOR, B.N. (Ed.). **The SAGE Handbook of Workplace Learning**: SAGE Publications Ltd., 2011. p. 74-89.

ENGESTRÖM, Y. Developmental Work Research: expanding activity theory in practice. **International Cultural-historical Human Sciences (ICHS)**, v. 12. Berlin: Lehmanns Media, 2005.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R.L. (Ed.), **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999c. p. 19-38.

ENGESTRÖM, Y. Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R.L. (Ed.), **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999b. p. 377-404.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: ten years after. 1999a. Disponível em: < <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm> >. Acesso em: 20 maio 2015.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit. 1987. Disponível em: <<http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2015.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Discursive Manifestations of Contradictions in Organizational Change Efforts: a methodological framework. **Journal of Organizational Change Management**, v. 24, n.3, p. 368-387, 2011.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**, p. 1-12, 2010.

ENGESTROM, Y., PUONTI, A., & SEPPANEN, L. Spatial and temporal expansion of the object as a challenge for reorganizing work. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S; YANOW, D. (Ed.). **Knowing in organizations: a practice-based approach**. Armonk: Sharpe, 2003. p.151-186.

FAIRCLOUGH, I.; FAIRCLOUGH, N. **Political Discourse Analysis: a method for advanced students**. London/New York: Routledge, 2012.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London/New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. The Dialectics of Discourse. **Textus**, v. 14, n.2, p.231-242, 2001. Disponível em: < <https://www.sfu.ca/cmns/courses/2012/801/1-Readings/Fairclough%20Dialectics%20of%20Discourse%20Analysis.pdf> >. Acesso em: 10 ago 2015.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language**. London: Longman Group Limited, 1995. Disponível em: <<http://bookzz.org/ireader/1131769>>. Acesso em: 8 jul 2015.

FLICK, U.; KARDORFF, E. von; STEINKE, I. **A Companion to Qualitative Research**. Tradução de Bryan Jenner. London: SAGE Publications, 2004. 432 p. Tradução de: *Qualitative Forshchung – Ein Handbuch*. Disponível em: <<http://bookzz.org>>. Acesso em: 30 mar 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. /Bernadete A. Gatti; Marli E.D.A. André; Nelson, A.S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FCC/SEP. 2014.

GAFFURI, P. **Rupturas e Continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do Pibid-inglês/UEL**. 2012. 146 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

GARBIN, M.C. **Desenvolvimento de um programa de capacitação para professores de matemática do ensino público brasileiro com enfoque na aprendizagem colaborativa**. 2014.143 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2014.

GARCIA, J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Rev. Paran. Desenv.**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, ja/abr.1999.

GARCIA, L.M.M. **A colaboração crítica na formação de professor para atuar na EAD**. 2015. 247 fls. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2015.

GATTO, M.G. **Da colaboração confortável para colaboração crítica com um grupo de trabalho constituído por professores de inglês**. 2014. 151 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2014.

GILLIGAN, C. **Ethics of care**. Entrevista concedida a *Webteam* em 21 jun., 2011. Disponível em: <<http://ethicsofcare.org/carol-gilligan/>>. Acesso em: 13 mar., 2016.

GILLIGAN, C. **In a different voice: psychological theory and women's development**. 38ª ed., Cambridge: Harvard University Press, 2003.

GIMENEZ, K.; MATEUS, E. Rompendo barreiras em um projeto de aprendizagem sem fronteiras. In: TELLES, J. A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 113-115.

IBIAPINA, I. M. L.M. Pesquisa colaborativa. Investigação, formação e produção de conhecimentos. **Série Pesquisa**. Brasília. Liber Livro, 2008. v.17.

JOHNSON, K. **Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective**. New York and London: Routledge, 2009.

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

LIBERALI, F.C.; FUGA, V. P. Argumentação na Atividade de Formação Crítica, Colaborativa e Criativa. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. de (Org.). **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: contribuições teórico-metodológicas**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 49-78.

LIBERALI, F.C. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

LIBERALI, F. C. Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais. **Coleção Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2010. v.8.

LIBERALI, F.C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C. (Org.) **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola: recriando realidades sociais**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

LIBERALI, F.C.; MAGALHÃES, M.C.C. Formação de Professores e Pesquisadores: Argumentando e Compartilhando Significados. In: TELLES, J. A. (Org.). **Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: SP: Pontes Editores, 2009, p. 43-66.

LIMA, D.C. de. (Org.) **Inglês em Escolas Públicas Não Funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MAGALHÃES, M.C.C. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas em formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N.B. de (Org.). **Estudos Críticos da Linguagem e formação de professores/as de línguas**: contribuições teórico-metodológicas. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 17-47.

MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. Critical Collaborative Research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n.3, p. 773-797, 2010.

MAGALHÃES, M.C.; LIBERALI, F. A Formação Crítico-Colaborativa de Educadores: a “vida que se vive” – uma complexa escolha metodológica. Trabalho apresentado na **AFIRSE – Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education**, na Mesa Redonda: Práticas Colaborativas e Reflexivas na Formação de Professores, 2009.

MAGALHÃES, M.C.C.; OLIVEIRA, W.de. Argumentação na construção de contextos colaborativos em pesquisas com formação de educadores. In: LIBERALI, F.C.; DAMIANOVIC, M.C.; NININ, M.O.G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Org.). **Argumentação em contexto escolar**: relatos de pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 2016, p.205-235.

MATEUS, E. Por uma pedagogia da argumentação. In: LIBERALI, F.C.; DAMIANOVIC, M.C.; NININ, M.O.G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Org.). **Argumentação em contexto escolar**: relatos de pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 2016. p.35-61.

MATEUS, E. Investigando oportunidades de aprendizagem em práticas situadas: contribuições de pesquisas sociocríticas para formação de professores/as de línguas. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N.B. (Org.). **Estudos Críticos da Linguagem e formação de professores/as de línguas**: contribuições teórico-metodológicas. Campinas: Pontes Editores, 2014b. p. 337-364.

MATEUS, E. Um Esboço Crítico sobre “Parceria” Na Formação de Professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p.355-384, jul.-set. 2014a.

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 4, p. 1107-1130. 2013b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n4/aop3213.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

MATEUS, E. Prefácio. In: LIBERALI, F. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas: Pontes, 2013a. p. 9-16.

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

MATEUS, E. Em busca de outros modos de com-viver. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (Org.). **Ressignificações do NAP: rupturas e continuidades**. Londrina: EDUEL, 2009. p. 61-78.

MATEUS, E. Aprendizagem sem fronteiras: ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2007, p. 677-694.

MATEUS, E. F. **Atividade de Aprendizagem Colaborativa e Inovadora de professores**: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola. 2005. 325 fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MATEUS, E. F.; OLIVEIRA, V.; SODRÉ, C.C.C. “O Pibid me salvou”: a tecnologização de discursos e suas implicações nas práticas de formação de professores/as. **Revista X**, Dossiê Especial: Experiências do PIBID na formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras, v.1, p. 32-51, 2015.

MATEUS, E.; EL KADRI, M.S.; GAFFURI, P. Dinâmicas de colaboração como prática social de aprendizagem significativa. **Calidoscópico**, v.12, n.1, p. 64-72, jan./abr. 2014a.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. da (Org.), Experiências de Formação de Professores de Línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes. Coleção: **Educação & Linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2013. v.3.

MATEUS, E.; EL KADRI, M.S. Práticas Significativas no Ensino e na Formação de Professores/as de Inglês: recriando realidades por meio do estágio no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. In: LIBERALI, F.C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C. (Org.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola**: recriando realidades sociais. Campinas: Pontes Editores, 2012. p.109-136.

MATEUS, E.; EL KADRI, M.S.; GAFFURI, P. O Que Se Pode Ver da Janela: uma análise do subprojeto de Letras-inglês do Programa PIBID. **Signum**: Estud. Ling., Londrina, v.14, n.1, p. 363-386, jun.2011.

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

MELO, A.S.T. de. **Futuros professores em reuniões de iniciação à docência**: uma perspectiva exploratória. 2015. 203 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.

MULIK, K.B. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como espaço de formação continuada de professores de língua inglesa.** 2014. 187 fls. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2014.

NANCY, J.L. **Being singular plural.** Stanford: Stanford University Press, 2000.

NERES, F.P. da T.J. **O PIBID como espaço para o desenvolvimento da autonomia de professores de língua inglesa em formação inicial.** 2014. 112 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygostky: cientista revolucionário.** Tradução de Marcos Bagno, São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OLIVEIRA, A.P. de F. **A colaboração crítica na compreensão e transformação do ensino-aprendizagem de inglês:** atividade de formação de professor. 2011. 196fls. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2011.

OLIVEIRA, M. da P.S. de. **Pensando e agindo:** estudo da relação entre o desenvolvimento do pensamento e prática pedagógica. 2013. 208 fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2013.

ORTENZI, D.I.B.G.; EL KADRI, M.S.; FIORI-SOUZA, A.G.; CHIMENTÃO, L.K. (Org.) **Com a Palavra, os Pibidianos:** práticas de ensino e formação de professores de língua inglesa no contexto do Pibid. Londrina: EDUEL, 2013.

ORTENZI, D.I.B.G. **A Produção Coletiva de um Material Pedagógico para a Prática de Ensino de Inglês.** 2007. 282 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PAIVA, V.L.M. de O. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n.1, p. 43-61, 2005.

REIS, S.; van VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). **Identidade de Professores de Línguas.** Londrina: EDUEL, 2011.

RESENDE, V. de Melo. **Análise de Discurso Crítica e Etnografia:** o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Sua Crise e o Protagonismo Juvenil. Tese (Doutorado em Linguística)- Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

RIBEIRO, D.M.; CASTELA, G. da S.; JUSTINA, L.D. (Org.). **Formação de Professores no Paraná:** o PIBID em foco. Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2014.

RODRIGUES, R.C.C. **A formação docente:** Pibid e o estágio supervisionado. 2015. 134 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2015.

ROTH, W.-M. Collective Responsibility and Solidarity: toward a body-centered ethics. **Forum: Qualitative Social Research**, v.7, n.2, art. 37, mar. 2006. Disponível em: < <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/123/260> >. Acesso em: 22 fev. 2016.

ROTH, W.-M. Ethics as Social Practice: introducing the debate on qualitative research and ethics. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 6, n.1, art.9, jan. 2005. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/526/1140>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

ROTH, W.-M.; TOBIN, K. Redesigning an “Urban” Teacher Education Program: an Activity Theory Perspective. **Mind, Culture and Activity**, v.9, n.2, nov. 2002b.

ROTH, W.-M.; TOBIN, K. **At the elbow of another**: learning to teach by coteaching. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2002a.

ROTH, W.-M.; TOBIN, K.; ZIMMERMANN, A. Coteaching/cogenerative dialoguing: learning environments research as classroom praxis. **Learning Environments Research**, v. 5, p. 1-29, 2002.

ROTH, W. -M.; LAWLESS, D.V.; TOBIN, K. {Coteaching / Cogenerative Dialoguing} as Praxis of Dialectic Method. **FQS: Qualitative Social Research**, v.1, n.3, art. 37, p. 1-29, dec. 2000.

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

SANNINO, A.; DANIELS, H; GUTIERREZ, K. Activity theory between historical engagement and future-making practice. In: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K (Ed.). **Learning and Expanding with Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 1-15.

SEARLE, J.R. **Making the Social World**: the Structure of Human Civilization. Oxford: Oxford University Press, 2010. Disponível em: <[bookzz.org](http://bookzz.org)>. Acesso em: 10 dez. 2015.

SOUZA, M.G.P.L. de. **Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s)**: uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de língua inglesa. 2013. 105 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013.

STITH, I.; ROTH, W.-M. Teaching as mediation: the cogenerative dialogue and ethical understandings. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, p. 363-370, 2010. Disponível em: < [https://www.academia.edu/22765331/Teaching\\_as\\_mediation\\_The\\_cogenerative\\_dialogue\\_and\\_ethical\\_understandings](https://www.academia.edu/22765331/Teaching_as_mediation_The_cogenerative_dialogue_and_ethical_understandings) >. Acesso em: 15 maio 2015.

STITH, I.; ROTH, W.-M. Who Gets to Ask the Questions: the ethics in/of cogenerative dialogue praxis. **Forum: Qualitative Social Research**, v.7, n.2, art. 38, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.Net/index.php/fqs/article/view/124/262>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

TELLES, J. A. (Org.) **Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes Editores, 2009.

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

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, p. 443-466, set. /dez. 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Pró Reitoria de Graduação: PIBID Letras-Inglês/2011**. Disponível em: <[www.uel.br/prograd/?content=Pibid/links.html](http://www.uel.br/prograd/?content=Pibid/links.html)>. Acesso em: 20 maio 2015.

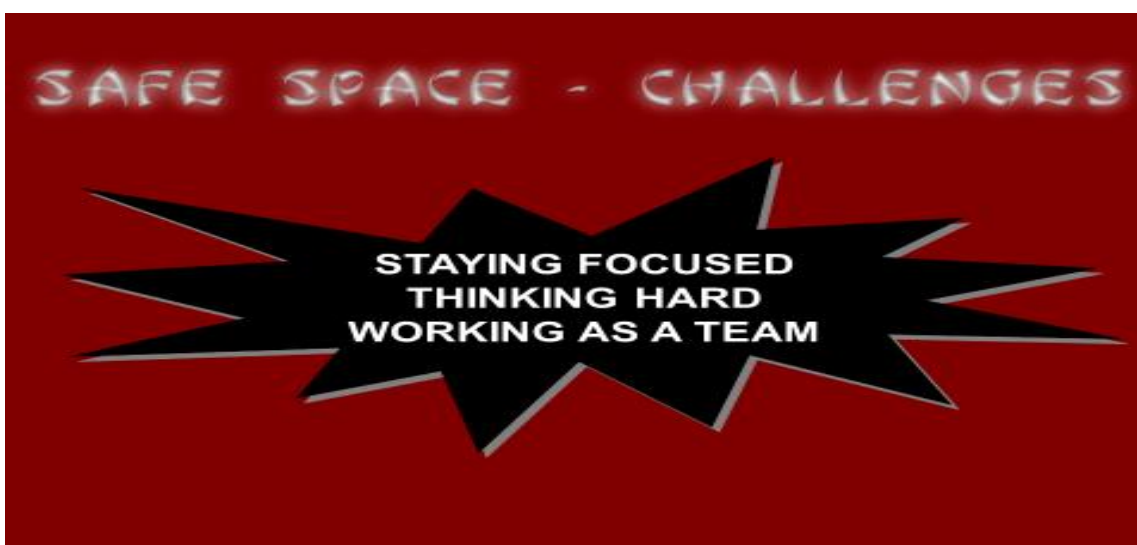
VYGOTSKY, L. Interaction between Learning and Development. In:\_\_\_\_\_. **Mind in Society**. (Trans. M. Cole). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978/1998. p. 79-91.

WALTON, D. **Fundamentals of Critical Argumentation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

ZANELLA, D.A.V. **Por uma formação crítico-criativa de alunas-professoras e professora-pesquisadora na graduação em Letras**. 2013. 241 fls. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2013.

**ANEXO A - Unidade sobre Gênero (OSDE)**

## Opening Session and Sample Lesson on Gender/OSDE<sup>71</sup>



<sup>71</sup> Os slides não estão mais disponíveis no site <http://www.osdemethodology.org.uk/resources.html>

## SAFE SPACE - PROCEDURES

1. Looking at PERSPECTIVES: image, film, cartoon, song, story
2. Drawing or writing your FIRST THOUGHTS and sharing it
3. Making QUESTIONS in pairs
4. VOTING on a question
5. TALKING about it
6. SHARING what we have learned

READY?


**Luce Irigaray is a famous French philosopher who wrote lots of books about *feminism*.**




**You will see some of her ideas about the differences in thinking and talking between girls and boys.**

**THINKING**

I TEND TO THINK A LOT ABOUT **RELATIONSHIPS:** FRIENDS, IMPRESSING OTHER GIRLS, LOVE, RELATING TO BOYS




I TEND TO THINK A LOT ABOUT **COMPETING:** GAMES, FIGHTS, RANKING, WINNING, HAVING FUN, CREATING AND BREAKING RULES



**THINKING**


**TOP PRIORITIES:**

1. FEELING
2. MY SELF/MYFRIENDS
3. BEING ACCEPTED



**TOP PRIORITIES:**

1. DOING
2. MYSELF
3. PLAYING WITH FRIENDS



**LANGUAGE**

I LOVE HIM.  
**SHE AND I LOVE THE SAME BOY**  
**WE LIKE EACH OTHER.**



I PLAY FOOTBALL.  
**SHE AND I WATCH TV.**  
**WE COME TO SCHOOL.**



**LANGUAGE**


**I CARE.**                      **I PLAY.**



A girl with two braids and a boy with arms raised are shown below their respective text boxes.

**DOING**


**I CREATE, CONSTRUCT, CONTROL AND PLAY WITH THINGS.**      **I NURTURE, I PROTECT, I SUPPORT, I GIVE AND CHANGE LIFE.**



A boy with arms raised and a girl with braids are shown below their respective text boxes.

**DOING**

**THE WORLD WHERE I ACT IS CONCRETE, OBJECTIVE AND FIXED.**      **THE WORLD WHERE I ACT IS ABSTRACT, COMPLEX AND UNFIXED.**



A boy with arms raised and a girl with braids are shown below their respective thought bubbles.

### WHEN ANGRY

I TEND TO TARGET FEELINGS



I TEND TO TARGET PHYSICAL THINGS



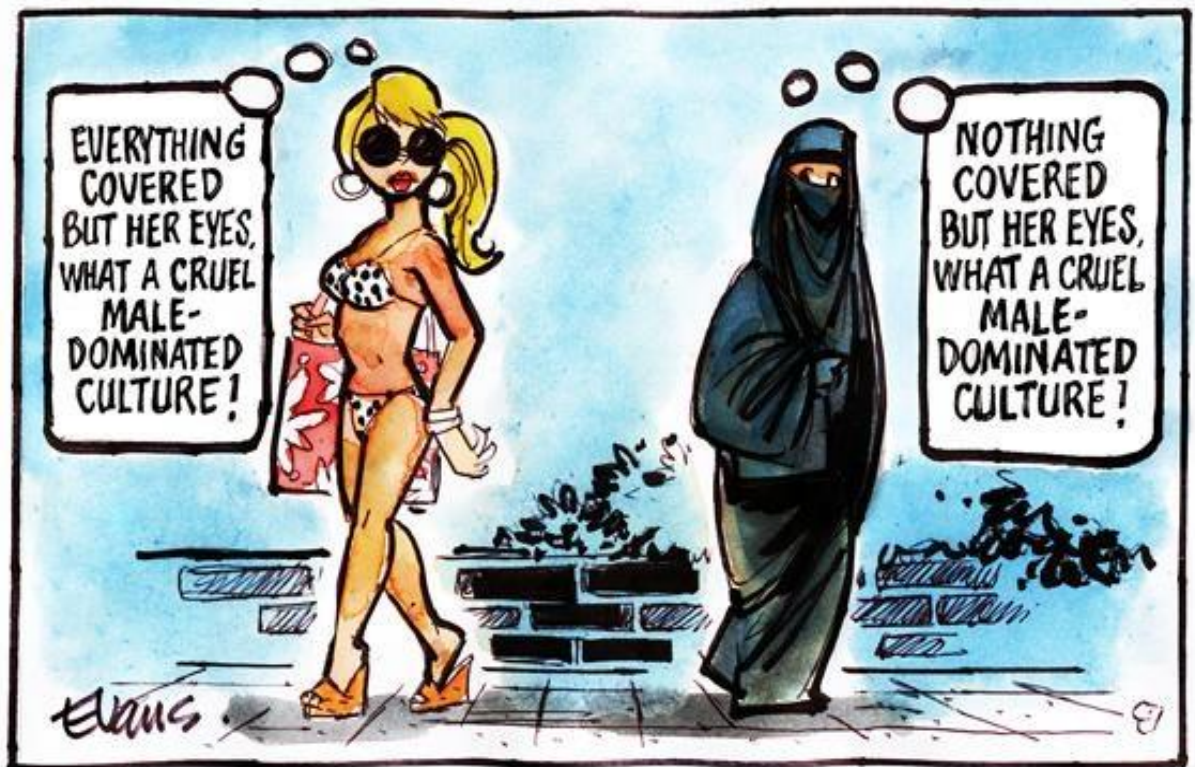
### DIALOGUE



### DIALOGUE



**ANEXO B - *Cartoon* sobre Gênero**



<https://beingsakin.files.wordpress.com/2011/08/fashion.jpg>

## **ANEXO C - Auto Avaliação (OSDE)**

## Self-Evaluation/OSDE<sup>72</sup>

**1. What have you learned in this session (if anything) about yourself?**

--

**2. What have you learned in this session (if anything) about others?**

--

**3. What have you learned in this session (if anything) about the topic?**

--

**4. Was this exercise different in any way from other discussions you have had? If so, how?**

--

**5. Please evaluate your contribution in the group. How many points (from 0 to 10) would you give yourself in relation to the following:**

You gave lots of your own ideas to the group	
You tried to look at things from different perspectives	
You listened to others and even tried to use their ideas	
You built on the ideas of others to change your own	
You did not want to change your ideas	
You wanted to change other people's ideas	
You stayed quiet and watched the rest of the group	
You stayed quiet and thought about something else	
You wanted to sort out the problems and arrive at the answers quickly	
You started arguing because others disagreed with you	
You did not want to do the exercise	
You felt free to say everything you wanted to say	

<sup>72</sup> O questionário acima não está mais disponível no site <http://www.osdemethodology.org.uk>

## **ANEXO D - Questionário sobre Indisciplina (para professores)**

## **INDISCIPLINA EM SALA DE AULA**

### **PROFESSORES:**

- 1) O que é disciplina em sala de aula?**
- 2) O que é indisciplina em sala de aula?**
- 3) A indisciplina está presente na sala de aula? Se sim, como ela se manifesta?**
- 4) É papel do professor disciplinar o aluno?**
- 5) Em sua opinião, o que leva os alunos a serem indisciplinados?**
- 6) Como professor, o que você faz ou pode fazer para diminuir a indisciplina em sala de aula?**
- 7) A indisciplina deve ser punida? Por quê? Como? Em que situações?**

**ANEXO E - Questionário sobre Indisciplina (para alunos)**

**QUESTIONÁRIO – Língua Inglesa e Indisciplina- Maio/2012**

1. O que é disciplina na escola?

.....  
.....  
.....

2. O que é indisciplina na escola?

.....  
.....  
.....

3. Como a indisciplina se manifesta em sala de aula?

.....  
.....  
.....

4. Que fatores levam os alunos a serem indisciplinados?

.....  
.....  
.....

5. Quais os resultados da indisciplina em sala de aula?

.....  
.....  
.....

6. Como o professor geralmente controla a disciplina dos alunos? Como você acha que ele deveria controlar?

.....  
.....  
.....

7. Você acha que a indisciplina deve ser punida? Como? Por quê?

.....  
.....  
.....

**OBRIGADO POR SUA COLABORAÇÃO!!**

## **ANEXO F - Tipos de Leitura (*OSDE*)**

## Educational Tools / OSDE

### Critical Literacy<sup>73</sup>

Critical literacy is based on the idea that language constructs the lenses we use to make sense of the world. Therefore, it prompts learners to unpack those lenses (their assumptions and how those were constructed) and their implications. The table below shows a representation of the differences between 3 types of reading (the word and the world) in terms of questions prompted:

Traditional Reading	Critical Reading	Critical Literacy
<b>Types of questions:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Does the text represent the truth?</li> <li>• Is it fact or opinion?</li> <li>• Is it biased or neutral?</li> <li>• Is it well-written/clear?</li> <li>• Who is the author and what level of authority/ legitimacy does he/she represent?</li> <li>• What does the author say?</li> </ul>	<b>Types of questions:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• What is the context?</li> <li>• To whom is the text addressed?</li> <li>• What is the intention of the author?</li> <li>• What is the position of the author (his/her political agenda)?</li> <li>• What is the author trying to say and how is he/she trying to convince/ manipulate the reader?</li> <li>• What claims are not substantiated?</li> <li>• Why has the text been written in this way?</li> </ul>	<b>Types of questions:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• How can this statement be interpreted differently in different contexts?</li> <li>• What could be the assumptions behind the statements? What are the implications of these assumptions?</li> <li>• What could be shaping the author's understanding of reality?</li> <li>• Who decides (what is real, can be known or needs to be done) in this context? In whose name and for whose benefit?</li> <li>• What are the limitations and contradictions of this perspective?</li> <li>• Whose interests could be represented in this statement?</li> </ul>
<b>Focus:</b> content, authority and legitimacy of the speaker and the text	<b>Focus:</b> context, intentions, style of communication	<b>Focus:</b> assumptions, knowledge production, power, representation and implications
<b>Strategy:</b> de-codification	<b>Strategy:</b> interpretation	<b>Strategy:</b> critique
<b>Aim:</b> to develop an understanding of the content and/or to establish the truth-value of the text	<b>Aim:</b> to develop critical reflection (ability to perceive intentions and reasons)	<b>Aim:</b> to develop reflexivity (ability to perceive how assumptions are constructed)
<b>Language:</b> is fixed, transparent and gives us access to reality.	<b>Language:</b> is fixed and translates reality.	<b>Language:</b> is ideological and constructs reality.
<b>Reality:</b> exists and is easily accessed through sensory perceptions and objective thinking.	<b>Reality:</b> exists and is accessible, but it is often translated into false representations.	<b>Reality:</b> exists, but is inaccessible (in absolute terms) – we have only partial interpretations constructed in language.
<b>Knowledge:</b> universal, cumulative, linear, right vs opinion, neutral vs biased	<b>Knowledge:</b> false versus true interpretation of reality	<b>Knowledge:</b> always partial, context dependent (contingent), complex and dynamic.

Adapted and expanded from: Gina CERVETTI, Michael J. PARDALES, James S. DAMICO, A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy, [www.readingonline.com](http://www.readingonline.com), 2001.

<sup>73</sup> A tabela acima não está mais disponível no site <http://www.osdemethodology.org.uk>

## **ANEXO G - Tipos de Pergunta (*OSDE*)**

## Procedures for Enquiry/OSDE<sup>74</sup>

It is important to signal when you open the space in order to create the right atmosphere for the enquiry process. You can do that by pointing back to the basic principles. Remember that a safe space is about experimenting with different/new ways of thinking and relating to one another.

1. Critical engagement with different perspectives: **what are the limitations/implications of each perspective presented?**
  - What are the assumptions here?
  - What are the implications?
  
2. Informed thinking: **what are the dominant views? Why are they dominant? Where to find out more?**
  - What are the dominant views?
  - Why are they dominant?
  - How are they constructed?
  - How was my own perspective shaped?
  
3. Reflexive questions: **what do I think about this and why?**
  - What exactly do I think about this?
  - Why do I think like that?
  - To what extent am I open to being challenged?
  
4. Group Dialogue questions: **what are the key tensions? What do other people think?**
  - a) Choose (or propose) a burning question.
  - b) Listen to different points of view.
  - c) Analyse assumptions, implications and contradictions.
  - d) Learn to deal with complexity, conflict, uncertainty, difference...
  
5. Responsible choices: **what does it have to do with me?**
  - What would I do in a real life situation?
  - Would my decisions be different without this exercise?
  
6. Debriefing: **what have I learned?**
  - What have I learned about myself?
  - About others?
  - About learning?
  - About difference?
  - About the topic?

For facilitation guidelines, visit: [www.osdemethodology.org.uk/facilitation.html](http://www.osdemethodology.org.uk/facilitation.html)

---

<sup>74</sup> Os procedimentos acima não estão mais disponíveis no site <http://www.osdemethodology.org.uk>

**APENDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezada/o Colega,

Como ex-coordenadora do subprojeto de Letras-inglês do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e doutoranda em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina, venho por meio desta solicitar sua autorização para utilizar os dados coletados entre julho/2011 e novembro/2012 para a realização de minha pesquisa de doutorado. Tais dados referem-se às gravações em áudio, documentos redigidos e todo o material produzido durante o referido período.

A partir da análise desse material, busco investigar a influência da práxis colaborativa no processo de formação inicial e continuada.

Ao fornecer seu consentimento, sua identidade será preservada no desenvolvimento da pesquisa, bem como em qualquer divulgação de resultados.

Caso permita a utilização dos dados coletados, peço assinar este documento.

Atenciosamente,

---

Adriana Grade Fiori-Souza  
Universidade Estadual de Londrina

Eu, \_\_\_\_\_, estou ciente do conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, concordando com a utilização dos meus dados para a realização da pesquisa de doutorado acima mencionada, assino-o abaixo, em duas vias.

Assinatura/Data:

---

## **APENDICE B - Questionário sobre a Disciplina de Língua Inglesa**

## QUESTIONÁRIO – Língua Inglesa/ ano 2012

Prezado(a) aluno(a), o questionário abaixo tem por objetivo reunir informações sobre a disciplina de Língua Inglesa no 3º ano do Ensino Médio do Colégio Aplicação. Essas informações serão muito úteis para conhecermos **suas** impressões sobre diversas questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de inglês. A partir da análise desses dados, nós, do Projeto PIBID-inglês/UEL elaboraremos aulas e materiais didáticos voltados para as necessidades/interesses desta comunidade em particular. Desde já, agradecemos sua colaboração!

**Assinale abaixo as alternativas com as quais se identifica. Enumere-as em ordem de importância (1 = mais importante).**

**1. Você acha que a língua inglesa pode fazer diferença no seu futuro? Por quê?**

- Sim, como idioma universal, para comunicar-me em qualquer lugar.
- Sim, pois aumentará as minhas chances de emprego e será importante no meu currículo.
- Sim, para poder me comunicar em viagens.
- Sim, para obter uma melhor classificação no Vestibular.
- Não.
- Outro: \_\_\_\_\_

**2. Qual é o seu papel como aluno na escola?**

- Estudar.
- Aprender, adquirir novos conhecimentos.
- Colaborar com a aula.
- Respeitar o professor e colegas.
- Fazer tarefas, atividades e trabalhos.
- Outro: \_\_\_\_\_

**3. Seus pais ou responsáveis se preocupam com suas notas? Justifique.**

- Sim, eles acompanham as minhas notas e são participativos.
- Sim, eles se preocupam com meu futuro.
- Sim, pois se importam comigo e querem o melhor para mim.
- Não, não pegam muito no pé.
- Não, pois eu mesmo(a) sou responsável por minhas notas.
- Outro: \_\_\_\_\_

**4. Qual é o papel da escola, na sua opinião?**

- Fornecer infraestrutura (salas limpas e equipadas, materiais atualizados, etc).
- Preparar o aluno para o futuro e/ou para a vida.
- Formar cidadãos críticos.
- Fornecer ensino de qualidade.
- Fornecer bons professores.
- Outro: \_\_\_\_\_

**5. Para você, qual é o papel do professor na escola?**

- Ensinar o conteúdo proposto o aluno.
- Transmitir seu conhecimento.
- Ter conhecimento necessário sobre o que ele ensina e como ensina.

- ( ) Formar o aluno crítico e reflexivo.
- ( ) Dar aula de qualidade.
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**6. Você estuda ou estudou Inglês em uma escola de idiomas? Se sua pergunta for afirmativa, por quanto tempo?**

- ( ) Não.
- ( ) Sim, menos de um ano.
- ( ) Sim, entre um e dois anos.
- ( ) Sim, mais de quatro anos
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**7. Você acredita que pode aprender a se comunicar em Inglês? Justifique.**

- ( ) Sim, com dedicação, esforço e disciplina.
- ( ) Sim, já me comunico em Inglês.
- ( ) Sim, se frequentar aulas particulares.
- ( ) É possível, pois não é uma língua difícil.
- ( ) Não, pois é uma língua muito difícil de se aprender.
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**8. Você gosta/acha importante aprender Inglês? Por quê?**

- ( ) Sim, por ser a língua mais falada no mundo.
- ( ) Sim, pois pode me ajudar a me destacar no futuro no mercado de trabalho.
- ( ) Sim, para me comunicar com estrangeiros e em viagens ao exterior.
- ( ) Não gosto, mas acho importante para meu futuro.
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**9. O que você acha que falta nas aulas de língua inglesa?**

- ( ) Aulas mais dinâmicas e criativas.
- ( ) Praticar a conversação.
- ( ) Diversificar o ensino utilizando vídeos, músicas, jogos e outros.
- ( ) Mais interação entre aluno e professor, com explicações mais claras.
- ( ) Não falta nada.
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**10. Você usa o Inglês em seu dia a dia? Em que situações?**

- ( ) Sim, em filmes, seriados, jogos, músicas, sites, ao usar o computador em geral.
- ( ) Sim, para me comunicar com estrangeiros.
- ( ) Sim, como ferramenta de trabalho.
- ( ) Não muito, apenas em filmes, na internet ou escola.
- ( ) Não uso, apenas na escola.
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**11. Você já escolheu o curso que pretende fazer na Universidade? Se afirmativo, especifique.**

---

**OBRIGADO POR SUA COLABORAÇÃO!**

## **APENDICE C - Planos de Aula e Folhas de Atividade**

LESSON PLAN – WHY STUDY ENGLISH? (lesson 1)  
21 and 23 May, 2012

Age / Level: Teenagers from 17 to 20, in the third year of High School Time: 1h40'

Main goal: To understand what students think about the English classes and demonstrate the importance of English worldwide.

Materials: Power Point, Questionnaires, Poster (Winter Clothes Bazaar)

<b>Procedures to be followed</b>	<b>Time length</b>	<b>Objectives</b>
1. Show students slide 1 of the PP and ask them 'Why study English?'	5'	To acknowledge if they think English is important for them and the reasons for that.
2. Show students slides 2 and 3 of the PP and ask them if they agree (or not) with statements.	10'	To have a better understanding of students' beliefs about the English language.
3. Show students slide 4 about PCNs	5'	To show students real information about their curriculum.
4. Show students slides 5 and 6 with images; (and slide 7 with data about people speaking English worldwide.)	10'	To have students interpret the image and give them data about the number of people who speak English around the globe.
5. Show students slides 8, 9 about Brazilians studying English and some reasons for that. Also, slide 10 with data about Brazilians studying abroad.	5'	To share some data about Brazilians studying English and its practical use in their lives.
6. Show students slides 11 and 12 with information about examinations and jobs that require at least some English knowledge.	5'	To provide students with some data about English use in their professional lives.
7. Show students slides 13 and 14 with a sentence to be finished off and the image with words about English learning. – IN PAIRS -	10'	To provide students with vocabulary to think about the process of learning English.
8. Show students slide 15 with the Charlie Brown image.	3'	To show students a beautiful image with someone they know (Charlie Brown) and a motivational message.
9. Show students slide 16 with 'What have I learned today?'	5'	To find out what impact the lesson has had on students' views of English learning.
10. Explain the questionnaire to students and give out copies.	25'	To get to know what students understand by indiscipline, if they think they are undisciplined, if they believe indiscipline should be punished, why, by whom and how. This will be important because after analysing students' answers and crossing them with teachers' ones we will, together (students and teacher), formulate some criteria to deal with indiscipline in the classroom.
11. Show students the poster of the 'Winter clothes bazaar' and explain that they will have to make their own in groups of 5.	10'	To provide students with an example of the work they are supposed to do. This will be part of their evaluation. The posters must have the name of the bazaar, date, time and place.

## POWER POINT PRESENTATIONS

Slide-1: **Why study English?**

Slide-2: **Do you agree or disagree?**

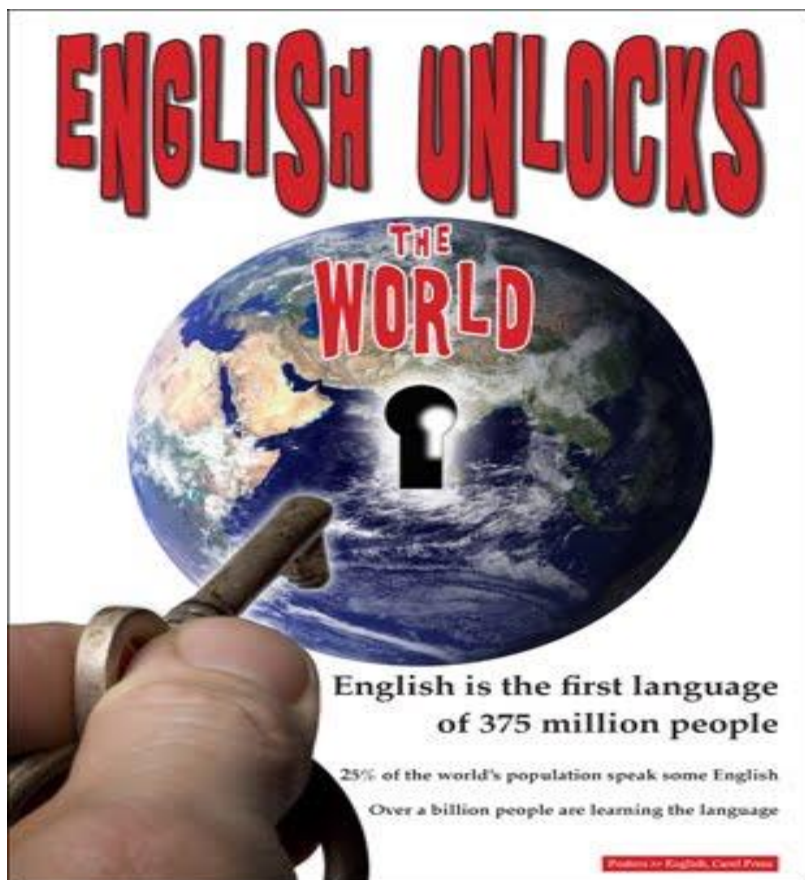
- It's difficult to learn English at school because all we learn is grammar.
- It's impossible to learn English at a public school if the teacher only speaks Portuguese.
- We can definitely learn English at school.

Slide-3: **Do you agree or disagree?**

- We can only learn English if we live in another country.
- It's possible to learn English only by studying grammar.
- It's important to learn English only to travel abroad.

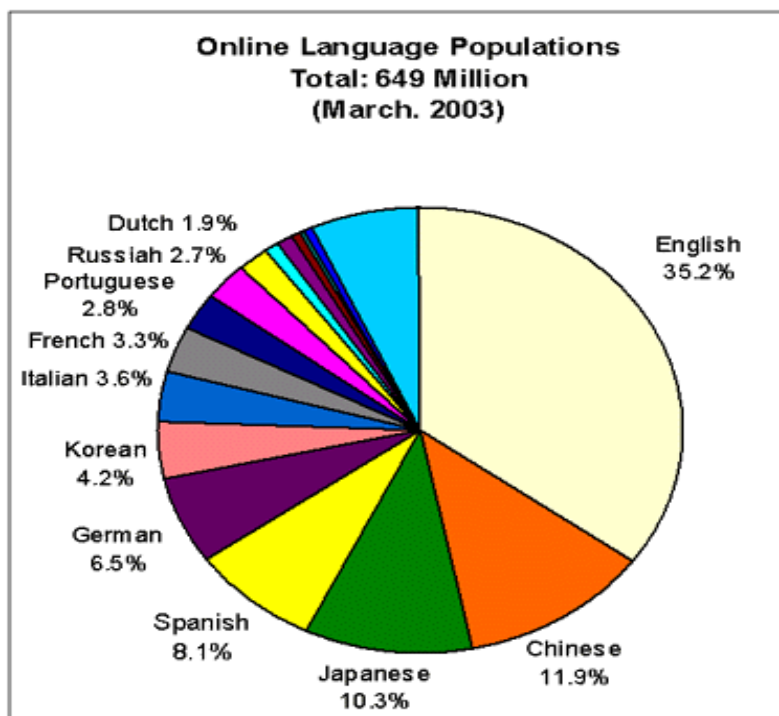
Slide-4: **In 1996, according to PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), teaching a foreign language became mandatory in Elementary School.**

Slide-5:



<https://www.libraryskills.com/Library-Posters/English-Posters>

Slide-6:



<https://www.eionet.europa.eu/software/design/multilinguality/benefits>

Slide-7: **Why is it important to study English?**

- **375 million people use it as their mother tongue (first language);**
- **750 million people use it as a foreign language;**
- **Nowadays, about 1 billion people are learning it.**

Slide-8:

- **More than 20 million Brazilians study at private English language schools.**
- **There are more than 3,500 private English language schools in Brazil.**
- **In order to study at an English speaking University, you will need to pass the TOEFL examination.**

Slide-9:

- **At UEL, UEM, UNICAMP, USP, FUVEST, UEPG, UFPR and many others, students have to pass a foreign language test that can be either in English or Spanish**
- **ENEM also requires English knowledge.**

Slide-10: **The number of Brazilians studying abroad**

- **215,000 people went to study abroad last year.**
- **This year, 280,000 people will probably study abroad.**
- **Main destinations: Canada, US and UK.**
- **It's becoming easier to study in these countries.**



Slide-15:

NEVER EVER  
**EVER**  
GIVE UP!



<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/564x/cc/12/21/cc1221e6beda9d7c2b05316fc904e966.jpg>

Slide-16: What have you learned today?

### WINTER CLOTHES BAZAAR



**IF YOU HAVE CLOTHES YOU DON'T WEAR, WHY DO YOU KEEP THEM? DONATE CLOTHES, BUY GOOD STUFF, PARTICIPATE!**

**When: June, 13<sup>th</sup> / Time: 08h20 – 12h / Where: Sports Court**

LESSON PLAN – WHY STUDY ENGLISH? (lesson 2)  
28 and 30 of May, 2012

Age / Level: Teenagers from 17 to 20, in the senior year of High School      Time: 1h40'

Main goal: To allow students to deepen their knowledge of reading strategies and learn more about the importance of English to their future careers

Materials: Handout

Procedures to be followed	Time length	Objectives
1. Give students a handout, start with pre-reading activities. How is the text divided? What will the text be about? What do you know about it? Where is it taken from? Does it have any words in italics or bold? Why?	5'	To revise pre-reading strategies that have already been studied To access students' previous knowledge before they start reading the text
2. Ask students to read the text. What was the text about? Did it meet your expectations?/ Does it bring the kind of information you expected to find? Had you ever heard the expression <i>lingua franca</i> before? What does it mean?	15'	So that students can learn more about the importance of English and the concept of <i>lingua franca</i>
3. Ask students to do exercise number 1 of the handout.	7'	To help them understand the concept of 'scanning' better 'When you scan a text, you search for specific information, ignoring all the rest. The reader must be very selective in order to focus his/her attention only on the necessary data to fulfil the task'.  To allow them to revise some important information from the text
4. Ask students to do exercise number 2 of the handout.	10'	To help students explore the concept of <i>lingua franca</i> a bit further, by making a connection between the text they have just read and their own background knowledge about the importance of English worldwide
5. Ask students to do exercise number 3 of the handout (IN PAIRS)  (After correction) How did you reach this conclusion? What were your main difficulties? When making inferences, you must remember to consider the sentence structure, which is very similar to Portuguese.	5'	To help students develop inference-making strategies To show them they don't have to understand every word of the text To show them they can understand unknown words from the context
6. Ask students to do exercise number 4 by showing the <b>sixth and seventh slides</b> of the PP presented <b>in the previous class</b> . (In this exercise, we expect students to relate English as a <i>lingua franca</i> to its globalization, which includes the online	10'	To help students reflect upon the topic and on the importance of English as a global language To show students a way to relate non-verbal information with verbal information

<p>population growth, the power of English-speaking nations, etc.)</p> <p>Do you remember this graph? What did we discuss about it?</p>		
<p>Ask students to do exercise number 5 (<b>IN PAIRS</b>)</p> <p>(Ask these questions before the exercise but tell students not to give answers, just to think about them and brainstorm ideas. After correcting the exercise, ask questions again to check if students understood them.)</p> <p>What is our first language/mother tongue?          What is Brazil's official language?          Do you speak a foreign language? Which one/s?</p>	7'	<p>To see if they know the difference between a first and a second language</p> <p>To check if they paid attention to what was presented in the previous class</p> <p>To enhance their knowledge of language differences</p>
<p>Ask students to do exercise number 6 as homework</p>	3'	<p>To give them some time to do the activity at home and to work on vocab and text understanding</p>
<p>9. What have you learned today?</p>	10'	<p>To get feedback from students' personal perspectives and assess what impacts the lesson has had on them</p>
<p>10. Talk about the Winter Clothes Bazaar</p>	15'	<p>To make sure students don't have any questions regarding the bazaar and that they have their posters ready by next week</p>

## HANDOUT

Name: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

### Pre reading:

Look at the format of the text:

- How is the text divided?
- What will the text be about?
- What do you know about it?
- Where is it taken from?
- Underline at least ten cognates in the text.

### WHY LEARN ENGLISH?

English is now the official or dominant language for two billion people in at least 75 countries. From this fact, **(I)** it can be understood that the English language is a vital means of communication for millions of people around the world. It is spoken as a first language by more than 370 million people, and used as a second language by as many, if not more. One in five of the world's population speaks English with some degree of competence. It is an official or semi-official language in over 70 countries, and it plays a significant role in many more.

**(II)** Within a decade, 2 billion people will be studying English and about half the world — about 3 billion people — will speak it. Non-native speakers of the language now outnumber native speakers 3 to 1, according to English language expert David Crystal. He recognizes that never before has a language been spoken by more people as a second language than a first. In Asia alone, the number of English-users has topped 350 million — roughly the combined populations of the United States, Britain and Canada. There are more Chinese children studying English — about 100 million — than there are Britons.

The massive English-learning industry in India alone is a \$100 million-per year business. **(III)** It's the front line of a global revolution in which hundreds of millions of people are learning English, the planet's language for almost every kind of transaction. English is the main language of commerce, technology, communication, science, academic conferences, business, entertainment, airports and air-traffic control, diplomacy, radio, newspapers, books, sports, tourism, international competitions, pop music advertising etc. — and, increasingly, empowerment.

The world today is a very small place. Because of this, we need a common language, and this language is English. English has clearly become the world's *lingua franca*.

#### What is a 'lingua franca'?

**(IV)** A *lingua franca* is a language systematically used to make communication possible between people not sharing a mother tongue, in particular when it is a third language, distinct from both mother tongues.

**(V)** English as a Lingua Franca (ELF) refers to the use of English as a medium of communication between peoples of different languages.

[Source: [http://www.seplan.am.gov.br/arquivos/download/arqeditor/planejamento/des\\_org/treinamentos](http://www.seplan.am.gov.br/arquivos/download/arqeditor/planejamento/des_org/treinamentos)]

### Exercises:

#### 1. [Scanning] Find the information below by scanning the text:

- a) How many people speak English nowadays as a first language? \_\_\_\_\_
- b) How many people speak English nowadays as a second language? \_\_\_\_\_
- c) What is the proportion of non-native speakers to native speakers? \_\_\_\_\_
- d) In how many countries is English a dominant language? \_\_\_\_\_
- e) What is a *lingua franca*? \_\_\_\_\_

**2. [Personal Reflection] In your own words, state why you think English has become a *lingua franca*:**

---



---



---

**3. [Making Inferences] Try to find out the meaning of the words in bold according to the context:**

I. `...it can be understood that the English language is a vital **means** of communication for millions of people...`

- a) significado                      b) meio                                  c) objetivo

II. '**Within** a decade, 2 billion people will be studying English...'

- a) durante                              b) daqui a                              c) por causa de

III. 'It's the **front line** of a global revolution in which...'

- a) linha de frente                      b) frente da linha                      c) linha em frente

IV. `A *lingua franca* is a language systematically used to make communication possible between people not **sharing** a mother tongue...`

- a) usando                                  b) fazendo                                  c) compartilhando

V. 'English as a Lingua Franca (ELF) refers to the use of English as a **medium** of communication between...'

- a) instrumento                              b) médio                                  c) exceção

**4. [Reading non-verbal information] Look at the graph.**

I. What kind of information does the graph bring? What is it about? Can this data be trusted? Why?

---



---

II. In your opinion, what is the connection between the graph and the topic (English as *lingua franca*)?

---



---

**5. Match the type of language with its definition, according to everything you've learned so far:**

(1) native language	( ) the language that is used in official documents, spoken on the radio and on television
(2) official language	( ) the language you learned at home with your family when you were small
(3) second language	( ) languages spoken abroad, a language you can choose to study at school
(4) foreign language	( ) language you learn because you live in the country where the language is spoken

**6. HOMEWORK: Now go back to the text and find 5 words or expressions that you think are important to its understanding and write down their definitions.**

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_
- e) \_\_\_\_\_

LESSON PLAN – WHY STUDY ENGLISH? (lesson 3)  
4 and 6 of June, 2012

Age / Level: Teenagers from 16 to 18, in the senior year of High School    Time: 1h40'

Main goal: To introduce vocabulary and language to be used at the *Winter Bazaar*, to learn and practice colors and numbers, to practice how to communicate at a buying/selling situation.

Materials: *handout / PowerPoint*

Procedures to be followed	Time length	Objectives
1. Give out copies of the handout.	2'	1.1 To help students follow the subject to be discussed and practised in class
2. Show the slide with clothes vocabulary for the bazaar.	10'	2.1 To practice pronunciation 2.2 To recall and teach vocabulary students will need to use at the Bazaar
3. Show students the first slide of the power point "Words and Expressions you might use when buying and selling clothes"  Tell students that they are going to use all the language studied in this class to participate in the Bazaar, as they will be allowed to speak only English.	1'	3.1 To introduce the topic of the lesson
4. Show slide 2 (colors and corresponding words in English)	5'	4.1 To practice pronunciation 4.2 To recall colors and provide students with the necessary language for the speaking activity they will perform, that is, to describe their color preferences
5. Slide 3: Fabrics	3'	5.1 To practice pronunciation 5.2 To provide students with the language that they might need at the bazaar, when describing clothes
6. Show slides 4 and 5 (numbers and corresponding words in English)	10'	6.1 To practice pronunciation 6.2 To teach and recall numbers in order to provide students with the necessary language to talk about clothes' prices 6.3 To <i>remedy the difficulty they have been showing to read long numbers in English.</i> 6.4 To provide <i>practice in reading numbers outloud.</i>
7. slide 6 and 7: Bazaar Sentences	10'	7.1 To give students examples of sentences that they might use in a bazaar context 7.2 To get students to deduce the meaning of the expressions in bold based on the contexts given

<p>8. Slide 8: Dialogue</p> <p>Ask 2 students to perform it out loud and check students' comprehension.</p> <p>Ask students to practice it in pairs.</p>	15'	8.1 To introduce an example of a dialogue used in a bazaar/clothes shop situation
<p>9. Slide 10: <i>Create a dialogue in pairs</i> (on a sheet of paper to be handed in)</p> <p>Tell them that they will use their lines at the bazaar.</p> <p>Ask some volunteers to perform their dialogues to the whole class.</p>	20'	<p>10.1 To allow students to use their creativity and preferences to create their own dialogue</p> <p>10.2 To provide students with an opportunity to communicate orally in English, role-playing a situation they will actually experience (i.e. the Clothes Bazaar) and so ensuring it is meaningful to them</p>
<p>10. What have you learned today?</p>	10'	8.1 To get feedback on students' self-assessment

Student: \_\_\_\_\_ Class \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

### WINTER CLOTHES BAZAAR Vocabulary

#### Items of clothing

t-shirt  
shirt  
sweat shirt  
sweat suit  
trousers/pants  
jeans  
gloves  
coat  
overcoat  
jacket  
scarf  
sweater

#### Shoes

trainers/sneakers  
boots  
high heels

#### Fabrics

wool  
cotton  
jeans  
leather  
nylon  
velvet  
corduroy  
lycra

#### Useful words/expressions

to buy  
to sell  
to fit  
to try ... on  
size  
big  
small  
cheap  
expensive  
good value (for money)  
color  
how much  
discount  
stylish/fashionable  
(un)comfortable  
nice  
boring  
on display

**BAZAAR DIALOGUE****Seller**

1. May I help you? What can I do for you?
2. What color do you prefer?
3. What size are you?
4. Do you want to try it/them on?
5. The fitting room is right there.
6. That's good! (or) Why don't you try on something else?
7. That's R\$ \_\_\_\_\_ / They're R\$ \_\_\_\_\_.
8. Ok, you can have it/them for R\$ 3.
9. Thank you.

**Customer**

1. Yes, I am looking for a(n) (pair of) \_\_\_\_\_.
2. \_\_\_\_\_, please.
3. I am a \_\_\_\_\_(size).
4. Yes please; No thank you.
5. It fits/They fit perfectly (or) Too bad, it doesn't fit me. / They don't fit me.
6. How much is it/ are they?
7. Can I get a discount?
8. I'll take it/them.
9. You're welcome.

## **APENDICE D - Memórias das Reuniões**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**  
**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/2011**  
**Subprojeto Letras-Inglês**

**17º Encontro do grupo com estágio realizado no Colégio Aplicação - Data: 28/02/2012**

Presentes: Todos (menos Regina, que ingressou no grupo a partir de 13/03/12)

OBS: Este encontro não foi gravado.

1. Horário das aulas no Aplicação. A princípio, o horário será das 7h30 às 11h10. Adriana e Paulo conversarão com a Direção do Colégio sobre a possibilidade das aulas iniciarem às 8h20 e terminarem às 12h00. Ficou combinado que Laura, Miriam e Fernanda farão o estágio às 2as. feiras e Beatriz, Carolina e, em breve, o/a novo/a bolsista (que receberá a bolsa antes destinada à Miriam) às 4as. feiras. Miriam agora atuará conosco como colaboradora. A sala de aula será a nº 9, no 2º andar.

2. Agenda para a disciplina de Língua Inglesa no Aplicação. Adriana conversará com a Direção do Colégio sobre a nossa intenção de não usar o livro didático previsto e elaborar o nosso próprio material.

Além disso, será discutida a questão da avaliação e se podemos apresentar novos instrumentos e critérios para os alunos. Um desses instrumentos pode ser o portfólio individual das atividades realizadas ao longo do ano.

Pensamos também em estabelecer um contrato com os alunos, em que ambas as partes (alunos e grupo PIBID) se comprometam com o trabalho e ações propostas.

As aulas poderão ser gravadas (áudio apenas ou áudio e imagem). Podemos usar a câmera do Dept. LEM.

Foi sugerido que abordemos, logo nas primeiras aulas (logo após a aplicação dos questionários), a questão da importância do aprendizado do inglês para os alunos: o exame Vestibular, o mercado de trabalho, locais em que é falado, etc.

Outro aspecto mencionado foi a exposição, no quadro-negro e nas paredes da sala de aula, dos princípios e pressupostos do nosso subprojeto, para promover a conscientização e engajamento dos alunos.

Foi combinado também que os objetivos específicos de cada tema abordado serão expostos no quadro e retomados, ao final do trabalho desenvolvido com cada tema, para a verificação coletiva dos objetivos atingidos ou não.

Jalecos: Passaremos a usar jalecos com o logo do PIBID assim que a Coordenação Geral do PIBID na UEL os disponibilize.

3. Atividades extras/projetos paralelos. Em conversa, com a Diretora do Colégio, Profa. XXX, foi-nos sugerido levar o inglês para “fora da sala de aula”. Com isso, nosso grupo pensou em desenvolver miniprojetos para complementar as atividades com os alunos do Ensino Médio.

Classroom English: Miriam ficou de nos enviar o seu arquivo com uma coletânea de expressões e frases típicas de sala de aula, para que possamos ampliá-lo/editá-lo e usá-lo com nossos alunos. Podemos decorar nossa sala de aula com essas frases e com mapas/figuras/vocabulário relativo a diversos assuntos (campos semânticos específicos). Podemos também pensar em levar esses recursos para fora da sala de aula (corredores do colégio, biblioteca, pátio, etc.)

Book Club: Temos que decidir como valorizaremos e praticaremos a leitura extensiva (i.e., de livros) com os alunos, durante as aulas e até em horários extras, se acharmos interessante.

BLOG: Podemos criar, junto com os alunos, um blog para cada turma e divulgá-los no Colégio. Com a nossa ajuda, os alunos poderiam postar diversas atividades sobre, por ex., curiosidades da língua inglesa, etc.

4. Grupo de estudos semanal. As reuniões do grupo acontecerão sempre às 3as. feiras, das 8h30 às 11h30. Ficou combinado que a 1ª hora, logo no início da manhã, será usada para a discussão teórica, e as 2 horas restantes para o planejamento didático.

Para o próximo encontro (06/03), ficamos de discutir o livro de Paulo Freire, “*Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*”. Ficou combinado que todos nós faremos diários de leitura (tecendo comentários nas margens do livro) e que pensaremos no tema maior discutido por Freire, e como tal tema nos impactou.

Além disso, todos trarão textos e ideias para atividades de leitura (reflexão crítica) sobre o tema “Cultura” (estereótipos, diversidade cultural, patrimônio cultural, etc.). Selecionaremos um ou mais textos e, juntos, elaboraremos atividades de compreensão e interpretação textual para finalizar o trabalho da Oficina Cultural.

Combinamos também que todos nós voltaremos ao site da metodologia OSDE (*Open Spaces for Dialogue and Enquiry*), para conhecer as unidades voltadas para o ensino no segundo grau (*sample units; secondary school*) e trazer sugestões dos próximos temas que queremos abordar junto aos alunos do Colégio Aplicação. O link para o site é <http://www.osdemethodology.org.uk/secondarieschools.html>

Precisamos também pensar na estrutura das nossas aulas – se iremos focar também a oralidade ou nos concentrar apenas no desenvolvimento da habilidade de leitura crítica, à luz das OCEM (Orientações Curriculares para o ensino médio). Voltaremos a esse documento em breve, para uma análise mais aprofundada de seus pressupostos.

5. Novo edital para bolsas PIBID. Será aberto um novo edital para o PIBID 2011 na 2ª feira. O nosso subprojeto terá 01 vaga para aluno de graduação em Letras/inglês (2ª, 3ª e 4ª séries) e 01 vaga para supervisor no Colégio Aplicação.

.....

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**  
**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/2011**  
**Subprojeto Letras-Ingês**

**18º Encontro do grupo com estágio realizado no Colégio Aplicação - Data: 06/03/2012**

Presentes: Adriana, Beatriz, Carolina, Laura, Paulo, Fernanda e Miriam

Novo horário (iniciado nesta data): 8h30 às 11h30

- **Aulas no Aplicação na próxima semana (12 e 14 de março)**. Os dois grupos continuarão as atividades da Oficina Cultural e introduzirão as frases (*Classroom English*) apresentadas pela Miriam. Foi acertado que essas frases serão projetadas e discutidas em grupo/pares, para depois serem confeccionadas e colocadas nas paredes da sala. Durante as aulas seguintes, aos poucos, introduziremos novas frases/expressões para incentivar os alunos a se comunicarem em Inglês com colegas/professores.

**ATENÇÃO: AS AULAS COMEÇARÃO ÀS 8H20.**

- **Diários Pós-Aula (Debriefing)**. Assim como os diários reflexivos que redigimos após os nossos encontros, faremos diários reflexivos sobre as aulas que ministramos – no mesmo dia da regência – e os enviaremos ao grupo. Nesses diários, vamos compartilhar nossas impressões individuais sobre os seguintes itens:

- a) Trabalho colaborativo (foi alcançado/foi satisfatório/o que faltou, etc);
- b) Objetivos da aula (foram alcançados/por quê);
- c) Participação dos alunos (houve participação/por quê);
- d) Conhecimento compartilhado e construído coletivamente (houve espaço para reflexão crítica/por quê);

- e) Auto-reflexão sobre o nosso aprendizado naquela aula (o que nós, professores, aprendemos);
- f) Dificuldades encontradas e sugestões de possíveis encaminhamentos futuros para sanar este problema.

- **Agenda para o nosso próximo encontro**. No dia 13/03 (3ª feira), com base no(s) texto(s) selecionados até amanhã (Domingo – 11/03), elaboraremos nossa primeira unidade coletivamente. Para tanto, todos devem voltar ao site da OSDE <http://www.osdemethodology.org.uk/> para estudar a proposta (Booklet), assim como as unidades disponibilizadas. Desta forma, nosso diálogo será muito produtivo. Não teremos nenhuma leitura (além da OSDE) agendada para esse encontro.

- **Princípios e procedimentos a serem adotados nas aulas**. Conforme o grupo sugeriu, podemos confeccionar frases em cartolina para apresentar os princípios e procedimentos que adotaremos em nosso trabalho no Aplicação. São eles (de acordo com a OSDE):

#### **Principles**

1. Every individual brings to the space valid and legitimate knowledge constructed in their own contexts (Nobody should be left out );
2. All knowledge is partial and incomplete (Nobody should tell you what you should think.);
3. All knowledge can be questioned (Nobody has got all the answers – not even the teacher).
4. Everyone should do their best to STAY FOCUSED, THINK HARD and WORK AS A TEAM.

#### **Procedures**

1. Look at perspectives: image, film, cartoon, song, story;
2. Write or draw your first thoughts and share it;
3. Make questions in pairs;
4. Vote on a question;
5. Talk about it;
6. Share what we have learnt.

Todos esses princípios e procedimentos deverão ser apresentados quando iniciarmos o trabalho com os textos sobre Cultura, nos dias 19 e 21 de março. Podemos apresentá-los em inglês, discuti-los em inglês e, se alunos acharem muito complicado, podemos apresentá-los também em português – se for de consenso de todos do nosso grupo.

- **Instrumentos e critérios de avaliação**. Como já foi discutido, podemos ter duas provas escritas por semestre (com ênfase na habilidade de leitura), adotar o portfólio (em que os alunos terão que arquivar tarefas e atividades, e refazê-las conforme necessário) e a participação em aula. Adriana redigirá esses instrumentos e critérios e os submeterá para aprovação do grupo na reunião de 3ª feira. Em seguida, na semana seguinte, tudo isso será apresentado aos alunos.

- **Cronograma de execução**. No documento enviado junto com esta memória, seguem as datas das aulas no 1º bimestre, considerando apenas os meses de março e abril (quando iniciamos as aulas com os 3os

- **Projetos Paralelos para bolsistas estagiários do 3º e 4º ano**. Além da regência das aulas, será preciso elaborar miniprojetos de pesquisa, coletar dados e redigir um trabalho acadêmico com base na pesquisa realizada. De qualquer maneira, todos os bolsistas do

projeto deverão elaborar artigos com base na experiência que será realizada este ano. Todos devem pensar em um projeto que queiram desenvolver e trazer ideias para os próximos encontros de 3ª feira, o quanto antes (É a tal da Curiosidade Epistemológica, minha gente!!). Será interessante que os grupos se organizem em duplas/trios conforme os dias em que fazem a regência.

• **Estrutura da aula** . No último encontro, o grupo pensou na seguinte estrutura (a princípio) para as nossas aulas temáticas:

**1. BRAINSTORMING**

Tema – Introdução ao tema (perguntas para discussão/imagens/vídeo/cartoons/songs/stories/ETC)

Alunos discutem ideias em duplas (drawing or writing)

Em pares, alunos elaboram perguntas sobre o tema. Votam na melhor pergunta.

Grupo tenta responder a pergunta coletivamente.

**2. Leitura de textos**

Apresentação gradativa de estratégias de leitura

Leitura (mais de um texto sobre o mesmo tema)

Alunos discutem textos em grupos e redigem uma frase para resumir a ideia geral.

Apresentam ideias redigidas para a sala.

**3. Reconstrução do texto + Vocab development (Glossary)**

Ainda a definir.

**4. Alunos avaliam seu aprendizado naquela aula específica.**

*Self-assessment*, com base no material da OSDE.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**  
**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/2011**  
**Subprojeto Letras-Inglês**

**19º Encontro do grupo com estágio realizado no Colégio Aplicação – Data: 13/03/2012**

Presentes: Adriana, Beatriz, Carolina, Regina, Laura, Fernanda e Miriam

Ausente: Paulo

Novo horário: 8h30 às 11h30

❖ **Aulas no Aplicação (19 e 21 de março)** – Ficou combinado que iniciaremos as aulas desta semana falando sobre a proposta da Metodologia OSDE. Apresentaremos os princípios e procedimentos que adotaremos em nosso trabalho – primeiramente em *Power Point* (Laura ficou de preparar os slides), e depois anexando tudo às paredes da sala (Beatriz ficou responsável pela confecção dos princípios e Adriana dos procedimentos – impressão do *cartoon* da OSDE). Concordamos que todos nós (o grupo todo) pensaremos em perguntas para conduzir a apresentação dos princípios e procedimentos, que facilitem o entendimento da proposta. Por exemplo: durante a apresentação dos princípios (1º **Nobody should be left out.**; 2º **Nobody should tell you what you should think.**; 3º **Nobody has got all the answers – not even the teacher.**; 4º **STAY FOCUSED, THINK HARD and WORK AS A TEAM.**), podemos pensar em fazer perguntas do tipo: “Do you think that only some people have important ideas to share?”; “Do you believe that you must always agree with the teacher’s ideas”; etc.

Na sequência, será retomada a apresentação do *Classroom English* (com uma rápida revisão das expressões introduzidas na aula anterior), seguida pela exposição das frases acima do quadro-negro (Miriam ficou responsável pela confecção das frases). Depois

disso, começaremos o trabalho com os textos sobre cultura. Seguem abaixo os procedimentos discutidos/sugeridos em nossa reunião.

OBS: Acrescentei uma sugestão de vídeo para ser apresentado antes do Cartoon. Acessem o link e vejam o que acham. Podemos apresentá-lo talvez 2 vezes – uma com *subtitles* em inglês e outra com *subtitles* em português (se os alunos acharem muito difícil). Em seguida, podemos pedir para discutirem ideias em pares, sobre as informações apresentadas no vídeo e qual é a opinião deles sobre o assunto. Podemos também perguntar, depois de ouvirmos algumas opiniões, se as ideias apresentadas no vídeo e/ou discutidas pelo grupo modificaram as visões deles sobre o mundo árabe.

**Tema: Pop culture in the Arab world / Palestrante: Shereen El Feki**

[http://www.ted.com/talks/lang/en/shereen\\_el\\_feki\\_pop\\_culture\\_in\\_the\\_arab\\_world.html](http://www.ted.com/talks/lang/en/shereen_el_feki_pop_culture_in_the_arab_world.html)

1º) Cartoon

- What comes to your mind when you read this cartoon? Think about it.
- Get together in pairs or in groups, to share your personal opinions. Brainstorm key words to express your ideas (Teacher can perhaps write one example on the board: stereotype; submission; ignorance; culture; identity; values; different representations, etc )
- If you have any doubts about vocabulary, ask us (teachers) questions.
- Share your impressions with the whole group. (Teacher invites some students to express their views. If they find it too difficult, they can do that in Portuguese, and the teacher “translates” ideas to English – writing them up on the board, in order to build a semantic map: ideas radiating from the topic “Cartoon”.)
- In pairs, now, build up a reflexive question about the cartoon to ask the whole class. It should be a question you want an answer for. (Give them the option to speak Portuguese, if they can’t express ideas in English. Again, it’s interesting to give them some “food for thought”, for example: “How can we compare two realities that are so different? Is that possible?”)
- (Teacher invites students to read their questions aloud. Next, everyone votes on the best question and, in pairs again, try to answer it. Finally, students share their opinions on that specific question.)

2º) **Differences Between Western & Eastern Dating**

- O título e primeiro parágrafo do texto são projetados na parede. Alunos leem o trecho e, em duplas, discutem qual é a ideia apresentada. Em seguida, redigem uma frase para apresentar essa ideia.
- Teacher pede para alunos lerem suas frases para a sala.
- Teacher pede para alunos darem sugestões de “differences in western and eastern dating” (oralmente).
- Teacher anota sugestões no quadro.
- Em seguida, alunos, em pares, recebem parágrafos diferentes sobre o assunto, falando de países diferentes. Eles leem e discutem seus parágrafos, e se preparam para apresentá-lo para a sala. Podemos também pedir a eles que se posicionem em relação ao que leram (se já tinham lido sobre o assunto, se o que sabiam sobre o assunto se assemelha ou difere do que leram em sala; se o que leram os surpreendeu ou não e por quê, etc). Adriana levará fotocópias dos parágrafos para as aulas de 2ª feira. Podemos usá-las novamente na 4ª.

3º) **Students’ Assessment of the Learning Process:** Alunos escrevem suas ideias em uma folha separada, sem nome. Respostas podem ser em português ou inglês.  
What have you learnt in this lesson today?

What have I learnt about myself?  
 What have I learnt about others?  
 What have I learnt about learning?  
 What have I learnt about difference?  
 (What have I learnt about this topic?) – talvez essa última não seja necessária...

- ❖ **Próximos Temas:** Reading (a importância da leitura na nossa vida; estratégias de leitura, book club; a importância da Literatura), Meio-ambiente (saving water; ), *Bullying* (*Peer pressure, preconceitos*), Globalização (imigração, local X global, preconceitos; identity, ), *Body Image*, (*Stress*), *Education* (*escola pública, plagiarism*), *Consumerism* (*o poder da mídia*), *Ética e Cidadania* (*público X privado, throwing paper on the street*), Jobs & Career (Inclusão e exclusão), Tecnologia (facebook).

Antes de iniciarmos um novo tema, entretanto, sugiro que estudemos a unidade “Gender”, elaborada pelo grupo da OSDE, para pensarmos melhor as nossas próximas unidades. Sugiro também que este seja o tema que dará sequência ao trabalho com Cultura. Não precisa ser necessariamente na semana seguinte, pois ainda temos alguns outros textos sobre cultura para trabalhar em sala.

- ❖ **Leitura para o Encontro de 3ª feira (20/03) - IMPORTANTE!!**
  - ✓ PPP do Colégio Aplicação.
  - ✓ Ler a unidade sobre Gender no site da OSDE.  
<http://www.osdemethodology.org.uk/units/secondary/gender.htm>
  - ✓ Ler o booklet sobre a metodologia OSDE (enviado juntamente com esta memória).

---

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**  
**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/2011**  
**Subprojeto Letras-Inglês**

**20º Encontro do grupo com estágio realizado no Colégio Aplicação - Data: 20/03/2012**

**Presentes:** Adriana, Beatriz, Carolina, Regina, Laura, Paulo, Fernanda e Miriam

**Novo horário:** 8h30 às 11h30

- **Aulas no Aplicação (26 e 28 de março)** – Ficou acertado que faremos uma rápida revisão da metodologia OSDE, apresentando o cartoon – **1º em Power Point**, explicando os passos que adotaremos toda vez que introduzirmos um novo assunto, e depois pendurando o *banner* na parede. Podemos repetir isso em cada turma. É importante também revisarmos os princípios e procedimentos da OSDE (os cartazes da Beatriz já estão expostos na parede do fundo).

Em seguida, Adriana fará a apresentação do instrumento de avaliação, critérios e descritores. (Este documento segue enviado junto com a memória). Se for possível fazer cópias Xerox na escola no mesmo dia, já podemos entregá-lo aos alunos. A Diretora, Profa. Adriana de Jesus, já foi comunicada e se mostrou muito favorável à inovação.

Depois disso, daremos início à aula sobre *Gender*. Usaremos o Power Point do site da OSDE, e procuraremos ser fiéis (nesta primeira tentativa) às instruções fornecidas no documento *OSDE briefing* (enviado junto com a memória de 13/03), detalhadas a seguir:

**1º Apresentação do Power Point sobre Gender [aprox. 10 minutos].** O objetivo é expor os alunos a informações controversas e conflitantes e deixá-los refletir a respeito, sem direcioná-los. Importante não falarmos muito nesta etapa, mas estimulá-los a se pronunciar

a respeito do tema. Podemos pensar em perguntas provocativas para estimulá-los a refletir criticamente (por exemplo: *What are the assumptions informing these perspectives? What are the implications of such assumptions?*) Podemos escrever essas perguntas no quadro (ou projetá-las) e usá-las sempre, porque servirão de base para nortear o nosso trabalho. É importante também explicar o significado de “*assumption*” (*something that you accept as true without question or proof*).

**2º Alunos redigem suas primeiras ideias/impressões individuais sobre o assunto (em seus cadernos) e rapidamente compartilham informações em duplas.** [aprox. 5 minutos]. Professores auxiliam a todos, conforme solicitados. Em seguida, alunos são convidados a expor suas reflexões ao grupo todo. [aprox. 10 minutos]

**3º Alunos elaboram uma (ou mais) pergunta(s) em duplas.** É importante que as perguntas promovam reflexão crítica, e não apenas suscitem respostas emotivas. Podemos pedir que evitem usar construções do tipo: “What do you think about...?”; “Do you like...?”, etc. Além disso, devemos evitar também perguntas que apontem para apenas uma única resposta, que deixem de abordar a complexidade do assunto (por ex. “Is it true that women are not on equal terms with men?”). Em seguida, alunos apresentam suas perguntas, e todos votam em uma para ser discutida com o grupo todo [aprox. 15 minutos para elaboração e discussão em pares + 10 minutos com o grupo todo, para votação].

→ Tipos de perguntas a serem encorajadas: (Aos poucos, conforme os alunos forem nos pedindo ajuda)

- a) How do you define (for ex., gender stereotype)?
- b) How was your perspective constructed? What are some other possible perspectives/ways of looking at this topic?
- c) What are some of the implications of adopting a traditional perspective *versus* an alternative one?
- d) What caused you to have such an understanding of the subject? What are the implications/consequences of thinking this way?
- e) What are some of the contradictions that can be noticed regarding specific perspectives?
- f) Who defines how men and women should behave/what they should look like/do? Why? What are some of the interests involved? (Think of power relations).

**4º Alunos discutem/respondem a pergunta escolhida em pequenos grupos.** Professores caminham pela sala ajudando a todos. Por último, a discussão pode ser ampliada para a sala toda. [aprox. 20 min.]

**5º Auto-avaliação individual.** Usaremos o handout fornecido pelo site da OSDE. Paulo ficou de providenciar as cópias para esta semana. [10 minutos]

- **Lembretes importantes:**

- Ficamos de providenciar números para serem colados nas carteiras. Alunos recebem um número (oralmente OU por escrito) e têm que procurar a carteira certa. (OBS: Quem ficou responsável por confeccionar os números?)
- Faremos a chamada e registraremos o conteúdo de cada aula dada. Paulo ficou de providenciar as pautas (01 por turma, apenas), para o grupo todo.
- Procuraremos ser mais objetivos e sucintos em nossas falas, para darmos mais espaço para os alunos participarem mais.
- Teremos um grupo para cada turma no *Facebook*. Passaremos uma lista para que eles escrevam seus emails e convidaremos a todos. Precisamos ainda pensar em como usaremos essa ferramenta de forma dinâmica e produtiva.
- A partir da próxima semana (02 e 04 de abril), passaremos a introduzir estratégias de leitura para dinamizar o trabalho com textos. Nesta próxima 3ª feira (27/03), em nosso

grupo de estudo, definiremos quais estratégias serão apresentadas primeiro, e de que forma, para a compreensão das informações contidas nos textos selecionados.

- Todos precisam trazer ideias de possíveis apresentações nos eventos agendados para agosto (EPL e Selisigno). Favor acessar a página da UEL e obter mais informações sobre as modalidades de apresentação de cada evento, bem como dos *deadlines* para submeter resumos de propostas.

- **Leituras para 3ª feira (27/03) - Precisamos ainda discutir os seguintes textos:**
  - ✓ PPP do Colégio Aplicação. (Paulo fará uma breve apresentação do documento).
  - ✓ Booklet sobre a metodologia OSDE.

.....

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**  
**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/2011**  
**Subprojeto Letras-Inglês**

**21º Encontro do grupo com estágio realizado no Colégio Aplicação - Data: 27/03/2012**

Presentes: Adriana, Beatriz, Carolina, Regina, Laura, Paulo, Fernanda e Miriam

Horário: 8h30 às 11h30

**1. Feedback das leituras realizadas** – Ficou acertado que os membros do grupo passarão a se revezar na atividade de conduzir as discussões das leituras agendadas para cada encontro. Nesta reunião, Paulo falou sobre o PPP do Colégio Aplicação e todos puderam fazer perguntas e discutir dúvidas no grupo. No próximo encontro, Miriam se prontificou a conduzir a discussão do documento “OSDE *Briefing*”, abordando os pontos principais e relacionando-os à nossa prática pedagógica.

**2. Discussão sobre *Debriefings* e *Learning Diaries*** – Para evitar que o *feedback* sobre as aulas se concentre apenas no grupo da 2ª feira, concordamos que todos virão para os nossos grupos de estudo, **tendo lido e feito anotações dos textos redigidos sobre as aulas da semana anterior.** (Por favor, procurem fazer anotações sobre os itens/as informações específicas que gostariam de discutir, para que a discussão seja breve e produtiva.) Porém, fica claro que, se sentirmos necessidade de discutir alguma situação relativa às aulas de 2ª feira da mesma semana, faremos isso – sempre que for preciso.

**3. Identificação dos Alunos** – Paulo providenciará uma cópia Xerox das pautas de cada turma, para que o grupo responsável pelas aulas possa fazer a chamada e registrar o conteúdo. É importante também que tenhamos acesso diário aos nomes dos alunos para conhecê-los melhor.

Além disso, ficou acertado que as carteiras terão números plastificados (com *Contact* ou *Durex*), e os alunos receberão – no início de cada aula – um número diferente, para identificar suas respectivas carteiras. Fernanda ficou de confeccionar os números e colá-los nas carteiras na 2ª feira. É importante também que os números em papel, que serão entregues diariamente aos alunos, sejam disponibilizados para o grupo da 4ª feira. (Fernanda, por favor, lembre-se de levá-los ao nosso encontro de 3ª, ok?)

**4. Reuniões de Conselho de Classe e APMF** – Ficou acertado que Paulo trará o cronograma das reuniões do Colégio Aplicação em nosso próximo grupo de estudos, e que conversará com a Direção sobre a nossa participação nessas reuniões. Com base no cronograma, faremos um escalonamento para que cada membro do grupo, junto com o Paulo, se reveze nas reuniões e traga *feedback* aos nossos encontros semanais.

**5. Filmagem das aulas no Colégio** – Adriana entrará em contato com a Direção para solicitar envio de correspondência aos pais ou responsáveis pelos alunos, para que nossas aulas passem a ser filmadas.

**6. Rateio de despesas** – O custo com os materiais comprados e serviços realizados totalizou R\$ 43,55 (R\$8,55 = cartolinas e canetas + R\$35,00 = *banner*). Dividido entre 07 pessoas (Miriam não está incluída), o valor para cada um ficou em aproximadamente **R\$6,25**. Por favor, tragam essa quantia em nosso próximo encontro. (Acredito que não teremos que fazer mais gastos pessoais daqui em diante, pois o Sérgio já entrou em contato conosco, solicitando os serviços que precisaremos em nossos subprojetos.)

**7. Aulas no Aplicação (02 e 04 de abril)** – Turmas do 3º ano do Ensino Médio no período matutino: **2ºs** = 3B e 3A; **4ºs** = 3C e 3D.

Temas serão abordados em **dois** encontros (esta configuração inicial pode ser modificada mais à frente, se acharmos necessário): no **1º encontro**, o tema será apresentado à luz da metodologia OSDE (sempre introduzindo os princípios e procedimentos a serem seguidos nas discussões propostas); no **2º encontro** enfocaremos textos e/ou vídeos/songs/cartoons, etc., buscando conciliar a *apresentação e prática de estratégias de leitura* para assegurar a compreensão dos pontos principais apresentados pelo autor; o *registro de palavras ou expressões consideradas CHAVE* (importantes) para a compreensão dos textos, e a *reflexão crítica* sobre os assuntos lidos. Ao final de cada encontro, alunos redigem seus *learning diaries*. Esses diários devem ser anexados aos portfólios e trazidos à aula diariamente. Alunos devem providenciar pastas-arquivo com urgência.

Em relação ao 2º encontro, especificamente, ficou acertado que usaremos, nesta próxima semana, dois textos sobre o Tema “*Gender*” – de preferência, que abordem o assunto a partir de perspectivas diferentes.

Cada “metade” da sala ficará com um texto. Antes de entregá-los, os títulos serão projetados ou escritos no quadro, para uma atividade de *Pre-Reading*: “*What do you think the texts will be about? What do you know about such subject?*”. Essa atividade ajudará os alunos a se situarem em relação ao assunto a ser lido, e os ensinará que o leitor deve ativar seu conhecimento prévio sobre o assunto sob enfoque, antes de qualquer leitura.

Em seguida, os dois grupos receberão os respectivos textos. Pediremos a eles que observem a macroestrutura dos mesmos: (title; format/layout; source; subdivision in topics; words and expressions in italics or boldface): “*What is your text like? Does it have a regular paragraph-division (introduction/development/conclusion) or is it topicalized? Are there any expressions in italics or boldface? Where was it taken from? Do you know anything about such source?*”

Por último, será abordada a questão dos cognatos existentes nas línguas portuguesa e inglesa, por causa da influência do Latim. Daremos exemplos (ou pediremos exemplos aos alunos) de cognatos na língua inglesa: palavras transparentes. Enfatizaremos a importância de reconhecer/identificar cognatos durante a leitura para facilitar a compreensão das ideias apresentadas pelo autor dos textos. Os alunos serão, então, solicitados a sublinhar, por exemplo, 10 cognatos em seus textos, e a partir desses cognatos e das estratégias trabalhadas previamente, deverão elaborar uma sentença sobre a ideia geral do texto. Por último, os alunos serão convidados a ler suas sentenças, que podem ser redigidas em pares.

É importante também listar no quadro OU projetar as estratégias que trabalharemos a cada aula(\*), para conscientizar os alunos desse trabalho. Precisamos também reforçar que “*Strategic readers read IDEAS, not words. Reading words is limiting and counter-productive*”.  
 (\*In this class, we studied these reading strategies:

- Making predictions about the text based on our previous knowledge and experiences;

- Paying attention to the title, text layout, text division, topicalization, italics and boldface, source;
- Underlying COGNATES. (The “hidden” message here is that they should focus on what they **know**, rather than worry about what they **don’t**.)

Como tarefa para o portfólio, combinamos que os alunos farão uma busca de, no máximo, 05 palavras ou expressões que consideram importante para o entendimento do texto que leram, e que deem início a um Glossário. Além disso, eles receberão uma cópia do texto lido pela outra metade da sala, e redigirão um parágrafo reflexivo relacionando os dois textos. Esse parágrafo pode ser escrito em português, se eles preferirem. Podemos disponibilizar perguntas para ajudá-los a refletir criticamente, por exemplo: “*Before reading both texts, what did you know about the topic? What were your thoughts about it? Now, after reading the texts, have you changed your views on the subject? How so?*”.

**Programação de cada aula** – Combinamos que listaremos os itens a serem trabalhados a cada encontro no quadro-negro e, ao final da aula, voltaremos a eles, assinalando tudo o que foi feito – junto com os alunos.

**Classroom English** – Reservaremos alguns minutos – em todos os encontros – para relemburar, praticar e introduzir novas expressões aos alunos. Isso pode ser feito no início das aulas, e não deve ultrapassar 15 minutos (no máximo!). Podemos usar o *Power Point* e ir adicionando as expressões às paredes da sala, em cartolina.

**Negotiating Talk** – Selecionaremos expressões que sinalizam a negociação de ideias, para auxiliar os alunos a expressar seus pensamentos com mais desenvoltura. Adriana enviará, junto com esta memória, um documento contendo diversas expressões. Grupo decide quais delas querem apresentar aos alunos. Esse material fará parte do trabalho com *Classroom English*.

**8. Preparação para EPLE e SELISIGNO** – Todos deverão trazer sugestões de ideias para apresentação nos referidos eventos. Algumas possibilidades de apresentação são: **uma análise comparativa dos dados dos questionários do ano passado e deste ano; um estudo de caso sobre a questão da disciplina e motivação; apresentação da metodologia OSDE e de como tem sido implementada em nosso trabalho.** Vocês podem se organizar em pequenos grupos, conforme for mais fácil para cada um. Não é necessário que os trabalhos estejam prontos desde já: o envio dos resumos das propostas pode ser feito até 03/06 – no caso do SELISIGNO, e o evento só acontecerá no final de agosto (dias 22-24). Deixo o link do evento para vcs: <http://www.uel.br/eventos/selisigno/pages/resumo---normas-para-publicacao.php>

Ainda não tenho informações sobre o EPLE, mas o evento acontecerá na mesma época, portanto, as datas devem ser mais ou menos as mesmas.

**9. Cronograma de Trabalho para o próximo Grupo de Estudo (03/04):**

**8h30 às 9h30** – Rateio das despesas. Em seguida, Miriam conduz a discussão da OSDE.

**9h30 às 10h00** – Feedback *Debriefings and Learning Diaries* from the previous week (Please, come prepared!)

**10h30 às 11h15** – Planejamento do próximo tema. (Apesar de já termos listado vários temas para o nosso trabalho, sugiro que todos façam uma busca nas *sample units* disponibilizadas na OSDE, para decidir se há algum tema a mais que gostariam de usar nesta fase inicial, em que estamos ainda nos “aclimatando”)

**11h15 às 11h30** – Todos expõem suas ideias para as apresentações nos eventos acima.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**  
**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/2011**  
**Subprojeto Letras-Inglês**

**22º Encontro do grupo com estágio realizado no Colégio Aplicação - Data: 03/04/2012**

Presentes: Adriana, Beatriz, Carolina, Regina, Laura, Paulo, Fernanda e Miriam

Horário: 8h30 às 11h30

**1. Feedback das leituras realizadas** – Miriam conduziu a discussão sobre a metodologia OSDE (com base no documento OSDE *Briefing*). Alguns dos apontamentos resultantes da discussão do grupo foram:

a) dar voz ao Outro (ou seja, precisamos ser “menos” para o Outro ser “mais”), por meio de instruções claras e objetivas e de um menor *Teacher Talking Time*;

b) realizar a abertura e o fechamento do *safe space* como um ritual necessário, para conscientizar os alunos da metodologia adotada (e para contrastar com outros momentos vivenciados por eles na escola);

c) usar *props* para marcar a abertura e fechamento do ritual (música OU qualquer outro símbolo que sinalize o trabalho de reflexão);

d) evitar, a todo custo, concordar ou discordar abertamente, durante as discussões em sala de aula, a fim de que o pensamento dos alunos não seja moldado a partir do nosso ponto de vista.

No próximo grupo de estudo (10/04), Fernanda apresentará os pontos principais do artigo “*O Material Didático na Promoção da Aprendizagem Autônoma de Línguas por meio do Letramento crítico*” (NICOLAIDES, C.; TÍLIO, R., 2011), procurando fazer relações entre a leitura e a nossa práxis.

**2. Discussão sobre Debriefings e Learning Diaries** – Para que a discussão desses instrumentos seja realmente eficiente, sugiro que os grupos que deram aulas na semana anterior aos encontros nas 3as. feiras, já **tragam questões para serem debatidas** – com base na leitura e análise dos *debriefings* e *learning diaries* das referidas semanas. (Venham com suas questões já pensadas para o próximo encontro – 10/04, ok?)

Para que os alunos consigam preencher os *learning diaries* propostos pela metodologia OSDE, concordamos que um de nós conduzirá a leitura e explicação dos diários, dando tempo para os alunos responderem questão por questão. Inicialmente, pensamos em estipular uns 40 minutos no final da aula para esta atividade, **sempre no 2º encontro de cada tema**. Foi sugerido também que continuemos a usar a pergunta “*What have I learnt today?*” no 1º encontro de cada tema, para estimular a auto-reflexão em todas as aulas. Os alunos, nesse caso, continuarão a responder a pergunta em folhas avulsas e entregando-as para nós.

Além disso, ficou combinado que daremos *feedback* aos alunos sobre os seus *learning diaries*, de tempos em tempos. Ainda precisamos decidir como faremos isso (por favor, tragam sugestões para o próximo grupo de estudo).

**3. Itens não discutidos no encontro anterior. Precisam ser providenciados com urgência.**

a) Paulo ficou de trazer os cronogramas das Reuniões de Conselho de Classe e APMF do Colégio Aplicação, e de conversar com a Direção sobre a nossa participação nessas reuniões. Com base no cronograma, faremos um escalonamento para que cada membro do grupo, junto com o Paulo, se reveze nas reuniões e traga *feedback* aos nossos encontros semanais.

- b) Adriana entrará em contato com a Direção para solicitar envio de correspondência aos pais ou responsáveis pelos alunos, para que nossas aulas passem a ser filmadas.

**4. Rateio de despesas** – Faltou dividirmos os gastos com compra de materiais de consumo, assumidos pela Beatriz, no total de R\$18,40. Dividido entre 07 pessoas, o valor para cada um ficou em aproximadamente **R\$2,60**. Por favor, tragam essa quantia em nosso próximo encontro.

Na 2ª feira cedo (09/04), farei um acerto de 600 impressões simples, em preto e branco, tamanho A4, com a **MC Cópias**, localizada na Avenida Higienópolis (atrás da minha casa). Vcs poderão ir lá solicitar as cópias para 4ª feira. Provavelmente, teremos quota suficiente para apenas 02 semanas, pois o grupo da profa. XXX também usará essa mesma quota. Em breve, o prof. XXX disse que fará um convênio com o Xérox da UEL.

**5. Aulas no Aplicação (09 e 11 de abril)** – Tema para esta semana e a próxima: *Consumerism and Anti-Consumerism*). Fernanda, Laura e Miriam elaborarão as atividades para o 1º encontro e Carolina, Regina e Beatriz, as atividades relacionadas ao 2º encontro. Assim que esse material estiver pronto, será enviado ao email do grupo para feedback.

Durante a discussão sobre as aulas, foi sugerido que o **Roteiro de Leitura**, que consta do livro didático “Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental”, seja anexado ao portfólio dos alunos.

Além disso, Miriam se prontificou a redigir um roteiro de utilização dos portfólios, para ser também anexado às pastas dos alunos (como página introdutória). Esse documento será enviado ao email do grupo, para feedback.

Por último, foi sugerido levar gibis em inglês para as aulas, para estimular os alunos a ler (individualmente), quando tiverem terminado suas atividades. Os objetivos dessa atividade serão encorajar a leitura extensiva e evitar barulho enquanto ainda há alunos trabalhando em sala.

**6. Preparação para EPLE e SELISIGNO** – O grupo apresentará comunicações nos dois eventos:

- a) Regina e Miriam – metodologia OSDE e a nossa práxis no Aplicação;
- b) Carolina e Fernanda – questionários respondidos por alunos de 2011/2 e 2012/1 e a nossa práxis no Aplicação;
- c) Beatriz e Laura – avaliação e disciplina (teoria e prática).

Ficou acordado que as equipes se reunirão paralelamente aos encontros do grupo para discutir as apresentações, bem como agendarão reuniões com Adriana, em horários diferenciados, o mais breve possível.

**7. Cronograma de Trabalho para o próximo Grupo de Estudo (10/04):**

**8h30 às 9h45** – Rateio das despesas. Em seguida, Fernanda conduz a discussão sobre texto de Nicolaides e Tílio.

**9h45 às 11h00** – Feedback *Debriefings and Learning Diaries* from the previous week. Tragam suas questões para o grupo.

**11h às 11h15** – Definição do próximo tema e grupos de trabalho.

**11h15 às 11h30** – Eventos e agendamento de reuniões para apresentações.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**  
**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/2011**  
**Subprojeto Letras-Inglês**

**23º Encontro do grupo com estágio realizado no Colégio Aplicação - Data: 10/04/2012**

**Presentes:** Adriana, Beatriz, Carolina, Regina, Laura, Paulo, Fernanda e Miriam

**Horário:** 8h30 às 11h30

**1. Leitura realizada** – Fernanda conduziu a discussão sobre o texto intitulado “*O Material Didático na Promoção da Aprendizagem Autônoma de Línguas por meio do Letramento Crítico*” (NICOLAIDES; TÍLIO, 2011). Durante a discussão, vários conceitos foram abordados, entre eles, os de autonomia individual; autonomia sociocultural e transdisciplinaridade. Esse último, definido pelos autores como “...não apenas o atravessamento das fronteiras entre as disciplinas (interdisciplinaridade), mas a *leveza do pensamento* necessária para compreender, interpretar e interferir nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas” (p.191), foi bastante debatido pelo grupo, devido à sua complexidade. Adriana então, após a reunião, buscou mais definições sobre o assunto e compartilhou um link com os membros, no qual são relatadas experiências práticas de sala de aula, seguidas de uma breve apresentação dos conceitos de multi, inter e transdisciplinaridade. <http://revistaescola.abril.com.br/ciencias/fundamentos/interdisciplinaridade-avanco-educacao-426153.shtml>

**2. Próxima leitura** - No próximo encontro (17/04), Carolina conduzirá a discussão das partes 3 e 4 do livro “*Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais*” (LIBERALI, 2010). Primeiramente, ela fará uma breve retomada das partes 1 e 2, para lembrar os pontos principais já discutidos.

**3. Debriefings e Learning Diaries** – A discussão foi um pouco mais organizada, porque todos tentaram se reportar aos acontecimentos da semana anterior. O combinado é que **cada um de nós**, com base em nossos próprios *debriefings* e na leitura dos *learning diaries* dos alunos, **traga questões para discutir com o grupo**.

Alguns apontamentos importantes, resultantes da discussão, foram:

- a) Todos devem enviar sugestões para a página introdutória dos Portfólios, **no email do grupo**. Miriam organizará todas as sugestões em um documento e o enviará de volta para o grupo, para feedback. **Precisamos fazer isso com urgência**.
- b) Ao longo das aulas, em particular no 2º encontro de cada tema, precisamos também propor atividades para que os alunos usem os glossários que estão elaborando a partir dos textos lidos e do vocabulário que aprendem durante as aulas. É preciso lembrar de fazer isso na hora de elaborar as atividades para os *handouts*.
- c) Combinamos selecionar **frases recorrentes e frases de impacto** dos *learning diaries* dos alunos e projetá-las no Power Point, para mostrar-lhes como o feedback deles é importante para nós. Podemos fazer isso a cada dois ou três temas, se todos concordarem.

Além dos itens acima, incluo aqui a necessidade de esclarecermos, em todas as turmas, como será a estrutura das nossas aulas (conforme discuti em meu *debriefing* desta semana). Precisamos dizer que cada tema será discutido em dois encontros: no 1º encontro, faremos uma exploração das diferentes perspectivas sobre o assunto, tentando abordar também as causas e consequências dessas diferentes perspectivas.; no 2º encontro, usaremos esse conhecimento construído coletivamente, que amplia o nosso entendimento de mundo, para ler textos sobre o assunto. Para fazer isso, trabalharemos com estratégias de leitura e com a exploração de vocabulário e gramática que forem necessários para melhor entender as ideias abordadas nos textos.

**4. Reunião de Conselho de Classe** – Na 6ª feira (13/04), Paulo participou da reunião no Colégio Aplicação. Ele fará um breve relato das questões discutidas nessa reunião, na próxima 3ª feira (17/04).

**5. Aulas no Aplicação (16 e 18 de abril)** – Discutimos qual será a macroestrutura do 2º encontro de cada tema. Esse foi um assunto que gerou bastante discussão, pois todos estavam ainda tinham muitas dúvidas. Combinamos que o 2º encontro terá sempre *handouts* com atividades de compreensão e interpretação textual, com ênfase no desenvolvimento de estratégias de leitura e na aprendizagem de aspectos léxico-gramaticais que auxiliem o aluno durante o processo de leitura.

Basicamente, foi estipulado que as aulas do 2º encontro deverão incluir:

- a) **uma atividade de pré-leitura** (com exploração do título, subtítulos, fonte, formato do texto, provável público-alvo, informações não-verbais – como tabelas, quadros, itálico, negrito, etc.), para auxiliar o aluno a relacionar tais informações com o conhecimento prévio que tem sobre o assunto, e assim encorajá-lo a prever os assuntos que serão discutidos nos textos sob enfoque. Precisamos ensiná-los que, quando acionamos nosso conhecimento prévio sobre determinado assunto, a leitura do texto fica mais fácil, porque não a iniciamos “no escuro”;
- b) **identificação dos cognatos** - sempre esclarecendo que esse recurso só terá utilidade se o aluno buscar relacioná-los ao título e a todas as outras informações que ele já conseguiu captar quando observou o texto pela primeira vez. Precisamos levar os alunos a buscar entender sempre as ideias discutidas pelo autor e não apenas palavras soltas;
- c) **identificação da ideia geral do texto lido** – isso pode ser feito de várias maneiras diferentes: o aluno pode ser solicitado a escrever uma frase sobre a ideia geral, ou podemos pedir que ele relacione as ideias principais aos textos lidos (como foi feito no *handout* sobre *consumerism*), etcetera. A estratégia utilizada para reconhecer a ideia geral é chamada de *skimming*.
- d) **identificação dos pontos principais** – é importante, *gradativamente*, que o aluno consiga perceber quais são os itens mais importantes discutidos no texto lido. Para isso, podemos pedir que eles identifiquem o assunto de cada parágrafo (com exercícios de *matching*, por exemplo), ou que localizem informações específicas no texto (que sejam relevantes para a compreensão dos pontos principais discutidos pelo autor). A estratégia utilizada para buscar informações específicas, ignorando os detalhes do texto, é chamada de *scanning*.
- e) **exploração de aspectos léxico-gramaticais** – isso deve ser definido a partir do texto, ou seja, o texto nos mostrará que expressões ou estruturas gramaticais podem ser abordadas para facilitar a leitura. Sugiro que vcs deem uma olhada nas atividades do livro “*Leitura em língua inglesa: uma abordagem instrumental*”, para terem uma ideia.
- f) **reflexão crítica** – o nosso trabalho deverá estimular o aluno a ir além do texto, relacionando-o a sua realidade sócio-histórico-cultural. Essa reflexão crítica não tem que acontecer no final da aula, mas pode permear todas as atividades realizadas.

**IMPORTANTE:** A cada novo tema, combinamos que procuraremos buscar leituras extras, para expandir nosso conhecimento do assunto e, dessa forma, melhor conduzir o trabalho de reflexão crítica. Isso é fundamental em nosso trabalho. Não é possível estimular a reflexão, se nós mesmos não conhecemos outras perspectivas além das nossas. Tendo isso em mente, busquei mais informações sobre o tema consumismo e anti-consumismo, e achei um programa de rádio que vale a pena acessar e ouvir. <http://minnesota.publicradio.org/display/web/2011/12/29/midmorning1>

**\*Próximo Tema:** Laura, Fernanda e Miriam ficaram responsáveis por trazer sugestões para o próximo tema na 3ª feira.

**6. Ações Transformadoras** – Discutimos a importância de levar o nosso projeto para além da sala de aula, para que o nosso trabalho de letramento crítico possa ser concretizado em ações reais, voltadas à comunidade. Miriam sugeriu que façamos um Bazar na escola, aproveitando toda a nossa discussão do tema consumismo em sala de aula, para encorajar os alunos a doar o supérfluo. Foi sugerido também que os alunos se organizem em grupos e elaborem cartazes, para divulgar o Bazar, em inglês. Podemos pedir que eles incluam mensagens reflexivas nos cartazes, ou perguntas, para chamar a atenção do público da escola. A Diretora do Aplicação adorou a ideia e sugeriu que a gente programe o Bazar para os dias **11 e 12 de junho**, período em que acontecerá a **IV Jornada de Humanidades** no Colégio, e haverá muita gente presente. Além disso, ela nos pediu para ministrarmos uma Oficina Pedagógica durante o evento. Eu disse a ela que conversaria com vcs a respeito – mas acho que não podemos perder a oportunidade! O tema do evento, este ano, será “Múltiplos olhares sobre a América Latina”. Os horários disponíveis para a oferta da oficina, no período da manhã, são 08h00 - 09h30 ou 10h30 – 12h00. Envio, junto com esta memória, a proposta do evento em arquivo separado.

**7. Filmagens das aulas** – Teremos que redigir um documento solicitando a autorização dos pais dos alunos. O Colégio formatará nosso texto e o enviará para todos os alunos. Eu me disponho a redigir esse texto e encaminhá-lo ao Colégio.

#### **8. Cronograma de Trabalho para o próximo Grupo de Estudo (17/04)**

**8h30 às 9h30** – Carolina conduz a discussão da leitura.

**9h30 às 9h45** – Paulo relata os pontos principais da Reunião Pedagógica de 13/04.

**9h45 às 10h45** – Feedback *Debriefings and Learning Diaries* from the previous week.

**10h45 às 11h00** – Definição do próximo tema e elaboração das atividades de cada encontro.

**11h00 às 11h30** – Bazar e Oficina Pedagógica durante a IV Jornada de Humanidades.

LEMBRETE: Eventos Eple e Selisigno – Gostaria de agendar horários com cada dupla para definirmos as apresentações.

.....

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**  
**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/2011**  
**Subprojeto Letras-Inglês**

**24º Encontro do grupo com estágio realizado no Colégio Aplicação - Data: 17/04/2012**

Presentes: Adriana, Beatriz, Carolina, Regina, Laura, Paulo e Miriam

Ausente: Fernanda

Horário: 8h30 às 11h30

**1. Leitura realizada** – Carolina retomou trechos das partes 1 e 2 do livro “*Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais*” (LIBERALI, 2010), a fim de lembrarmos as ideias defendidas pela autora, as quais já havíamos discutido no semestre passado. Foram feitas várias considerações sobre a importância da formação crítico-reflexiva para a práxis emancipatória, na qual a linguagem é ao mesmo tempo objeto e instrumento. Regina ressaltou que, para concretizarmos o processo reflexivo, precisamos realizar quatro ações essenciais (descritas na página 35): *descrever* (O que faço?); *informar* (Qual a fundamentação teórica para mudar minha ação?); *confrontar* (Como me tornei assim? ou Quero ser assim?), e *reconstruir* (Como posso agir de maneira diferente?). Todos nós concordamos que o nosso ideal maior é buscar ações transformadoras, e que devemos pensar nossas aulas como espaço de construção de valores éticos essenciais à convivência em sociedade. Por isso, decidimos conduzir a etapa de apresentação de cada novo tema buscando uma maior profundidade reflexiva, por meio de perguntas que – sem buscar direcionar o pensamento do aluno para uma ou outra postura – o estimulem a pensar mais diretamente nas causas e

consequências das perspectivas que adotamos em nossas vidas. Queremos levar nossos alunos a gradativamente constatar que, quando reconstruímos nossos entendimentos do mundo, nos tornamos agentes da história, com maior poder de decisão sobre nossas ações e seus desdobramentos.

Falamos também da necessidade do professor ser mais engajado politicamente, para buscar uma maior visibilidade e diálogo com a sociedade e governantes. Adriana lembrou-se do depoimento da profa. Amanda Gurgel como exemplo de agentividade. <http://www.youtube.com/watch?v=yFkt0O7lceA>

Carolina concordou em discutir as partes 3 e 4 no próximo encontro (24/04). Foi decidido também que, daqui a duas semanas, **faremos nosso encontro na 6ª (04/05)**, no mesmo horário, em razão do feriado na 3ª (01/05).

**2. Reunião Pedagógica** – Paulo relatou os principais assuntos discutidos na reunião no Colégio Aplicação, realizada em 13/04, a saber:

**a) realização de prova integrada** em Outubro, de todas as disciplinas, nos moldes da 1ª fase do Vestibular da UEL (prova objetiva). Nós seremos responsáveis pela elaboração de 05 questões objetivas. Assim que tiver todas as informações por escrito, Paulo as encaminhará para nós;

**b) discussão dos critérios para aprovação e reprovação** dos alunos, para uma maior harmonia do trabalho docente. Paulo os encaminhará a nós, quando tiver acesso ao documento final, resultante da discussão;

**c) entrega de notas do 1º bimestre em 03/05.** Ficamos de recolher os portfólios dos alunos para nos reunirmos e começarmos a pontuar as atividades juntos, e assim “ajustarmos” os critérios e descritores de avaliação. Faremos isso no próximo encontro. Todos devem trazer os portfólios para esse encontro. Adriana sugeriu xerocar o portfólio de um ou dois alunos, para todos os membros do grupo, a fim de que todos nós possamos testar nossos critérios mais rapidamente. OBS: Por favor, deixem alguns portfólios aqui em casa para que eu providencie as cópias para a próxima 3ª. Depois de definirmos muito bem a pontuação, dividiremos os portfólios entre nós, da melhor maneira possível;

**d) participação no Conselho de Classe, em 05/05** (data a ser confirmada pelo Paulo). Paulo ressaltou a importância de nossa inserção nessa instância, e ficou de conversar com a Direção sobre a nossa participação (quantos de nós poderemos estar presentes).

**3. Debriefings e Learning Diaries** – Decidimos que os alunos que tiverem faltado às aulas deverão fazer um trabalho para não ficarem sem nota. A partir de sugestão da Regina, combinamos que eles deverão escolher 02 de cinco perguntas reflexivas sobre os temas *tobacco* e/ou *consumerism*, elaboradas durante as aulas, e selecionadas por nós segundo o critério de maior potencial reflexivo. Beatriz se prontificou a elaborar um handout contendo uma lista de todas as atividades que deverão constar do portfólio, para ajudar os alunos a organizarem suas pastas. Esse handout informativo será entregue aos alunos amanhã e enviado às turmas da 2ª feira via facebook. Paulo também irá avisar as turmas de 2ª sobre a entrega dos portfólios na próxima aula. Na próxima 3ª feira (24/04), ainda não teremos os portfólios das turmas de 4ª, mas faremos uma simulação de pontuação das atividades com base nos portfólios das turmas de 2ª.

Além disso, Miriam irá nos enviar um documento contendo as informações essenciais que alunos deverão saber sobre a organização dos portfólios, para que não haja dúvidas sobre sua utilização. Todos nós faremos sugestões e, depois de pronto, ele será xerocado e anexado aos portfólios, como página inicial.

Beatriz fará uma compilação das expressões de *Classroom English* em mais um handout, para ser também anexado aos portfólios. Também será deixado um espaço para os alunos

expandirem a lista, com as expressões que forem aprendendo. Comentamos que esse tipo de atividade é importante para auxiliá-los a desenvolver autonomia.

Por último, também será elaborado um handout com os princípios e procedimentos da OSDE (em inglês), para serem mantidos no portfólio como referência. Quando discutimos o formato dos encontros, algumas pessoas comentaram que a abertura do *safe space* no 1º encontro, com os slides da OSDE, pode ser feita mais rapidamente, agora que os alunos já estão se familiarizando com o nosso trabalho. Por isso, tentaremos, a partir de agora, ler os cartazes na parede, junto com os alunos. Isso nos poupará tempo e dinamizará as nossas ações em sala de aula.

**4. Ações Transformadoras** – A discussão sobre a organização do Bazar foi adiada para início de maio, logo após a entrega das notas. Em relação ao evento no Aplicação, IV Jornada de Humanidades (11 e 12 de junho), discutiremos nossa participação no próximo encontro (24/04), **sem falta**. Precisamos nos planejar para elaborar uma oficina que seja compatível com o tema do evento “Múltiplos olhares sobre a América Latina”. **Por favor, tragam ideias para o nosso encontro.**

**5. Aulas no Aplicação (23 e 24 de abril)** – O próximo tema será o **Meio-Ambiente**. Laura, Fernanda e Miriam ficaram de elaborar o 1º encontro e Beatriz, Carolina e Regina, o 2º encontro. Todas ficaram de enviar seu material para o email do grupo até o final de semana, para feedback. Por favor, fiquem atentos às mensagens de email para poderem contribuir com a discussão.

A escolha do tema foi motivada por três fatores: 1) o assunto, que é de interesse geral; 2) o fato de alguns membros já terem elaborado aulas segundo esse enfoque, e 3) o estreito vínculo entre o consumismo e seu impacto no meio-ambiente.

**6. Cronograma de Trabalho para o próximo Grupo de Estudo (17/04)** –

**8h30 às 9h30** – Carolina conduz a discussão das partes 3 e 4.

**9h30 às 10h00** – Feedback *Debriefings and Learning Diaries* from the previous week.

**10h00 às 10h30** – Feedback planejamento e material elaborado sobre o tema Environment.

**10h30 às 11h00** – Simulação de correção das atividades dos portfólios.

**11h00 às 11h30** – Oficina Pedagógica durante a IV Jornada de Humanidades: elaboração de proposta – tragam sugestões, please!!.

.....

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**  
**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/2011**  
**Subprojeto Letras-Inglês**

**25º Encontro do grupo com estágio realizado no Colégio Aplicação - Data: 24/04/2012**

Presentes: Adriana, Beatriz, Carolina, Regina, Laura, Paulo, Fernanda e Miriam

Horário: 8h30 às 11h30

**OBS:** Não haverá reunião do grupo na semana de 30/04 a 04/05.

**1. Leitura realizada** – Carolina apresentou os pontos principais das partes 3 e 4 do livro “*Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais*” (LIBERALI, 2010). Durante a discussão, percebemos a necessidade de conhecer melhor o nosso contexto de atuação (Colégio Aplicação). Foi sugerido, então, que participemos das *Reuniões de Conselho de Classe* (nos inteirando das ações do Colégio para solucionar os problemas diários). Além disso, resolvemos promover um resgate da memória do Colégio Aplicação (fotos antigas), a fim de encorajar a comunidade a buscar/querer plantas e áreas verdes novamente naquele

espaço. Por isso, ficou combinado que desenvolveremos um projeto paisagista para o Colégio, junto com os alunos, e talvez contando com o apoio de um arquiteto. **PRECISAMOS COMEÇAR A PENSAR SOBRE ISSO E TRAZER SUGESTÕES PARA O NOSSO PRÓXIMO ENCONTRO.**

OBS: Como temos muitas pendências a resolver (Bazar, Oficina na Jornada de Humanidades, Projeto Verde no Aplicação, e comunicações no EPLE e Selisigno), sugiro que **não** tenhamos nenhuma leitura para discutir no próximo encontro.

**2. Debriefings e Learning Diaries** – Alguns apontamentos importantes, resultantes da discussão, foram:

a) Quando os *handouts* são elaborados, é interessante também especificar (de preferência por escrito, em arquivo separado) as instruções também para os professores, como por exemplo, o tempo previsto para cada atividade, informações importantes que devem ser mencionadas durante a correção, etc.;

b) Nossos planos de aula estão muito longos: precisamos enxugá-los para que seja possível cumprir as atividades propostas para cada encontro e, com isso, fazer um fechamento do trabalho realizado a cada encontro. Por outro lado, talvez estejamos também levando muito tempo, durante as aulas, para realizar as atividades;

c) Os *Learning Diaries* são fundamentais para melhor percebermos como nosso trabalho está impactando os alunos, por isso precisamos ter tempo para aplicá-los em todas as aulas. A melhor opção parece ser a versão curta (“*What have I learnt today?*”), pelo menos enquanto ainda estamos definindo o formato das nossas aulas;

d) Cada tema passará a ter três encontros: no 1º, faremos a abertura do OPEN SPACE e introduziremos os slides como input sobre o assunto sob enfoque; no 2º, trabalharemos com textos e estratégias de leitura/questões linguísticas; no 3º, exploraremos músicas e vídeos, jogos, e outras atividades mais dinâmicas/interativas. Além disso, daremos feedback dos *learning diaries* e faremos o WRAP-UP do tema;

e) Cada grupo responsável pela elaboração de um dos encontros precisa determinar o dia/horário para se encontrar por email ou no FB, para planejar o material e a estrutura da aula, sem que tudo fique para ser resolvido no último instante e no final de semana. Beatriz, Carolina e Regina ficaram responsáveis pelo 2º encontro de Environment, e Laura, Fernanda e Miriam, pelo 3º.

f) *Glossaries*: precisamos usá-los em nossas aulas, bem como o *Classroom English*, como parte das atividades previstas;

g) Critérios para avaliação dos portfólios neste 1º bimestre: entrega do material na data estipulada (20 pontos); realização de todas as atividades (60 pontos); criticidade nas respostas às perguntas mais votadas (20 pontos).

h) Miriam ficou de nos enviar seu trabalho final do estágio, por email.

**3. Eventos EPLE e Selisigno**: Por favor, enviem os resumos de suas propostas de comunicação para os eventos (vejam qual deles acontece primeiro), para o email do grupo **no final de semana ou até o nosso próximo encontro (08/05)**, sem falta, para que todos conheçam as propostas uns dos outros e possam fazer sugestões para aprimorar os trabalhos.

**4. IV Jornada de Humanidades**– Precisamos definir como organizaremos o Bazar e a nossa Oficina para o evento que será realizado nos dias 11 e 12 de junho. Como já foi dito, o tema será “Múltiplos olhares sobre a América Latina”. **Por favor, tragam ideias para o nosso encontro.**

**5. Cronograma de Trabalho para o próximo Grupo de Estudo (08/05) –**

**8h30 às 9h30** – IV Jornada de Humanidades: Oficina e Bazar (Tragam ideias)

**9h30 às 10h00** – Feedback planejamento e material elaborado sobre o tema Environment + Projeto Verde para o Colégio.

**10h00 às 10h30** – *Debriefings e Learning Diaries* da Semana Anterior.

**10h30 às 11h00** – Resumos para comunicação no EPLE e Selisigno (Tragam seus resumos)

**11h00 às 11h30** – Definição do próximo tema e organização dos trabalhos.

.....

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**  
**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/2011**  
**Subprojeto Letras-Inglês**

**26º Encontro do grupo com estágio realizado no Colégio Aplicação - Data: 08/05/2012**

**Presentes:** Adriana, Beatriz, Carolina, Regina, Laura, Paulo, Fernanda e Miriam

**Horário:** 8h30 às 11h30

**1. Leitura para o próximo encontro (15/05)** – Como temos comentado sobre a indisciplina em nossas aulas, sugiro a leitura e discussão do artigo intitulado “*Indisciplina na Escola: uma Reflexão sobre a Dimensão Preventiva*”, que será encaminhado ao email do grupo juntamente com esta memória. Por favor, façam seus diários de leitura, registrando seus comentários, impressões e exemplos relacionados nas margens do texto.

**2. IV Jornada de Humanidades no Colégio Aplicação (11 e 12 de junho)** – Ao invés de oferecermos uma oficina no evento, nossa proposta é realizar um Bazar de Roupas de Inverno. Segue abaixo o detalhamento da proposta:

a) Conversaremos com a Direção do Colégio sobre a nossa intenção de realizar o “**I Winter Clothes Bazaar**” durante a Jornada. Nossa sugestão é ocupar a 3ª aula da manhã + o intervalo, nos dias 11 e/ou 12, e levar as turmas do Ensino Médio para a quadra de esportes, onde conduziremos todo o trabalho de compra e venda das roupas usadas, **em inglês**. O objetivo do Bazar será *encorajar os alunos a evitar o consumo exagerado, doando itens supérfluos que podem ser úteis a outras pessoas, e a desenvolver a consciência crítica sobre seu papel e suas ações na vida em comunidade;*

b) Assim que a Direção nos der o “sinal verde”, começaremos a fazer a divulgação do evento, por meio de cartazes e de visitas às salas de aula, e pediremos aos alunos de todas as turmas do Ensino Médio que doem suas roupas de inverno, *em bom estado*, para a realização do Bazar. Explicaremos que as roupas serão colocadas “à venda” com preços simbólicos, e que todos terão a oportunidade de comprar roupas durante o evento;

c) Tanto as roupas que não forem vendidas quanto o dinheiro arrecadado serão doados a uma ou mais instituições de caridade, ainda a definir. Podemos consultar a Direção do Colégio sobre os locais mais necessitados, mas alguns nomes já foram sugeridos: APAE, Hospital do Câncer, Toca de Assis. Convidaremos alguns alunos (também ainda precisamos definir como isso será feito) para irem conosco ao local escolhido, para fazermos a doação;

d) Auxiliaremos os alunos a criar as frases para divulgação do evento, durante as aulas da semana que vem (14 e 16 de maio). Os cartazes confeccionados terão uma frase em inglês

(letras grandes) e, abaixo, a tradução em português (letras menores). **Todos os cartazes** terão também informações sobre o Local, Data, Horário e Título do evento. Os alunos, agrupados de cinco em cinco, ficarão responsáveis por trazer os cartazes prontos daqui a duas semanas (21 e 23 de maio). Nós os incentivaremos a usar toda a sua criatividade, colando figuras e fazendo desenhos, para realmente despertar a curiosidade geral;

e) Miriam e Beatriz também confeccionarão cartazes com informações sobre o Bazar, aproveitando as cartolinas e canetas que foram compradas anteriormente;

e) Disponibilizaremos informações sobre o Bazar, os cartazes e a arrecadação das roupas também no FACEBOOK, para que a notícia já comece a circular;

f) Nas próximas aulas, precisamos garantir espaço para praticar a linguagem usada em transações de compra: *How much is it/this/that? That's too expensive! I'll give you R\$5 for it, etcetcetc....*;

g) Sobre a arrecadação das roupas, pensamos em sugerir que seja feita na Biblioteca, pois é um local monitorado. Precisaremos conseguir uma caixa/embalagem para comportar as doações. Para o evento, também precisaremos de algumas araras para expor as roupas. Miriam sugeriu contactar as lojas próximas ao Colégio, para pedir o equipamento emprestado.

h) Por último, foi sugerido que registremos o evento, tirando fotos e filmando tudo o que for feito, inclusive solicitando aos alunos que deem depoimentos sobre a experiência.

**3. Debriefings e Learning Diaries** – Seguem os desdobramentos da discussão:

a) Os desencontros ocorridos no envio do planejamento para o 3º encontro do tema “Environment” evidenciaram a importância de cumprimos os prazos estabelecidos à risca, para não prejudicarmos uns aos outros no trabalho colaborativo;

b) A correção dos portfólios terá que seguir critérios ainda mais específicos – em particular, quanto à questão da criticidade, pois ficou claro que a nossa avaliação do 1º bimestre acabou acarretando interpretações (e notas) diferentes das mesmas atividades. Foi sugerido, então, que no próximo bimestre cada portfólio seja corrigido por duas pessoas, individualmente, e sem acesso às notas uma da outra. Caso o resultado seja diferente, ambas terão que reavaliar sua pontuação e chegar a um consenso;

c) Ainda sobre os portfólios, Paulo aplicará provas de recuperação aos alunos que não atingiram nota 6,0 – em horário extra-classe. A sugestão é que essa prova seja de leitura e compreensão, com ênfase no emprego de estratégias de leitura e na reflexão crítica;

d) Foi combinado também que, no próximo bimestre, os portfólios serão recolhidos em meados de junho, para evitar a pressão com os prazos que enfrentamos neste bimestre;

e) Todos os handouts que sobraem serão disponibilizados ao presidente de sala, em cada turma, para que sejam encaminhados aos alunos que tiverem faltado às aulas;

f) Concordamos em postar uma mensagem no FB (quem fará isso?), avisando aos alunos que, no caso de dúvidas em relação às notas recebidas, devem enviar seus nomes completos para que possamos rever a nossa pontuação e – se for o caso – alterá-la.

**4. Próximo Tema** – Ficou decidido que o próximo tema será “*Why Study English?*”. O grupo responsável pela elaboração do plano de aula para o 1º encontro é Beatriz, Carolina e Regina. O plano e atividades serão enviadas ao email do grupo amanhã cedo (6ª feira, 11/05) e o feedback geral deve ser feito na 6ª mesma ou, no máximo, no sábado (12/05).

**5. Eventos EPLE e Selisigno:** As duplas precisam elaborar seus resumos de propostas para os eventos (procurem saber qual será realizado primeiro), seguindo as instruções fornecidas para a redação dos mesmos. Assim que isso for feito, encaminhem seus resumos para o email do grupo, para feedback e conhecimento de todos. Por favor, façam isso o quanto antes para que eu tenha tempo hábil de sugerir modificações, caso seja necessário.

**6. Cronograma de Trabalho para o próximo Grupo de Estudo (15/05) –**

**8h30 às 9h30** – Discussão da leitura agendada.

**9h30 às 10h30** – a) Feedback planejamento e material elaborado sobre o tema “Why study English?”; b) Brainstorming sobre o 2º encontro do novo tema (c/ definição de deadlines e equipe responsável pelo planejamento); c) Ações relacionadas ao Bazar.

**10h30 às 11h00** – *Debriefings e Learning Diaries* da Semana Anterior

**11h00 às 11h30** – Resumos para comunicação no EPLE e Selisigno (Tragam seus resumos)

.....

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**  
**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/2011**  
**Subprojeto Letras-Inglês**

**27º Encontro do grupo com estágio realizado no Colégio Aplicação - Data: 15/05/2012**

Presentes: Adriana, Beatriz, Carolina, Regina, Laura, Paulo, Fernanda

Ausente: Miriam

Horário: 8h30 às 11h30

**1. Leitura realizada** – Adriana conduziu a discussão do artigo “*Indisciplina na Escola: uma Reflexão sobre a Dimensão Preventiva*”, de Joe Garcia (1999), a qual acabou priorizando a realidade de atuação do grupo e se distanciando um pouco da leitura propriamente dita. Foi acordado que elaboraremos regras de conduta mais específicas, **com a participação dos alunos**, visando à criação de um *Contrato de Conduta*, que traga contribuições de ambas as partes (alunos e professores). Para tal, os alunos responderão a um questionário sobre indisciplina e, com base nas respostas mais recorrentes, e em nosso entendimento sobre o assunto, levaremos um “modelo” de contrato para apreciação de todos. Nesse momento, será possível fazer modificações e ajustes. Com base nessa troca, será apresentado o Contrato definitivo, a ser seguido dali em diante. Além disso, decidimos participar da próxima Reunião Pedagógica do Colégio, tanto para conhecer as estratégias utilizadas pelos outros professores para lidar com indisciplina, quanto para apresentar as nossas.

**2. Leitura para o próximo encontro (22/05)** – Laura sugeriu os textos “*A Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*”, de Evely Boruchovitch e José Aloyseo Bzuneck (2009), e “*Recompensas externas: suas múltiplas funções*”, de Mark R. Lepper e Melina Hodell (1989). Ela própria conduzirá a discussão. Fernanda fez o upload do 1º texto, acessível em [http://www.4shared.com/rar/77Nkf9f8/Texto\\_2.html](http://www.4shared.com/rar/77Nkf9f8/Texto_2.html), e escaneou o 2º (enviado ao email do grupo em 19/05, 00h30min). Por favor, leiam o material e façam suas anotações na margem, para facilitar a discussão, e para abordar questões específicas que talvez não sejam contempladas durante a apresentação das ideias principais pela Laura.

**3. Debriefings e Learning Diaries** – Apontamentos resultantes da discussão:

- A 3ª aula de cada tema deve focar a comunicação em língua inglesa. Faremos o possível para que essa aula tenha um formato diferente das duas primeiras, com atividades lúdicas e ênfase total nas habilidades orais (*speaking and listening comprehension*).
- As expressões de *Classroom English* devem ser resgatadas e praticadas, em especial na 3ª aula (*mas, se possível, em todas as aulas*), para que os alunos sintam progresso também em relação à oralidade;

- Em relação à discussão sobre indisciplina, que será realizada em sala de aula após a 1ª análise dos questionários respondidos pelos alunos, decidimos filmá-la e gravá-la (carregando gravadores nos bolsos dos jalecos), para obter um panorama mais consistente (e audível) das impressões de todos.

4. **Bazar de Inverno** – Segue abaixo o nosso planejamento, já acordado pela Direção do Colégio, apenas para registro “oficial” de nossas atividades:

- Data: 13/06 (4ª feira), logo após a IV Jornada de Humanidades;  
Local: Quadra de Esportes;  
Horário: 8h20 às 12h00;  
Público-Alvo: 10 turmas do Ensino Médio e 01 turma do 9º ano, todas do período matutino.
- A Direção do Colégio divulgará um escalonamento para a permanência dos alunos na Quadra, de 01 hora-aula para cada grupo de turmas.
- O local de arrecadação das roupas será a Biblioteca.
- Faremos a divulgação do evento com visitas de sala em sala, para esclarecer o propósito do Bazar e incentivar os alunos a participar. Também confeccionaremos cartazes em Língua Inglesa (e tradução em português), com a ajuda do 3º ano, para auxiliar na divulgação. **Começaremos as visitas às salas na semana de 21 a 25/05.** Vou conversar com a profa. Cristiane, Diretora Pedagógica da Manhã, para acertar os detalhes sobre isso.
- Durante a etapa de divulgação, pediremos aos alunos que doem suas roupas de inverno, *em bom estado*, para a realização do Bazar. Explicaremos que as roupas serão colocadas “à venda” com preços simbólicos (**R\$1, R\$2, R\$5 e R\$10**), e que todos terão a oportunidade de comprar roupas durante o evento. A título de esclarecimento, diremos que a compra e venda de roupas usadas é uma prática muito comum, especialmente na Europa (brechós). No Brasil, essa prática ainda não é encarada com tanta naturalidade... Reforçaremos a importância da participação dos alunos no evento, **comprando as roupas** – não apenas/necessariamente para uso pessoal, mas também como presente para outras pessoas.
- O objetivo do Bazar será *encorajar os alunos a evitar o consumo exagerado, doando itens supérfluos que podem ser úteis a outras pessoas, e a desenvolver a consciência crítica sobre seu papel e suas ações na vida em comunidade*. A ideia do Bazar foi resultado do trabalho em língua inglesa, desenvolvido em sala de aula, sobre o tema “Consumismo e Anti-Consumismo”.
- Auxiliaremos os alunos a criar as frases para divulgação do evento, durante as aulas da próxima semana. Os cartazes confeccionados terão uma frase em inglês (letras grandes) e, abaixo, a tradução em português (letras menores). Todos os cartazes terão também informações sobre o Local, Data, Horário e Título do evento. Os alunos ficarão responsáveis por trazer os cartazes prontos na próxima semana (28 e 30 de maio). Nós os incentivaremos a usar toda a sua criatividade, colando figuras e fazendo desenhos, para realmente despertar a curiosidade geral.
- Durante o Bazar propriamente dito, as roupas serão comercializadas em inglês, em especial com as turmas do 3º ano (trabalharemos essa habilidade em sala de aula). Com os outros anos (1º, 2º e 9º), procuraremos oferecer as roupas em inglês, mesmo que os alunos respondam em português. O nosso intuito, com essa prática, é propiciar um momento para o uso efetivo da língua inglesa como instrumento de comunicação.
- Tanto as roupas que não forem vendidas quanto o dinheiro arrecadado serão doados a uma ou mais instituições de caridade, ainda a definir. Consultaremos a Direção do Colégio sobre os locais mais necessitados, mas alguns nomes já foram sugeridos: APAE, Hospital do Câncer, Toca de Assis.

**5. Planejamento das Aulas** – A partir de agora, todas as aulas elaboradas terão um plano de aula, em inglês. Esse plano deverá conter o objetivo geral da aula, os materiais a serem utilizados, os procedimentos adotados para cada etapa da aula e seus respectivos objetivos. Também serão incluídas as perguntas utilizadas pelos professores durante a condução da aula, para uma melhor visualização da proposta.

**6. Cronograma das próximas aulas até o final do 1º semestre** – Fernanda elaborou o cronograma apresentado abaixo. Concordamos que, ao término do trabalho com o tema “Why study English?”, não começaremos um novo tema, mas faremos atividades diversas para conseguir finalizar algumas de nossas propostas iniciais, como por exemplo, o feedback sobre os learning diaries dos alunos; o Projeto Verde, etc. **Precisamos definir a agenda de trabalho dos dias 18-20/06; 25-27/06; 2-4/07.**

AULAS 2º BIMESTRE		
Segunda Feira	Quarta feira	Aula
14/05	09/05	3ª Aula Tópico Environment
21/05	23/05	1ª Aula Tópico Why learn English? (Avisar data de entrega dos portfolios)
28/05	30/05	2ª Aula Tópico Why learn English? (Relembrar data de entrega dos portfolios)
04/06	06/06	3ª Aula Tópico Why learn English? (Entregar Handout com lista para o Portfólio)
<b>18/06</b>	<b>20/06</b>	Indefinido ( <b>Entrega dos Portfolios</b> )
25/06	27/06	Indefinido (Sugestões: trabalho indisciplina; Feedback Learning diaries)
02/07	04/07	Indefinido
Aulas dos dias <b>11 e 13</b> de Junho são da <b>Semana de Humanidades</b> .		
As férias começam dia 5 de Julho, quinta-feira.		

#### **7. Cronograma de Trabalho para o próximo Grupo de Estudo (22/05):**

**8h30 às 9h30** – Discussão da leitura agendada.

**9h30 às 10h30** – a) Feedback sobre o tema “Why study English?” (**material elaborado para a 2ª aula; consistência do plano elaborado para a 1ª aula; e reflexões resultantes da aula dada na 2ª feira**); b) Divisão das aulas para a semana que vem (**com início das regências individuais**);

c) Brainstorming sobre o 3º encontro do mesmo tema (c/ definição da equipe responsável pelo planejamento e deadline para envio do plano de aula e materiais); c) Ações relacionadas ao Bazar.

**10h30 às 11h00** – *Debriefings e Learning Diaries* da Semana Anterior

**11h00 às 11h30** – Resumos para comunicação no **Selisigno**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/2011  
Subprojeto Letras-Inglês

**28º Encontro do grupo com estágio realizado no Colégio Aplicação - Data: 22/05/2012**

**Presentes:** Adriana, Beatriz, Carolina, Regina, Laura, Paulo, Fernanda

**Horário:** 8h30 às 11h30

**1. Leitura para o próximo encontro (22/05)** – Textos “*A Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*”, de Evely Boruchovitch e José Aloyseo Bzuneck (2009), e “*Recompensas externas: suas múltiplas funções*”, de Mark R. Lepper e Melina Hodell (1989). Laura conduzirá a discussão. Por favor, leiam o material e façam suas anotações na margem,

para facilitar a discussão, e para abordar questões específicas que talvez não sejam contempladas durante a apresentação das ideias principais pela Laura. Fernanda ficou encarregada de enviar o texto “A Motivação do aluno...” novamente para o grupo, pois não foi possível baixá-lo por meio do endereço [http://www.4shared.com/rar/77Nkf9f8/Texto\\_2.html](http://www.4shared.com/rar/77Nkf9f8/Texto_2.html) Não fizemos a discussão das leituras nesse dia porque optamos por discutir problemas de relacionamento que estavam comprometendo o bem-estar do grupo.

**2. Debriefings e Learning Diaries** – Nossa discussão enfocou especificamente o *debriefing* de Laura sobre a aula de 14/05. Apesar de bastante longa, foi um momento importante no sentido de resgatar/reafirmar nossos papéis, ações e objetivos no grupo. Ao final da discussão, Adriana sugeriu buscar leituras sobre o componente afetivo em trabalhos colaborativos, visando a um melhor entendimento das relações interpessoais nessas configurações.

**3. Agenda de trabalho após tema “Why study English?”** – Precisamos decidir, sem falta, o que será trabalhado nas aulas dos dias 18-20/06; 25-27/06; 2-4/07. Lembrando que nossa proposta é realizar atividades diversas para concretizar alguns de nossos planos iniciais, como por exemplo, o feedback sobre os learning diaries dos alunos; o Projeto Verde, o uso de Classroom English em atividades orais; etc. Por favor, tragam ideias na 3ª feira.

**4. Resumos Selisigno** – Todos deverão trazer seus resumos na 3ª feira para discussão no grupo, conforme as especificações solicitadas e disponíveis no site do evento.

**5. Textos sobre Análise do Discurso** - Miriam ficou de colocar textos sobre ACD na pasta do PIBID (no nome da Adriana), arquivada no Xerox dos Alunos no CLCH. Esses textos serão úteis para a análise dos questionários já aplicados aos alunos (02 ao todo). Laura também se prontificou a buscar textos da disciplina da profa. Fernanda Gamero e anexá-los à mesma pasta.

**6. Cronograma de Trabalho para o próximo Grupo de Estudo (29/05)** –

- **8h30 às 9h30** – Discussão da leitura agendada.
- **9h30 às 10h30** –
  - a) Feedback sobre o tema “Why study English?” ( consistência do plano elaborado para a 2ª aula; e reflexões resultantes da aula dada na 2ª feira);
  - b) Brainstorming sobre o 3º encontro do mesmo tema (c/ definição da equipe responsável pelo planejamento e deadline para envio do plano de aula e materiais);
  - c) Agenda de trabalho para os dias 18-20/06; 25-27/06; 2-4/07.
  - d) Ações relacionadas ao Bazar (divulgação na rádio da escola; feedback sobre coleta de roupas; feedback sobre cartazes confeccionados pelos alunos; prática da linguagem utilizada em situações de compra e venda; cartazes contendo a linguagem necessária para a compra de roupas no dia do evento (como lembrete para os alunos); *price tags* nas roupas; empréstimos das araras, etc);
- **10h30 às 11h00** – *Debriefings e Learning Diaries* da Semana Anterior
- **11h00 às 11h30** – Discussão sobre os resumos para o Selisigno.

Horário: 8h30 às 11h30

**1. Leitura realizada** – Laura conduziu a discussão de trecho do livro “*A Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*”, de Evely Boruchovitch e José Aloyseo Bzuneck (2009). Algumas reflexões resultantes da discussão foram:

a) a motivação deve ser vigilante, isto é, esse é um aspecto essencial ao trabalho desenvolvido em sala de aula;

b) o professor precisa estar atento ao aspecto motivacional em suas aulas, senão corre o risco de se “mecanizar” e trabalhar visando apenas à transmissão de conteúdo e não ao real aprendizado de seus alunos;

c) a meta de todos – alunos e professores – no processo de ensinar-aprender deveria ser sempre a construção compartilhada de conhecimentos, e não a mera assimilação de conteúdo necessário para passar no Vestibular ou apenas passar de ano;

d) o sentimento de auto-eficácia, ou competência, durante a realização das tarefas pode ser estimulado através da prática de estratégias de monitoração do aprendizado e da realização de atividades que estejam dentro da ZPD do aluno (Zone of Proximal Development, segundo Vygotsky), ou seja, que não sejam nem muito fáceis e nem muito difíceis;

e) precisamos conhecer os documentos que regem o Colégio Aplicação: até agora, só lemos o PPP. Precisamos ler o “Manual do Aluno” e o “Regimento Interno da Escola”. Paulo ficou responsável por verificar como podemos ter acesso a esses documentos;

f) os alunos precisam participar mais ativamente de nossas aulas, a fim de conhecer/expandir seus próprios potenciais. Devemos envolvê-los em atividades de pesquisa, bem como pedir que opinem na seleção dos temas para o 2º semestre. Esses temas devem ser trabalhados de forma a contemplar problemas/situações locais, para que sejam relevantes aos alunos, e para que possamos pensar em ações concretas para solucionar os problemas evidenciados.

**2. Leitura para o próximo encontro (05/06)** – Texto “*Recompensas externas: suas múltiplas funções*”, de Mark R. Lepper e Melina Hodell (1989). Ficamos de dar uma olhada no PP da Laura e comentarmos aquilo que foi mais marcante para cada um de nós OU que tenha suscitado dúvidas.

PS: Para o encontro de 12/06 (daqui a nove dias), sugiro a leitura do texto “O Método Dialético na Pesquisa Científica em Educação”, de Barros e Gasparin. O texto será enviado junto com esta memória. Mas será apenas utilizado no encontro de 12/06.

**3. Debriefings** – Os apontamentos dessa discussão são listados a seguir.

a) Devemos insistir na nossa proposta inicial, de usar textos com perspectivas diferentes, sobre o mesmo assunto, para promover um trabalho de reflexão que seja mais consistente. Com base nisso, para o trabalho com o tema English as a Lingua Franca, foi sugerido que mostremos dois vídeos sobre o assunto, com abordagens bem distintas. Esse material pode ser trabalhado nas aulas após o Bazar de Inverno. Seguem abaixo os títulos e links dos vídeos:

- “Don’t insist on English”, by Patricia Ryan  
[http://www.ted.com/talks/lang/en/patricia\\_ryan\\_ideas\\_in\\_all\\_languages\\_not\\_just\\_english.html](http://www.ted.com/talks/lang/en/patricia_ryan_ideas_in_all_languages_not_just_english.html)

- “The World’s English Mania”, by Jay Walker  
[http://www.ted.com/talks/lang/en/jay\\_walker\\_on\\_the\\_world\\_s\\_english\\_mania.html](http://www.ted.com/talks/lang/en/jay_walker_on_the_world_s_english_mania.html)

b) Em relação à nossa atuação em sala, foi discutido que precisamos rever o modo como a correção vem sido trabalhada. É preciso que essa etapa seja muito bem realizada, para que o material elaborado (handouts) seja realmente eficiente. Precisamos fazer com que o aluno tenha oportunidade de aprender e participar – inclusive durante a etapa de correção.

c) Quanto às aulas após o Bazar, foi decidido que incluirão os seguintes itens:

- OSDE feedback (aplicaremos o questionário mais completo, para “fechamento” do semestre);

- questionário sobre tecnologia, que será elaborado pela Laura e aplicado por nós;
- trabalho sobre países em que o inglês é língua oficial (e/ou estrangeira??);
- vídeos sobre a importância do inglês em nível mundial (ver item 3a, acima);
- contrato de conduta, com base no questionário sobre indisciplina;
- seleção dos temas a serem trabalhados no próximo semestre;
- feedback aos alunos sobre seus *learning diaries*.

#### 4. **Cronograma de Trabalho para o próximo Grupo de Estudo (05/06)** –

- **8h30 às 9h00** – Discussão da leitura agendada.
- **9h30 às 10h30** –
  - a) Feedback sobre o tema “Why study English?” (consistência do plano elaborado para a 3ª aula; e reflexões resultantes da aula dada na 2ª feira);
  - b) Debriefings da semana anterior – por favor, tragam questões a debater.
  - c) Agenda de trabalho para os dias 18-20/06; 25-27/06; 2-4/07 (organização cronológica das atividades a serem realizadas nesses dias).
- **10h30 às 11h00** – Ações relacionadas ao Bazar (divulgação na rádio da escola; feedback sobre coleta de roupas; cartazes contendo a linguagem necessária para a compra de roupas no dia do evento (como lembrete para os alunos); *price tags* nas roupas; empréstimos das araras, etc);
- **11h00 às 11h30** – Comunicações Selisigno: preparativos e elaboração de textos.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**  
**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/2011**  
**Subprojeto Letras-Inglês**

#### **30º Encontro do grupo com estágio realizado no Colégio Aplicação - Data: 05/06/2012**

Presentes: Adriana, Carolina, Regina, Laura, Paulo, Fernanda, Miriam

Ausente: Beatriz

Horário: 8h30 às 11h30

**1. Leitura para o próximo encontro (12/06)** – Texto “O Método Dialético na Pesquisa Científica em Educação”, de Barros e Gasparin. O texto foi enviado junto com a memória de 29/05, no dia 03/06. Adriana conduzirá a discussão. Por favor, lembrem-se de fazer seus diários de leitura, anotando nas margens todas as suas reflexões e/ou questionamentos.

OBS: Não discutimos o texto sobre a **Teoria da Atribuição**, que estava agendado, por absoluta falta de tempo. Todos preferiram focar questões mais urgentes, como a organização do Bazar.

**2. Evento Selisigno (22-24/08/2012)** – Ficou decidido que faremos um simpósio, ainda com o título geral a definir. Com isso, teremos a possibilidade de apresentar 04 trabalhos – sendo o 4º uma análise do subprojeto PIBID-2011/Letras-ínglês, face à proposta do programa da CAPES, em particular quanto à questão da co-formação. Paulo e Adriana ficarão responsáveis por esse trabalho. Faremos as inscrições apenas nos dias 14 e/ou 15 de junho, pois o resumo do 4º trabalho ainda precisa ser elaborado. Todos os bolsistas serão ressarcidos dos gastos com a taxa de inscrição.

**3. Mesa-redonda sobre Políticas de Fomento no SEPECH (31/05)** – Segundo alguns membros que assistiram à mesa-redonda, foi mencionado que não parece existir um diálogo entre os projetos do programa PIBID, os quais acabam trabalhando de forma isolada e alheios às discussões e problemas educacionais que permeiam o ensino no Brasil; e que os próprios

formadores estão validando essa prática. Na opinião da Miriam, a discussão deixou de contemplar a questão mais importante, ou seja, como superar essa dificuldade evidenciada e garantir um maior diálogo entre os projetos? Faltou pensar em ações concretas para reagir àquilo que “está posto”, isto é, aos fatos que se apresentam. Precisamos buscar ações transformadoras, e deixar de pensar de forma alienada, enxergando apenas o nosso próprio contexto, sem atrelá-lo a um panorama maior. Não podemos nos esquecer de que – segundo a perspectiva Sócio-Histórico-Cultural – estamos sempre mudando o que está mudando que está mudando... Se estamos inovando em nosso contexto de atuação, temos que nos fazer ouvir e dialogar com nossos pares, buscando envolver mais e mais pessoas nessa causa.

Com base nessa discussão, decidimos buscar, tanto na mídia como em sites educacionais (dia-a-dia educação, por exemplo), textos versando sobre o ensino de inglês na escola pública; sobre as experiências realizadas no PIBID em nível nacional, e sobre políticas públicas educacionais. Isso porque queremos nos inteirar mais das discussões atuais sobre o panorama educacional no Brasil e também oferecer a nossa contribuição – reagindo aos textos e produzindo os nossos! As apresentações em congressos são uma ótima oportunidade para reunirmos todas as reflexões feitas e elaborarmos artigos para publicação.

#### **4. Preparativos para o Bazar (13/06)** – Seguem abaixo todos os encaminhamentos:

- a) precisamos chegar ao Colégio a partir das 7h00 no dia 13/06, para ajeitar as mesas, roupas, e araras (se conseguirmos alguma);
- b) cada um de nós deve levar em torno de R\$20 em moedas e notas pequenas (aqueles que puderem) para não ficarmos sem troco durante o evento;
- c) decidiremos os valores de cada tipo de roupa na próxima 3ª feira (12/06), de acordo com os itens arrecadados. Faremos uma lista dos tipos de roupa e preços, e a levaremos para o Bazar;
- d) decidimos não colocar etiquetas de preços nas roupas para estimular os alunos a nos perguntarem os preços em inglês;
- e) Miriam ficou de conversar com donos/gerentes de lojas próximas ao Colégio, para que emprestem araras; se isso não for possível, tentaremos conseguir mesas no próprio Colégio, para expor as roupas;
- f) usaremos fichas de papel em branco (Miriam irá providenciá-las) como RECIBO para controlar as vendas durante o Bazar. Ao efetuarmos as vendas, os “recibos” deverão conter o nome do aluno, o peça de roupa, o preço e o nome do vendedor. A pessoa responsável por cada venda deverá levar a roupa com o recibo para o local do caixa, onde o pagamento será efetuado;
- g) Miriam ficará responsável pelo “caixa” e trará um compartimento com chave para funcionar como “cash register”;
- h) Fernanda ficou de verificar se consegue transportar, até o Colégio, um quadro-negro que tem em sua casa, para listarmos as roupas e respectivos preços;
- i) todos ficaram responsáveis por gravar seleções de música para tocarmos durante o Bazar. As caixas de som da Adriana não possibilitam a conexão direta com pendrives, então precisaremos de outro equipamento de som (verifiquem isso, por favor);
- j) Miriam verificará no mercado próximo à sua casa se eles podem ceder sacolas biodegradáveis para embalsarmos as vendas durante o Bazar;

k) Adriana entrará em contato com a Diretora Assistente do turno matutino, profa. Cristiane, para lembrá-la do escalonamento das turmas e para solicitar mesas para expor as roupas;

l) Adriana fará contato com a Rádio Universidade e o Jornal Notícia da UEL, para divulgar o Bazar. Também tentará contactar a TV local para registrar o evento;

m) Adriana trará a filmadora do Dept. já na próxima 3ª feira (12/06). Todos deverão levar suas câmeras digitais ou celulares para o evento.

**5. Discussão sobre a 3ª aula do tema “Why study English?” (04/06)** – Foram feitas várias considerações sobre a questão do ensino da língua para comunicação; a consistência do nosso trabalho em relação às nossas ações em sala de aula (por exemplo, a tradução desnecessária de palavras cognatas e a ênfase na tradução/forma, ao invés de na ideia/comunicação). Falamos também, novamente, sobre os recursos tecnológicos, que devem contribuir para dinamizar as nossas aulas e não dificultá-las/limitá-las. Por fim, foi decidido que o plano de aula deve ser elaborado por todos os membros responsáveis por uma determinada aula. Cada membro se compromete a detalhar a etapa do plano de aula que corresponde à atividade que elaborou. Também foi reforçada a necessidade de incluirmos perguntas, na coluna dos Procedimentos, para ilustrar como o material pode ser implementado em sala de aula (segundo a ótica de seus idealizadores).

#### **6. Aulas após o Bazar:**

**18 e 20/06** – Serão realizadas atividades com base nos vídeos sugeridos pela Beatriz (ver links na memória de 29/05/12), para aprofundar a discussão do Inglês como uma Língua Franca, com a apresentação de duas perspectivas diferentes (a favor e contra) sobre o assunto.

**25 e 27/06** – Será aplicado o questionário sobre tecnologias (elaborado pela Laura); daremos o feedback sobre os *learning diaries* dos alunos; faremos a atividade de auto-reflexão (OSDE feedback) para fechamento do semestre, e daremos feedback sobre o Bazar, mostrando as fotos e filmagens.

**02 e 04/07** – Alunos apresentarão seus trabalhos sobre os países em que o inglês é língua oficial, em grupos de três. Eles deverão utilizar o data-show e terão 05 minutos, no total, para cada apresentação. Para finalizar o semestre, faremos uma confraternização.

#### **7. Cronograma de Trabalho para o próximo Grupo de Estudo (12/06)** –

- **8h30 às 9h30** – Discussão da leitura agendada.
- **9h30 às 10h30** –
  - a) Debriefings da semana anterior – por favor, tragam questões a debater.
  - b) Análise do plano de aula e atividades elaboradas para 18 e 20/06, sob responsabilidade de Laura, Fernanda e Miriam.
- **10h30 às 11h00** – Bazar: últimos preparativos
- **11h00 às 11h30** – Simpósio Selisigno

---

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**  
**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/2011**  
**Subprojeto Letras-Inglês**

**31º Encontro do grupo com estágio realizado no Colégio Aplicação - Data: 12/06/2012**  
**Presentes:** Adriana, Beatriz, Carolina, Regina, Laura, Paulo, Fernanda, Miriam  
**Horário:** 8h30 às 12h00

OBS: Esta reunião não foi gravada, pois teve um formato diferente das demais. Cuidamos dos preparativos para o Bazar de Inverno, realizado no dia seguinte (13/06).

### **1. Programação para as últimas aulas do 1º semestre:**

#### **Aulas 18 e 20/06**

- Instruções para Apresentação Oral, com auxílio do *Power Point*, sobre país que tem o inglês como 1ª ou 2ª língua;
- Exemplo de uma Apresentação sobre a África do Sul;
- Auto-Avaliação sobre os cartazes confeccionados para a divulgação do Bazar de Inverno;
- Aplicação do Questionário sobre Tecnologia;
- OSDE Feedback (questionário mais completo, idealizado pela OSDE *Methodology*), para fechamento do semestre;
- Feedback dos *Learning Diaries* redigidos pelos alunos ao longo do semestre letivo;
- Alunos entregam portfólios para avaliação das atividades realizadas no 2º bimestre.

#### **Aulas 25 e 27/06**

- Apresentações orais sobre países.

#### **Aulas 02/07 (Apenas para o grupo de 2ª feira, pois na 4ª não haverá aula.)**

- Vídeo: [http://www.ted.com/talks/lang/en/jay\\_walker\\_on\\_the\\_world\\_s\\_english\\_mania.html](http://www.ted.com/talks/lang/en/jay_walker_on_the_world_s_english_mania.html);
- *Handout* com atividades;
- Confraternização com as turmas.

**2. Programação para o início do 2º semestre letivo:** Aulas reiniciam em 23/07/12 (2ª feira). Foi reforçado que retomemos as atividades com o *Classroom English* (expressões relacionadas a *Negotiating Talk*, entre outras).

Além disso, Beatriz e Laura farão uma primeira análise dos questionários sobre indisciplina e apresentarão os resultados desse levantamento ao nosso grupo. Todos nós pensaremos em uma proposta para o Contrato de Conduta, o qual será submetido à apreciação dos alunos, no início do 2º semestre, para sugestões e modificações, se necessário. Em seguida, será elaborado o Contrato final – que refletirá o pensamento de todos sobre a questão da indisciplina. Esse contrato passará a ser seguido como parâmetro de conduta nas aulas.

Em relação aos eventos de extensão no próximo semestre, foi lembrado que devemos nos organizar para colocar em prática o Projeto Verde e apresentá-lo durante a Semana Cultural e Esportiva do Colégio Aplicação.

Outra atividade de extensão que podemos concretizar no 2º semestre é aquela relativa à valorização da leitura e da Biblioteca. (Por favor, tragam ideias sobre isso para o nosso próximo encontro!)

**3. Leituras para o 2º semestre letivo –** Decidimos retomar as leituras apenas no próximo semestre letivo. As aulas na UEL reiniciam em 26/07/12 (5ª feira). Podemos agendar nosso primeiro grupo de estudo após o recesso de julho, em 31/07.

Para esse encontro, por favor, leiam o livro “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, de João Luiz Gasparin (Editora Autores Associados; Campinas, SP; 2012). Deixei uma cópia disponível na pasta do PIBID em meu nome, no Xerox do CLCH. Lembrem-se de fazer seus diários de leitura, anotando nas margens todas as suas reflexões e/ou questionamentos.

Há também na pasta três textos curtos sobre a Análise Crítica do Discurso, disponibilizados pela Miriam. Acho interessante que todos deem uma lida neles, se possível. Porém, por enquanto, não agendarei uma discussão sobre eles.

Em relação ao texto “O Método Dialético na Pesquisa Científica em Educação”, de Barros e Gasparin, que havia sido agendado para este encontro, optamos para transferi-lo também para o 2º semestre. De qualquer maneira, não será necessário discuti-lo, uma vez que o livro “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica” aborda o assunto de forma mais completa e detalhada.

Para o segundo semestre, volto a reforçar a necessidade de buscarmos, tanto na mídia como em sites educacionais (dia-a-dia educação, por exemplo), textos versando sobre o ensino de inglês na escola pública; sobre as experiências realizadas no PIBID em nível nacional, e sobre políticas públicas educacionais. Isso porque queremos nos inteirar mais das discussões atuais sobre o panorama educacional no Brasil e também oferecer a nossa contribuição – reagindo aos textos e produzindo os nossos! As apresentações em congressos são uma ótima oportunidade para reunirmos todas as reflexões feitas e elaborarmos artigos para publicação. Por favor, comecem a buscar textos e disponibilizá-los no email do grupo.

#### **4. Cronograma de Trabalho para o próximo Grupo de Estudo (19/06) –**

- **8h30 às 9h00 –**
  - a) Feedback sobre Bazar de Inverno.
  - b) Definição da Instituição de caridade a receber as doações, bem como data.
  - c) Avisar alunos que poderão escolher, dentre eles, dois representantes por turma, para irem conosco fazer as doações. Eles deverão ter os nomes definidos já na próxima semana. Nós encaminharemos uma carta aos pais/responsáveis solicitando a permissão para levá-los conosco. Adriana fará a reserva de um carro da UEL para nos transportar. Faremos isso em horário extra-classe (DEFINIR, sem falta).
  - d) Filme e fotos: levaremos tudo ao LABTED da UEL, para que produzam um vídeo sobre o evento. O vídeo será disponibilizado no Blog do Projeto.
  
- **9h00 às 10h00–**
  - e) *Debriefings* da semana anterior (por favor, tragam questões a debater).
  - f) Análise do plano de aula e atividades elaboradas para 18 e 20/06, sob responsabilidade de Laura, Fernanda e Miriam.
  - g) Definição da data para envio das atividades relacionadas ao vídeo a ser usado nas aulas de 02/07, para feedback do grupo.
  - h) Seleção do Tema a ser trabalhado no próximo semestre, bem como dos grupos responsáveis pelo planejamento e *handouts* (com inclusão de atividades de *Classroom English*) dos dois primeiros encontros.
  - i) Ideias para início das ações voltadas às atividades de extensão (Projeto Verde e Projeto Ler).
  - j) Contrato de Conduta: definição da data para envio da primeira análise das respostas dos alunos.
  
- **10h00 às 11h00 –** Portfólios: definição dos critérios e determinação das duplas para correção (cada dupla fará a correção de uma turma)
  
- **11h00 às 11h30 –**
  - k) Entrega dos materiais recebidos do PIBID para o nosso subprojeto (nem tudo aquilo que solicitamos foi adquirido).
  - l) Simpósio Selisigno (preparativos para as apresentações).

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**  
**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/2011**  
**Subprojeto Letras-Inglês**

**32º Encontro do grupo com estágio realizado no Colégio Aplicação - Data: 19/06/2012**

Presentes: Adriana, Beatriz, Carolina, Regina, Laura, Paulo, Fernanda, Miriam

Horário: 8h30 às 12h00

1. **Feedback sobre Bazar de Inverno** - Todos deram seus depoimentos sobre a experiência do evento, a qual foi também registrada por escrito. Além disso, foram feitos os seguintes encaminhamentos, relativos à doação das arrecadações e da verba obtida por meio das vendas:

- a) o local para doação das fraldas geriátricas (a serem compradas com a verba das vendas) será o Asilo São Vicente, que divulgou uma notícia na Folha de Londrina justamente solicitando esse produto. Adriana ficou responsável por contactá-los e solicitar o nome do fornecedor deles, bem como dos tamanhos preferenciais;
- b) Miriam buscará informações sobre comunidades carentes para realizarmos as doações das roupas. Adriana salientou a necessidade de que o local seja seguro e não muito distante, pois levaremos alunos do Colégio sob nossa responsabilidade;
- c) a data para doação das roupas e fraldas será 05/07, às 9h00 da manhã. Todos nós nos encontraremos no Colégio Aplicação, junto com os 08 alunos selecionados para participar (02 de cada turma), portando autorização dos pais ou responsáveis;
- d) Laura e Miriam postarão mensagens no FB, avisando sobre a atividade extracurricular do dia 05/07, e solicitando aos alunos que definam 02 representantes de cada turma para nos acompanhar;
- e) na próxima semana (25 e 27/06), os alunos selecionados receberão uma carta solicitando a autorização dos pais/responsáveis para participar da atividade extracurricular (Adriana elaborará a carta). Eles deverão trazê-la assinada no dia 05/07. Não abriremos exceções para aqueles que se esquecerem de trazer o documento;
- f) Carolina e Fernanda se prontificaram a providenciar caixas para depositarmos as roupas. As caixas deverão ser levadas ao Aplicação, ou entregues na casa da Adriana, até 03/07 (3ª feira), às 8h00, pois essa será a data em que nos reuniremos no Colégio para separar e organizar as roupas para doação;
- g) Adriana fará a reserva de um carro da UEL com motorista, para nos levar ao Asilo São Vicente e à comunidade carente selecionada;
- h) Laura e Regina (?) postarão algumas fotos do Bazar no FB, para conhecimento dos alunos;
- i) a atividade extracurricular será documentada (com fotos e filmagem). Adriana solicitará a filmadora do Departamento LEM mais uma vez. Depois que tivermos juntado todo o material (inclusive do dia do Bazar), Adriana levará tudo ao LABTED da UEL, órgão responsável pela edição e diagramação de várias mídias na UEL, para que o material seja transformado em um clipe sobre o Bazar e disponibilizado no Blog do Projeto e, talvez, até no *Youtube*. Podemos incluir também a matéria publicada na Folha de Londrina.

2. **XVII EPLE** - Ficou combinado que todos deverão enviar suas propostas de apresentação, na modalidade "Comunicação Individual", com 02 coautores e uma orientadora, até domingo

à noite (24/06), no máximo, para que o grupo possa dar feedback sobre os títulos e resumos. Beatriz e Laura se encarregaram de verificar, junto à profa. Fernanda Gamero, se é mesmo possível ter dois autores apresentando um mesmo trabalho na modalidade “Comunicação Individual”. Precisamos desse feedback com urgência.

Beatriz sugeriu que o grupo custeie a inscrição da Miriam no evento, já que ela é a única que não tem bolsa. O valor da inscrição de alunos de pós-graduação é R\$60,00 até o dia 01/07. Minha sugestão é que Beatriz, Carolina, Regina, Laura e Fernanda contribuam com R\$8,00 cada, e Paulo e eu com R\$10,00 cada. Por favor, tragam o dinheiro já na próxima 3ª feira (26/06), se possível.

3. **Questionários sobre Indisciplina** - Beatriz reforçou a necessidade de respondermos os questionários sobre indisciplina, que ela elaborou para a pesquisa que está desenvolvendo junto com a Laura. Ela enviará o questionário para o grupo mais uma vez.

4. **Students' Learning diaries** - Laura ressaltou que os alunos pediram mais **música e filmes** no 2º semestre, e sugeriu que trabalhemos mais o **inglês oral** em nossas aulas, de preferência alguns minutos em todas as aulas. Essa sugestão ainda precisa ser melhor discutida no grupo – mas fica já registrada com um item de pauta para nossa próxima reunião.

5. **Temas para o próximo semestre** - Foram escolhidos os seguintes temas, não necessariamente nesta ordem:

- a) Copa do Mundo de 2014 no Brasil;
- b) *Bullying*;
- c) Olimpíadas de 2016 no Brasil;
- d) Rio+20;
- e) Tecnologia;
- f) *Jobs and Careers*.

6. **Bullying** – Em relação ao aluno que vem sofrendo *bullying* no 3º ano, na 4ª feira, ficou combinado que Paulo levará o caso ao conhecimento da profa. Sônia, uma das pedagogas responsáveis por tais questões no Colégio. Ele nos manterá informadas sobre as providências a serem tomadas.

7. **Questões didático-pedagógicas para 2012/2** - Foi enfatizada a necessidade de enfocarmos as seguintes questões no 2º semestre:

- a) **aspectos linguístico-gramaticais**, a partir dos textos lidos, a fim de também propiciarmos um embasamento mais sólido em relação à estrutura da língua inglesa;
- b) **coesão e coerência textual**, usando os próprios *learning diaries* ou até mesmo trechos da Revista sobre o Vestibular, produzida pela COPs (Adriana trará alguns exemplares para o grupo);
- c) **a perspectiva do autor nos textos trabalhados em sala** (ao invés de apenas as diferentes visões dos alunos sobre os temas trabalhados e/ou ideias extraídas do texto, com base apenas na compreensão superficial), segundo a perspectiva do letramento crítico;
- d) **OSDE Briefing**, a ser retomado de forma mais sistemática (sugestão da Regina), para nos auxiliar na tarefa de desvendar os discursos que permeiam o texto;
- e) **Mais engajamento por parte dos alunos, em particular no 1º encontro de cada tema trabalhado. O uso do Power Point, com o input de imagens visando à reflexão, tem que ser intercalado com atividades mais dinâmicas, que demandem uma participação ativa dos alunos;**
- f) **Elaboração de glossários a partir de pesquisa na Internet**, de forma a estimular a autonomia dos alunos. Os alunos selecionarão um número determinado de expressões a partir dos textos lidos e/ou de outras fontes utilizadas em sala de aula, e

buscarão frases contendo tais expressões na Internet. Esse registro será incorporado aos portfólios.

**8. Conteúdo das aulas iniciais do 2º semestre** – Conforme discutido, seguem os apontamentos feitos:

23/07 – Vídeo “*Don’t insist on English*” + plano de aula e atividades relacionadas  
[Laura, Fernanda e Miriam].

25/07 – Tema “*2014’ World Cup in Brazil*”(I), com plano de aula e atividades relacionadas  
[Beatriz, Carolina e Regina]

OBS: No dia 30/07 (2ª feira), o grupo dará a mesma aula ministrada pelo grupo da 4ª (de 25/07, acima). No dia 01/08 (4ª feira) não haverá aula, pois será Dia de Replanejamento no Colégio, segundo o calendário escolar. Na semana seguinte, 06 e 08/08, os grupos de 2ª e 4ª lecionarão o mesmo conteúdo, isto é, a segunda aula sobre o Tema “*2014’ World Cup in Brazil*”(II).

06 e 08/08 - Tema “*2014’ World Cup in Brazil*”(II)  
[Laura, Fernanda e Miriam]

Ficou combinado que todo o material elaborado para essas aulas será enviado ao email do grupo até o dia 02/07, para feedback.

**9. Data do primeiro grupo de estudo após o recesso** – Já agendamos a data de 31/07 (3ª feira) para retorno às atividades do PIBID. Nesse dia, faremos a discussão do livro “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, de João Luiz Gasparin. Contudo, decidimos deixar a data de 24/07 (3ª feira) em aberto, caso seja necessária a discussão de questões bem práticas relacionadas às aulas da mesma semana. Decidiremos a necessidade ou não desse encontro por email, quando estivermos mais próximos dessa data.

**10. Projetos para o 2º semestre** – Seguem algumas ideias, ainda apenas superficialmente discutidas:

Projeto Verde - Miriam se prontificou a elaborar uma proposta e enviá-la ao email do grupo, para que todos possam também contribuir com ideias e sugestões. Nesse projeto, a intenção é resgatar o verde, e assim humanizar o Colégio. Em outra reunião já realizada, foi sugerido que os alunos fizessem uma pesquisa sobre a aparência do Colégio no passado, em especial quanto à área verde, para compará-la à situação atual.

Projeto Ler – Objetivos:

1. destacar a importância da leitura na vida dos alunos, contribuindo para torná-los mais informados, críticos, autores de seu próprio destino, com maiores chances de emprego no mercado de trabalho;
2. reavivar a biblioteca, incentivando os alunos a buscar livros naquele espaço;
3. fazer atividades de leitura e pesquisa extraclasse (países que leem x o Brasil, que lê muito pouco);
4. arrecadar livros para a biblioteca;
5. realizar um Bazar de Livros na Escola, semelhante a um Sebo;
6. promover uma biblioteca itinerante no Colégio, com os livros arrecadados.

Obs: Nem todas as ações acima podem acontecer simultaneamente, mas são ideias para nos ajudar a concretizar o projeto. Precisamos retomar essa discussão no início do 2º semestre.

11. **Correção dos trabalhos dos alunos** – Foram estabelecidos os critérios para correção dos portfólios, das apresentações orais sobre os países, e dos cartazes (autoavaliação). Todos esses critérios constarão de tabelas previamente organizadas e pontuadas por dois corretores. Ao final da correção, as notas diferentes serão revistas pelos dois professores em conjunto, para decidir o impasse. Isso será feito através de diálogo entre os professores, e não através de média das notas.

Todas as tabelas serão impressas (uma para cada aluno), com apenas uma nota final para cada item avaliado, e entregues aos alunos. Podemos incluir um espaço no final do *handout* para fazermos comentários sobre a performance deles, a fim de tornar o nosso feedback mais pessoal e menos quantitativo.

12. **Cronograma de Trabalho para o Próximo Grupo de Estudos** (26/06) –

**8h30 às 9h00** – Feedback das aulas realizadas nos dias 18 e 20/06 (*debriefings*) e avaliação das apresentações orais realizadas (A atividade foi bem sucedida?).

**9h00 às 10h00** – Aulas para o próximo semestre (trazer algumas ideias e atividades para discussão, se possível).

**10h00 às 11h30** – Correção dos portfólios *in loco*: começaremos a corrigir o material todos juntos, em duplas, para agilizar a tarefa e ao mesmo tempo, discutir questões duvidosas.

.....

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**  
**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/2011**  
**Subprojeto Letras-Inglês**

**34º Encontro do grupo com estágio realizado no Colégio Aplicação - Data: 31/07/2012**

Presentes: Adriana, Beatriz, Carolina, Regina, Laura, Paulo, Fernanda, Miriam

Horário: 8h30 às 12h00

**OBS: Não foi feita memória do 33º encontro (realizado em 26/06/12), último antes do recesso de inverno.**

1. **Evento em Curitiba** – Adriana informou sobre o evento do PIBID na UFPR, que será realizado nos dias 12 a 15 de setembro (data condicionada à greve nas federais). Alguns membros se mostraram interessados em participar. O formato do evento difere do tradicional, uma vez que o aceite da participação está condicionado à aprovação do texto completo dos autores e orientador, a ser enviado juntamente com as suas inscrições (v. item “Submissão/Normas” em <http://www.eduquim.ufpr.br/4sipere/>).

2. **Estrutura das aulas** – Foram abordados vários problemas/inconsistências com relação à abordagem crítica que temos adotado nas aulas. Foi apontado, por exemplo, que o uso do *Power Point* deve ser muito bem pensado de forma a não dominar a aula – acarretando uma postura bastante passiva por parte dos alunos e, por consequência, um papel muito centralizador de nossa parte. Como já foi dito anteriormente, o PP é apenas um recurso e não uma metodologia. Além disso, alguns membros destacaram que a nossa preparação pessoal para cada aula deve ser melhorada: todos nós devemos estudar o plano de aula e tê-lo em mente com clareza – para não perdermos de vista os objetivos de cada atividade, nem tampouco o objetivo geral da aula na hora de colocá-lo em prática. Não podemos simplesmente ler informações em voz alta para os alunos, mas temos que propor discussões e ajudá-los a perceber as ideologias que permeiam o texto sob enfoque, bem como as outras possíveis maneiras de analisar os assuntos abordados (precisamos tirá-los da “zona de conforto” e propor atividades que sejam gradativamente mais desafiadoras). Foi ressaltado

também que precisamos retomar o estudo da metodologia OSDE, pois acabamos nos distanciando muito da nossa proposta inicial de letramento crítico. A questão do “safe space” precisa ser revista e melhor implementada. Miriam sugeriu a leitura do artigo intitulado “*Critical Discourse Analysis*” (de McGregor), o qual está disponível na pasta do PIBID sob o nome da Adriana, no Xerox dos Alunos/CLCH. Falamos também sobre o volume de inglês em nossas aulas, que tem sido cada vez menor – apesar da constatação de que a compreensão oral dos alunos parece ter melhorado. Outro aspecto mencionado foi o Vestibular: tentaremos trabalhar textos já usados em vestibulares da UEL, UNICAMP, UEM, etc. Todas essas questões serão contempladas em nossos próximos encontros.

Em relação aos planos de aula e *handouts/PPPs* elaborados para cada semana, foi reforçada a importância dos mesmos serem enviados ao grupo com **maior antecedência** – pelo menos na 5ª feira anterior, para que TODOS possam revisá-los e contribuir com sugestões para cada aula. Adriana observou que o grupo não tem opinado nos momentos de feedback e que, portanto, a elaboração das aulas deixa de ser realmente um trabalho colaborativo – segundo a nossa proposta inicial.

**3. EPLE** – Ao final da reunião, algumas duplas apresentaram suas PPPs para o evento, separadamente para Adriana, para um último feedback. Novamente, assim como tem ocorrido com os planos de aula, não houve tempo hábil para que as duplas opinassem sobre as apresentações umas das outras. Ao todo, serão 04 comunicações sobre o trabalho desenvolvido em nosso projeto. Laura e Fernanda ficaram responsáveis por filmar todas as apresentações.

**4. Projetos Verde e Ler** – Miriam fará contato com arquitetos da UEL para tentar propor uma parceria interdisciplinar para a implementação do **Projeto Verde**, que pretendemos elaborar e realizar este semestre. Isso tem que ser decidido com a máxima urgência – para que possamos colocá-lo em prática. Em relação ao **Projeto Ler**, decidimos realizar um Bazar de Livros, tal como o Bazar de Inverno. Desta vez, porém, procuraremos delegar mais funções aos alunos, para que se envolvam mais ativamente. Também ficou combinado que faremos contato com a Bibliotecária do Colégio para obter informações sobre quais as necessidades do espaço e também investigar de que forma o subprojeto de Letras-inglês pode contribuir para contemplá-las. Fernanda ficou responsável por fazer esse contato ainda esta semana e dar retorno ao grupo.

**5. Cronograma de Trabalho para o Próximo Grupo de Estudos (07/08) –**

**8h30 às 9h00** – Feedback EPLE

**9h00 às 9h30** – Evento em Curitiba; jalecos PIBID (numeração para solicitação)

**9h30 às 10h30** – Livro Gasparin

**10h30 às 11h30** – Feedback 2ª aula do tema “World Cup” e análise da 3ª aula

.....

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**  
**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/2011**  
**Subprojeto Letras-Ingês**

**35º Encontro do grupo com estágio realizado no Colégio Aplicação - Data: 07/08/2012**

**Presentes:** Adriana, Beatriz, Carolina, Regina, Laura, Paulo, Fernanda, Miriam

**Horário:** 8h30 às 11h30

Obs: Na memória de 31/07, faltou incluir as informações abaixo:

- Laura propôs que deixemos uma cópia Xerox de material extra na pasta do Paulo, para ser utilizada no caso de uma emergência (Plano B). Adriana providenciará fotocópia de uma unidade do livro “*Leitura em língua inglesa: uma abordagem instrumental*” para esse propósito.

- Beatriz sugeriu que, na 2ª aula de cada tema, o trabalho com o texto seja realizado em grupos, e que cada professor atue como mediador/facilitador em cada grupo.
- Para a seleção dos textos, todos deverão analisar materiais didáticos para o ensino médio, utilizados em outras escolas, bem como as provas do Vestibular.
- Fernanda enviou, ao email do grupo, alguns critérios para a escolha de textos, os quais poderão servir como respaldo nesse processo.

**07/08/12**

**Manual de Conduta** – o documento inicial será apresentado aos alunos na semana de 13 a 15 de agosto, para ciência e sugestões de acréscimo e/ou alteração. Depois disso, faremos a nossa última avaliação para confecção do documento final. Antes de colocá-lo em prática, porém, nós o levaremos ao conhecimento da Direção, para apreciação e aprovação. Em seguida, confeccionaremos cartazes para expor as regras do Manual de Conduta nas paredes da sala. Também deixaremos claro que o mesmo poderá sofrer alterações/ajustes ao longo do semestre, isto é, que o mesmo não deve ser encarado como algo “cristalizado/engessado”.

**Instruções para o Portólio** – Miriam enviará as suas anotações para o grupo, para que possamos finalizar o documento, o qual será anexado como folha de rosto nos portfólios.

**Classroom English** – Faremos um levantamento das frases de *Classroom English* usadas até agora, com base no material apresentado no início do ano letivo, bem como nas necessidades observadas nas falas dos próprios alunos durante a comunicação em inglês nas aulas. Além disso, pediremos sugestões de frases extras às turmas. Quando tivermos compilado vários exemplos, estas serão entregues aos alunos – na forma de *handout* – e inseridas nos portfólios.

**Roteiro de Leitura** – Adriana enviará, junto com esta memória, um roteiro de leitura ao grupo, para análise e elaboração de um roteiro menor, mais “enxuto”, a ser posteriormente apresentado em sala de aula. Esse roteiro tem o objetivo de orientar os alunos durante o processo de leitura, pontuando as diversas estratégias praticadas ao longo das aulas.

**EPLE Feedback** – Foi feito um breve relato oral sobre as comunicações, e assim todos tiveram a oportunidade de ouvir uns aos outros quanto às suas impressões sobre a experiência, dificuldades e sugestões para futuras apresentações. Todas as comunicações foram filmadas, a fim de que o grupo possa analisá-las e melhor se preparar para o simpósio que será realizado no evento SELISIGNO, nos dias 23 e 24 de agosto.

**Regência individual** – Foi acordado que, **a partir de setembro**, faremos uma experiência de regências individuais, com duração de 01h/a cada (50 min.). O restante do grupo participando da aula poderá continuar a colaborar com o andamento do trabalho da mesma forma – fazendo sugestões e esclarecimentos, quando necessário, e auxiliando os alunos.

**Preparação para o trabalho com textos:** Decidimos estudar o texto selecionado para o trabalho em sala durante os encontros de 3ª feira, tendo como base a tabela sobre os três tipos de leitura contemplados no documento da metodologia OSDE (v. OSDE *briefing*). Para isso, todos deverão já ler o texto com antecedência, e procurar responder as perguntas propostas no referido documento – antes do encontro de 3ª feira, para que a discussão seja mais produtiva. O objetivo desse estudo é um maior engajamento crítico no trabalho de leitura em sala de aula.

**3ª aula do tema “World English”:** Foi acordado que a 3ª aula contemplará os seguintes aspectos:

- *handout* 2ª aula (apenas terminá-lo)
- *classroom English* (apresentação das frases compiladas para sorteio e confecção de cartazes)
- contrato de Conduta (apresentação do documento inicial)
- *song* “Aka Awka” (com 01 atividade de compreensão oral e escrita, a ser apresentada ao grupo para feedback)

**1ª aula do próximo Tema:** *Bullying*. Todos concordaram em usar o vídeo intitulado “*Orange Hair*” e o texto “*Bully*”, sugerido pela Miriam, seguido de atividade escrita. Miriam se comprometeu a disponibilizar o Xerox do texto na pasta do PIBID.

**Biblioteca** – Fernanda nos informou que a Bibliotecária (nome) pediu para nos dirigirmos diretamente à responsável pelo local, (nome). Em resposta ao nosso oferecimento de ajuda para realizar alguma atividade visando à visibilidade do espaço, bem como à sua utilização, a Bibliotecária disse a Fernanda que discutirá essa possibilidade e nos dará retorno em breve. Além disso, o nosso grupo sugeriu que realizemos atividades na Biblioteca, durante a Semana Cultural realizada pelo colégio em outubro. Algumas sugestões foram contar e dramatizar histórias, com o auxílio de alguns de nossos alunos do 3o ano. Precisamos verificar quando exatamente será a Semana Cultural, e verificar se essa possibilidade pode ser implementada (através de consulta à Direção).

**Leitura do livro sobre a Pedagogia Histórico-Crítica** – Não foi possível iniciar a discussão da leitura, mais uma vez, em razão da falta de tempo. Por isso, concordamos em dividir os capítulos do livro entre o grupo, para que cada um se responsabilize por apresentar uma parte (pontos principais), e a relacionar tais conhecimentos com o nosso projeto.

**Novos bolsitas PIBID** – Foram selecionados 07 novos alunos da graduação para ingressarem em nosso projeto, além de 01 professor supervisor. 04 deles farão o estágio no Gabriel Martins (com a profa. XXX) e os outros 04 ficarão conosco. Eles serão convocados a participar de nossa reunião em breve.

**Comunicado:** Miriam comunicou sua decisão de sair do grupo, em razão da falta de tempo para cumprir todos os seus compromissos.

**Cronograma de Trabalho para o Próximo Grupo de Estudos (14/08) –**

**8h30 às 10h00** – Apresentação e discussão do livro sobre a Pedagogia Histórico-Crítica

**10h00 às 10h30** – Feedback 3ª aula do tema “World Cup”

**10h30 às 11h30** – Análise da 1ª aula do tema “Bullying” e definição do texto e atividades para a 2ª aula.