



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

CLAUDIA CHRISTIAN SILVA VALK

**ENTRE O QUERER E O PODER:  
A TRAJETÓRIA DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO  
COLABORATIVO**

---

Londrina  
2013

CLAUDIA CHRISTIAN SILVA VALK

**ENTRE O QUERER E O PODER:  
A TRAJETÓRIA DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO  
COLABORATIVO**

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

Orientadora: Profa. Dra. Elaine F. Mateus

Londrina  
2013

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

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

V174e Valk, Claudia Christian Silva.

Entre o querer e o poder : a trajetória de uma experiência de ensino colaborativo / Claudia Christian Silva Valk. – Londrina, 2013.

129 f.: il.

Orientador: Elaine Fernandes Mateus.

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

Inclui bibliografia.

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

CDU 802.0:371.13

CLAUDIA CHRISTIAN SILVA VALK

**ENTRE O QUERER E O PODER:**  
A TRAJETÓRIA DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO COLABORATIVO

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

Orientadora: Profa. Dra. Elaine F. Mateus

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus  
UEL – Londrina - PR

---

Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa  
UEG – Goiás - GO

---

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez  
UEL – Londrina - PR

Londrina, 26 de abril de 2013.

Dedico este trabalho aos meus queridos alunos-professores-amigos e, sobretudo, parceiros nesta trajetória, Aline, Eliana e Eusébio. O comprometimento, a dedicação e a disposição de cada um de vocês contribuíram para a concretização deste sonho.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, primeiramente, por manter acesa em mim a chama do sonho de uma vida. Por estar sempre ao meu lado me sustentando e me fazendo acreditar que eu sou capaz. Obrigada, Paizinho, por ser fiel e fazer cumprir em mim suas promessas.

Não posso deixar de agradecer a meus pais que mesmo sem perceberem plantaram em mim a semente da perseverança e da inquietude. Com vocês aprendi o valor da minha fé, aprendi a refletir e a duvidar, e a nunca encarar a realidade como pronta. Obrigada, principalmente, por acreditarem em mim, me auxiliando em tudo que era necessário para que eu pudesse cumprir minha jornada. Pai, obrigada pelos recursos financeiros disponibilizados sempre que eu precisava. Mãe, obrigada por tantas vezes que cuidou das crianças pra que eu pudesse me ausentar.

Leandro, meu amor, amante, amigo, parceiro para todas as horas, obrigada. Com você aprendi a ver a vida de um jeito diferente. Obrigada pela certeza de que não estou sozinha nessa caminhada. Obrigada, porque com você, as pausas entre um parágrafo e outro tornaram-se uma inspiração para continuar a escrever e a produzir. Obrigada, porque com você realizar este sonho faz sentido. Te amo.

Agradeço, especialmente, aos maiores presentes que já recebi na vida, Carol, Gabi e João. Vocês são com certeza minha maior motivação para prosseguir meus estudos. Obrigada meus filhos por compreenderem, como ninguém, o momento que a mamãe está vivendo. Vocês sempre tentaram entender minhas dificuldades e minhas ausências, e me ajudaram a transformar nosso tempo juntos, em tempo de qualidade. Carol, obrigada por muitas vezes ser mais mãe do que irmã de seus irmãos, fazendo por eles o que muitas vezes eu não conseguia fazer, quando, mesmo presente, eu estava ausente. Esta conquista também é sua.

Agradeço à minha orientadora, Elaine F. Mateus, pela consideração de ter aceitado a orientação de minha dissertação, espero poder retribuir com a seriedade de meu trabalho, a confiança em mim depositada. Obrigada por compartilhar conhecimento com paciência e dedicação. Obrigada por ter participado da minha formação ainda na graduação. Obrigada por ter me apresentado esse projeto maravilhoso, que é o ensino colaborativo. Por causa dessa nova visão de

ensino-aprendizagem repensei minha forma de ver a sala de aula e mudei o rumo da minha vida profissional .

À minha querida amiga Marta, obrigada. Marta, sua amizade nesses dois anos com certeza fez toda a diferença. Amiga, obrigada por me ouvir, e por compartilhar, e ainda por me ensinar tantas coisas. Espero, sinceramente, que nossa amizade não esmoreça após o mestrado.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Rosane R. Pessoa, Simone Reis e Telma N. Gimenez por terem contribuído com esse trabalho. Não somente por terem despendido de seu valioso tempo para lerem meu trabalho, mas por terem conferido prestígio e valor à minha dissertação de mestrado ao contribuírem com suas preciosas sugestões.

Não quero ser injusta citando nomes e correr o risco de esquecer de alguém, igualmente especial. Por isso agradeço a todos os colegas que tive o prazer de conviver nesses dois anos, pelos almoços no RU, pelos bate-papos nos corredores, e pelas enriquecedoras discussões sobre os mais diversos assuntos no pinguim. Todos vocês fizeram parte da minha história e eu os levarei para sempre na memória. À vocês, obrigada, por tornarem esses dois anos muito mais agradáveis.

Gostaria de agradecer também minhas amigas e 'chefes', Jéssica e Telma, por terem possibilitado que eu conciliasse trabalho e dissertação de mestrado.

À minha amiga Flávia Alves, pela prestatividade e paciência ao revisar meu texto, quantas vezes fossem necessárias, muito obrigada.

Agradeço às professoras colaboradoras que, gentilmente, aceitaram participar desse projeto e a todos os alunos da 5<sup>a</sup> série B e C. Esse agradecimento se estende também ao diretor da escola em que esse projeto foi desenvolvido. Obrigada por permitirem nossa entrada em seu universo.

Ao amigo e professor Robson Rego, enquanto coordenador do curso de Letras da Faculdade em que apliquei o projeto e a toda a equipe diretiva da faculdade. Obrigada por terem acreditado neste trabalho e terem permitido que eu conduzisse a disciplina de modo que o projeto pudesse ser aplicado.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma me constituem e colaboram para que eu seja quem eu sou. A vocês, que estiveram sempre ao meu lado me apoiando e contribuindo para que essa vida valesse cada vez mais a pena.

*Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser. Mas tenho que querer o que for. O êxito está em ter êxito, e não em ter condições de êxito. Condições de palácio tem qualquer terra larga, mas onde estará o palácio se não o fizerem ali?*

*Fernando Pessoa*



VALK, Claudia Christian Silva. **Entre o querer e o poder: a trajetória de uma experiência de ensino colaborativo**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar e discutir quais mecanismos sociais e discursivos, revelados pelas posições sociais, regras e divisão social do trabalho, ativam e bloqueiam práticas de ensino colaborativo em um curso de formação de professores de inglês. O interesse em compreender tais aspectos partiu, primeiramente, da experiência vivenciada como professora em uma faculdade no norte do Paraná, em que a iniciativa de ensino colaborativo foi desenhada na tentativa de que esta prática pudesse ser institucionalizada. Igualmente, decorreu da percepção de que há uma lacuna na literatura atual, que trate das impossibilidades de práticas colaborativas, desprezando-se assim, partes do processo que afetam/constrangem sua consolidação. A partir da perspectiva teórica da Teoria sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1978; LEONTIEV, 1978) e apoiado nos estudos sobre colaboração (PHELAN et. al., 1996; ROTH et. al., 1999; JOHN-STEINER, 2000; MATEUS, 2007; 2009; 2010; MAGALHÃES e LIBERALI, 2009), olhei não somente para os resultados, mas para o processo que envolve práticas de ensino colaborativo em cursos de formação de professores, a fim de responder às seguintes perguntas: Que posições sociais são exercidas pelos participantes do grupo de ensino colaborativo pesquisado? Que representações os alunos-professores pesquisados expressam sobre a prática social vivenciada? Para responder às perguntas levantadas, foram analisados textos coletados e gerados em práticas próprias do grupo e em outras especialmente desenhadas para fins desta pesquisa, com vistas à descrição do léxico, das opções gramaticais, da coesão e de suas estruturas. Inserida nessa abordagem qualitativa, analisei as complexas relações entre estrutura social e discursiva, por meio da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003; van LEEUWEN, 2008; RESENDE & RAMALHO, 2011). Essa metodologia de análise faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais e apresenta-se como uma técnica de análise de dados com características e possibilidades próprias. As análises indicam que tanto fatores que podem estar relacionados a poder, como fatores relacionados ao querer dos participantes, parecem ter sido fortes e decisivos no processo de não consolidação do projeto. Tais fatores estão relacionados ao que é possível, ou não, que se faça, enquanto, o querer aponta para os desejos, para aquilo que foi idealizado pelo grupo. Nesse sentido, pode-se destacar, não somente o fato de a institucionalização do projeto não ter sido consolidada, como também aquilo que era (im)possível para os participantes em termos de suas motivações. Por fim, espero que este trabalho possa contribuir para a compreensão, e conseqüentemente, para a realização de experiências que permitam a consolidação de práticas dessa natureza.

**Palavras-chave:** Formação de professores de inglês. Teoria sócio-histórico-cultural (TSHC). Ensino colaborativo. Posição social e representação. Análise de discurso crítica (ADC).

VALK, Claudia Christian Silva. **Between the will and the power**: The trajectory of an experience of collaborative teaching. 2013. 129 p. Dissertation (Marter's Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

## ABSTRACT

The objective of this study is to analyze and discuss which of the social and discursive mechanisms, revealed by social positions, rules and division of labor, activate and block collaborative teaching practices in a training course for English teachers. The interest in understanding these aspects came, first, from my experience as a professor at a college in the northern of Paraná, where a collaborative educational initiative was designed so that this practice could be institutionalized. Also, it derived from the perception that there is a gap in the current literature that addresses the impossibilities of collaborative practices, neglecting thus, parts of the process which affect/constrain its consolidation. From the theoretical perspective of the socio-historical-cultural theory - TSHC (VYGOTSKY, 1978; LEONTIEV, 1978) and supported in studies on collaboration (PHELAN et. Al., 1996; ROTH et. Al., 1999; JOHN-STEINER, 2000; MATEUS, 2007; 2009; 2010; MAGALHÃES and LIBERALI, 2009) I did not only look at the results, but at the process that involves collaborative teaching practices in teacher training courses, in order to answer the following questions: a) What social positions are fulfilled by the participants of collaborative teaching group researched? b) What representations the surveyed student-teachers express about the social practice experienced? To answer the questions raised, I collected and analyzed texts generated in our own group practices and, other data, specially designed for this research, aiming at the description of lexical, grammatical options, cohesion and its structures. Inserted in this qualitative approach, under the socio-historical perspective (FREITAS, 2002) I analyzed the complex relationships between social structure and discourse, through Critical Discourse Analysis - ADC (FAIRCLOUGH, 2003; van LEEUWEN, 2008; RESENDE & RAMALHO, 2011). This methodology of analysis is part of a theoretical and practical search, with special significance in the field of social investigation and it is presented as a technique of data analysis with its own characteristics and possibilities. The analysis indicates that factors which may be related to power and factors related to the will of the participants seem to have been strong and decisive in the process of not having the project consolidated. These factors are related to what is possible or not, what you do, while, the will points to the desires, for what has been planned by the group. In this sense, we can highlight not only the fact of institutionalization of the project has not been consolidated, but also what was (im)possible for the participants in terms of their motivations. Finally, I hope this work may contribute to the understanding, and hence, for conducting experiments allowing the consolidation of such practices.

**Keywords:** English teacher education. Socio-historical-cultural theory (TSHC). Collaborative teaching. social position and representation. Critical discourse analysis (CDA).

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: A TRAJETÓRIA DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO COLABORATIVO</b> .....	10
<b>1 APORTE TEÓRICO</b> .....	17
1.1 PERSPECTIVAS ONTOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA QUE EMBASAM O ENSINO COLABORATIVO .....	18
1.1.1 Colaboração e Ensino Colaborativo .....	23
1.2 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC) .....	28
<b>2 ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....	37
2.1 NATUREZA DA PESQUISA .....	37
2.1.1 O Contexto: .....	38
2.1.2 O Projeto de Ensino Colaborativo na Escola .....	40
2.1.3 Constituição do corpus .....	44
<b>3 ANÁLISE DOS MECANISMOS QUE POTENCIALIZARAM E INIBIRAM A CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO DE ENSINO COLABORATIVO</b> .....	47
3.1 QUE POSIÇÕES SOCIAIS SÃO OCUPADAS PELOS PARTICIPANTES DO GRUPO DE ENSINO COLABORATIVO PESQUISADO? .....	48
3.2 QUE REPRESENTAÇÕES OS ALUNOS-PROFESSORES PESQUISADOS EXPRESSAM SOBRE A PRÁTICA SOCIAL VIVENCIADA? .....	71
<b>ENTRE O QUERER E O PODER: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	93
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	98
<b>ANEXOS</b> .....	103
ANEXO A – Aula de metodologia do ensino de Inglês (01/08/2011) .....	104
ANEXO B – Diálogo Cogerativo (13/09/2011) .....	112
ANEXO C – Grupo Focal (19/09/2011) .....	116
ANEXO D – Diálogo Cogerativo (20/09/2011) .....	119
ANEXO E - Aula de metodologia do ensino de Inglês (28/11/2011) .....	122
ANEXO F – Grupo Focal (14/04/2012) .....	124

## INTRODUÇÃO: A TRAJETÓRIA DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO COLABORATIVO

---

*“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.”*

*Cora Coralina*

O propósito geral deste estudo é analisar e discutir quais mecanismos sociais e discursivos, revelados pelas posições sociais, regras e divisão social do trabalho, ativam e/ou bloqueiam práticas de ensino colaborativo. Isso quer dizer que este estudo se interessa por uma crítica explanatória tanto daquilo que é possível no contexto de práticas sociais colaborativas quanto daquilo que acontece frente a contingências contextuais e que, empiricamente, puderam ser conhecidas ao longo do projeto de mestrado. Isso significa reconhecer que (1) práticas sociais específicas definem modos particulares de ação que são circunstanciais às estruturas, ao mesmo tempo em que, têm potencial para transformá-las; (2) em razão disso, nem tudo o que poderia acontecer em função da proposta de prática de ensino colaborativo acontece, pois há contingências contextuais que ativam/bloqueiam possibilidades; (3) que nem tudo o que acontece na prática de ensino colaborativo pode ser capturado pela experiência e empiricamente analisado (BHASKAR, 1998).

Este trabalho traz a trajetória de uma experiência de ensino colaborativo. Trajetória essa, que contribui para o processo de formação inicial dos alunos-professores, minha formação continuada, bem como da professora-colaboradora. Contudo, essa dissertação trata, especificamente, de um projeto de ensino colaborativo que se diferencia da formação colaborativa por apresentar concepções metodológicas diferentes. Uma formação que se propõe colaborativa, não necessariamente, precisa envolver ensino colaborativo.

Meu interesse pessoal e motivação social para esta pesquisa decorrem de experiências anteriores em projetos de natureza semelhante. O primeiro contato que tive com uma formação pautada sob o viés da colaboração foi durante a graduação em Letras, licenciatura dupla, na Universidade Estadual de Londrina, em que participei de um projeto de ensino colaborativo.

O projeto<sup>1</sup> de ensino colaborativo em questão apoiava-se em um paradigma de aprendizagem colaborativa e emancipatória, em que, os envolvidos tinham a oportunidade de assumir múltiplos papéis, no processo de ensinar-aprender, língua inglesa, na escola pública. O levantamento das necessidades de cada turma de ensino fundamental, a regência da sala de aula, bem como a preparação de materiais para subsidiar as necessidades didático-pedagógicas dos alunos em sala de aula, estava dentre algumas dessas múltiplas práticas, que, por sua vez, eram distribuídas entre professores de professores, professores colaboradores e alunos-professores.

A fim de diferenciar os atores sociais envolvidos nessa prática social, utilizo como termos âncora: a) alunos-professores ao me referir aos alunos do curso de Letras participantes do projeto de ensino colaborativo, por entender que embora sejam ainda alunos, quando inseridos no projeto assumem posições e papéis equivalentes ao de professores; b) de forma semelhante, me refiro à professora da universidade como professora-formadora, por entender que, além de ser professora dos alunos-professores na universidade, participa também do processo de formação docente destes e contribui também para o processo de formação contínua da professora da escola; c) por sua vez, a professora da escola recebe o nome de professora-colaboradora, já que seu papel vai além do que simplesmente, ceder sua sala para o estágio dos alunos-professores. A professora-colaboradora participa ativamente no processo de formação docente destes alunos-professores.

Esses termos não são os utilizados pelo modelo tradicional de estágio e, nem mesmo, os utilizados pelos modelos de Ensino Colaborativo, já que a prática social vivenciada por este grupo, embora estivesse ancorado nos princípios do Ensino Colaborativo, apresentou um formato e uma trajetória, um tanto quanto diferente. Por esse motivo, optei por esses termos, que dentro do contexto vivido, melhor representam os papéis e as posições sociais dos atores envolvidos no projeto.

Os termos âncora, utilizados por mim nesta pesquisa, representam uma “projeção” desses papéis para os participantes da pesquisa. Ou seja, uma

---

<sup>1</sup> De forma concreta, o projeto intitulado “Aprendizagem Sem Fronteiras: ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores”, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elaine F. Mateus, atuou ao longo de 2006-2008. Contudo, minha participação no projeto deu-se em 2005, quando esse estava em fase de implantação como projeto piloto, intitulado, *Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores*, realizado entre 2002-2005 (MATEUS, 2005).

metodologia de trabalho que idealiza os alunos no papel de professores e, professores da educação básica no papel de colaboradores, atuantes na formação dos licenciandos, não poderia carregar uma nomenclatura que traz consigo valores que destoam com a perspectiva do trabalho proposto.

Sob esta perspectiva, os alunos em formação inicial deixavam de ser considerados estagiários, assim como, os professores formadores deixavam de ser meros observadores e, igualmente, a professora regente da escola pública passava a ser colaboradora nesse processo, para juntos atuarem como produtores de conhecimento (MATEUS, 2005).

Profissionalmente, minha experiência como professora de inglês, até então, havia sido, quase exclusivamente, em institutos de idiomas. Contudo, dentro de mim residia o desejo de experimentar a sala de aula em cursos regulares da educação básica. Assim, vislumbrei no projeto Aprendizagem sem Fronteiras oportunidades de agir em conjunto com outros professores no sentido de transformar a realidade daqueles alunos com os quais trabalhávamos em uma escola pública da periferia de Londrina. Em geral, o projeto de ensino colaborativo oferecia aos alunos da universidade não apenas a oportunidade de atuar em sala de aula, mas, sobretudo, a possibilidade de tomar decisões e agir como protagonistas no papel de professores.

Nesse sentido, Reis (2009) entende que a escola pode ser um espaço de (re)construção de conhecimento e assim, possibilitar ações que buscam e praticam o diálogo entre professores. Todavia, esses professores já não se colocam mais como os detentores de todo o saber, e os alunos da escola, por sua vez, desejam aprender. Dialogando com Vygotsky (1998), concordo com Reis no sentido de que, esse movimento de “(re)construção do conhecimento é tanto processo quanto resultado de esforços conjuntos de aprendizagem em torno de objetivos compartilhados entre os atores educacionais” (REIS, 2009, p.125).

Já depois de formada, em abril de 2010, fui convidada a ministrar a disciplina de Metodologia do Ensino de Inglês em uma faculdade municipal em uma cidade no norte do Paraná. Quando assumi as aulas, não hesitei em propor um projeto de ensino colaborativo à instituição, no anseio de proporcionar àqueles alunos, tanto da faculdade como da escola pública, uma alternativa para superar a dicotomia teoria e prática. Além disso, era uma oportunidade para aqueles alunos-professores terem contato com ensino de inglês em comunidades de prática (LAVE;

WENGER, 1991). O interesse em compreender mecanismos que, tanto promovem como inibem práticas de ensino colaborativo em cursos de formação de professores, decorre da experiência vivenciada por mim como professora em um curso de Letras, em que a iniciativa de ensino colaborativo foi desenhada na tentativa de que essa prática pudesse ser institucionalizada<sup>2</sup>.

Contudo, conforme mencionei anteriormente, ações, sejam elas conservadoras ou inovadoras, como as propostas pelo ensino e formação de professores pelo viés da colaboração, encontram-se possibilitadas e/ou constrangidas por vários fatores que não apenas a vontade dos envolvidos no projeto. Assim, ações em que se faz necessário o envolvimento de mais de uma pessoa, faz-se também necessário que sejam afloradas determinadas características, a fim de que o trabalho colaborativo possa se realizar. Se as crenças, o desejo e a intencionalidade são causas que promovem a ação, não podem, por isso somente, promover transformações, uma vez que as ações se ligam às “estruturas sociais [...] que definem um conjunto de possibilidades para a realização dos eventos” (RESENDE, 2009, p. 32).

Dentre a literatura que discute formação de professores, há uma linha que trata de modelos de formação colaborativa, especificamente, a partir do conceito de ensino colaborativo (PHELAN et. al., 1996; ROTH et. al., 1999, JOHN-STEINER, 2000; MATEUS, 2007; 2009; 2010; MAGALHÃES e LIBERALI, 2009). Em formação de professores, ensino colaborativo se caracteriza por ser um espaço de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, embora haja um bom número de trabalhos que abordam o ensino colaborativo, poucos tratam dos constrangimentos que inibem a consolidação dessas práticas. Isto é, há uma escassez em literaturas que tratem de mecanismos capazes de constranger o trabalho colaborativo a ser desenvolvido em parcerias entre a universidade e a escola.

Há autores que discutem os elementos que podem inibir práticas de ensino colaborativo e que abordem tanto as possibilidades, quanto os constrangimentos contextuais, como podemos observar nos estudos propostos por Phelan et.al. (1996); Roth et al. (1999); Mateus, El Kadri e Passoni (2009); Mateus (2010); dentre outros.

---

<sup>2</sup> O fato de essa prática ser institucionalizada implica, dentre outras coisas, em ter o projeto como parte do currículo da disciplina e, assim, garantir aos alunos o direito de terem suas horas de participação no projeto convalidadas e que os participantes pudessem eliminar as horas de estágio que são obrigatórias aos alunos.

Contudo, há uma tendência natural em apresentarmos apenas resultados de práticas bem sucedidas e experiências que deram certo. Com isso, abre-se uma lacuna para trabalhos como este que anseia analisar a relação transformacional entre as estruturas presentes e as ações de um grupo de alunos-professores envolvidos em práticas de formação colaborativa com potencial transformador dessas mesmas estruturas.

Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar e discutir que mecanismos sócio-discursivos, revelados pelas posições sociais, regras e divisão social do trabalho, ativam e bloqueiam práticas de ensino colaborativo em um curso de formação de professores de inglês. Para tanto, lanço um olhar para os dados coletados no decorrer de 2010-2012, a fim de responder às seguintes perguntas:

a) Que posições sociais são ocupadas pelos participantes do grupo de ensino colaborativo pesquisado?

b) Que representações os alunos-professores pesquisados expressam sobre a prática social vivenciada?

A fim de responder às perguntas levantadas, serão analisados textos, gerados e coletados, em práticas próprias do grupo, tais como aulas na faculdade, grupos focais<sup>3</sup> e sessões de diálogo cogerativo<sup>4</sup>. Para tanto, analiso as complexas relações sócio-discursivas, do grupo em questão, por meio da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003; VANLEEUEWEN, 2008). Essa metodologia de análise faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais e apresenta-se como uma técnica de análise de dados com características e possibilidades próprias, conforme discutirei adiante.

A seguir, apresento um quadro síntese, a fim de auxiliar na compreensão dos objetivos, perguntas, coleta e geração de dados e categorias analíticas da referida pesquisa.

---

<sup>3</sup> Grupo Focal, segundo Morgan, 1996, p.130 apud Resende e Ramalho, 2011 é uma técnica de pesquisa em que a geração de dados acontece por meio de interação do grupo na discussão de um determinado assunto. Nesse contexto de pesquisa, denomino grupo focal os momentos que não estavam previstos no planejamento da disciplina, mas que foram realizados, especificamente, para a pesquisa.

<sup>4</sup> Roth e Tobin (2002) denominam “Diálogo Cogerativo”, esse momento em que os participantes estão reunidos para discutir as contradições e os conflitos vivenciados pelo grupo na tarefa de transformá-los em aprendizado.



**Quadro1** – Síntese de pesquisa

<b>OBJETIVO</b>	<b>PERGUNTAS</b>	<b>COLETA-GERAÇÃO DE DADOS</b>	<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE<sup>5</sup></b>
Analisar e discutir quais mecanismos sociais e discursivos, revelados pelas posições sociais, regras e divisão social do trabalho, ativam e bloqueiam práticas de ensino colaborativo em um curso de formação de professores de inglês.	a) Que posições sociais são ocupadas pelos participantes do grupo de ensino colaborativo pesquisado?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 momentos de diálogo cogerativo, realizados em 13/09 e 20/09/2011, na escola logo após as aulas ministradas, com o intuito de discutir as ações que eram realizadas em sala de aula;</li> <li>• 2 aulas realizadas em 01/08 e 28/11/2011, na faculdade em que discutíamos ações futuras na escola;</li> <li>• 2 grupos focais gravados para fins da pesquisa durante as aulas na faculdade, realizados em 19/09/2011 e 14/04/2012.</li> </ul>	Representações de atores sociais (ativado/passivado, pessoal/impessoal, nomeado/classificado, específico/genérico).
	b) Que representações os alunos-professores pesquisados expressam sobre a prática social vivenciada?		Identificação (metáfora, modalidade e avaliação); Modalidade (verbos e advérbios modais) e Avaliação (valores presumidos, afirmações avaliativas, afirmações com modalidades deônticas ou com processos mentais afetivos).

Para uma melhor organização textual, esta dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo, “Perspectivas ontológica e epistemológica que embasam o ensino colaborativo” apresenta o aporte teórico deste trabalho, dividindo-o em três seções. Primeiramente, trago uma revisão bibliográfica da Teoria Sócio-histórico-cultural (TSHC). A seguir, sigo nas trilhas do ensino colaborativo, trazendo os fundamentos que embasam práticas dessa natureza, além de, elucidar as características do que vem a ser o ensino colaborativo.

Ao final deste capítulo, trago apontamentos acerca da Análise de Discurso Crítica (ADC), bem como, o motivo da escolha pela metodologia de análise utilizada, no intuito de apresentar um quadro geral deste aporte teórico-metodológico de análise.

<sup>5</sup> Categorias analíticas escolhidas a partir de van Leeuwen (2008), Fairclough (2003) e Resende & Ramalho (2011).

No segundo capítulo, apresento os aspectos metodológicos que embasam esse trabalho, a partir da natureza dessa pesquisa. Em seguida, apresento os participantes, o contexto, onde, quando e de que modo o projeto de ensino colaborativo foi aplicado. Semelhantemente, apresento o corpus dessa pesquisa, de que maneira, onde e quando coletei os dados selecionados, como apurei e transcrevi os que se apresentam relevantes aos meus objetivos de forma a colaborarem para que eu possa responder às minhas perguntas de pesquisa.

No terceiro capítulo, intitulado, “Análise dos Mecanismos que Inibiram a Consolidação do Projeto de Ensino Colaborativo - PEC” e, apoiada em Fairclough (2003) e van Leeuwen (2008), utilizo o referencial da ADC, para analisar as falas dos participantes em diversos momentos.

Finalmente, trago algumas considerações em, “Entre o querer e o poder”, a fim de contribuir para a área de formação de professores de inglês. Pretendo discutir possíveis modos para superar tais limitações. Assim, espero que este trabalho possa contribuir para a compreensão e, conseqüentemente, para a realização de outras experiências como esta, que permitam a consolidação de práticas de ensino colaborativo em cursos de formação de professores.

## 1 APORTE TEÓRICO

---

*“Conhecer, na dimensão humana, [...] não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. [...] O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. [...] Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.”*

*Paulo Freire*

### INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é abordar a concepção de aprendizagem, conhecimento e ser humano que ancora este trabalho. Para tanto, apresento a perspectiva ontológica, epistemológica e metodológica<sup>6</sup> que embasa a referida pesquisa, uma vez que a compreensão dessas perspectivas é de suma importância para este estudo, pois caracterizam o esquema interpretativo da pesquisa. Isto é, o modo como se entende o mundo social, ou a natureza da realidade como sendo algo que pode ser estabelecida e compreendida se liga às minhas escolhas epistemológicas. Assim, no caso deste estudo, a maneira como me posiciono enquanto formadora e pesquisadora deve ser coerente com a forma como entendo o mundo e o conhecimento. Conseqüentemente, essas posições vão influenciar a forma como farei pesquisa.

Nesse sentido, inicio trazendo a colaboração como uma das bases da TSHC e na sequência apresento o ensino colaborativo como uma possibilidade de aproximarmos a teoria da prática, numa práxis inovadora e transformadora. Em relação à perspectiva metodológica desta pesquisa, trarei à luz a ADC com foco tanto no significado quanto no significante. Assim, sob a perspectiva da ADC, discuto o papel da linguagem como mediadora das relações humanas.

---

<sup>6</sup> Segundo Denzin e Lincoln (2006), ontologia diz respeito ao estudo do ser; epistemologia está relacionada ao ramo da filosofia que estuda a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento. Metodologia estuda os caminhos e os instrumentos usados para se fazer pesquisa científica.

A metodologia de trabalho, bem como a metodologia de análise dos dados, serão diretamente influenciadas pelas perspectivas ontológica e epistemológica de pesquisa e devem ser coerentes entre si, como será apresentada na seção 1.2 deste capítulo, na seção que abordará a Análise de Discurso Crítica.

A seguir, apresento as escolhas ontológicas, epistemológicas e metodológicas que embasam o projeto de ensino colaborativo.

### 1.1 PERSPECTIVAS ONTOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA QUE EMBASAM O PROJETO DE ENSINO COLABORATIVO

Em relação à perspectiva ontológica, este trabalho apoia-se na TSHC e, entende a natureza do mundo como social, mediada pela linguagem, pelas relações de poder, regras e divisões do trabalho. Esse mundo social é repleto de possibilidades, mas, como seres humanos, realizamos somente parte do que está potencialmente possibilitado pelas estruturas sociais (RESENDE; RAMALHO, 2011). Igualmente, sob a perspectiva epistemológica, esta pesquisa tem suas bases fundamentadas na teoria vygotskyana, que entende o indivíduo, como sendo um ser de natureza social, que faz uso do conhecimento ao agir no mundo, tendo assim, a possibilidade de transformar a si mesmo enquanto transforma o mundo que o cerca.

Seguindo as bases marxistas do materialismo dialético, Vygotsky (1978) entende que diferentemente dos animais, o ser humano utiliza os instrumentos para transformar a natureza, a fim de que a mesma sirva a seus propósitos e assim poder dominá-la e, ao fazê-lo, transformar a si mesmo. No fim do processo de trabalho, obtém-se um resultado que desde o início já existia na imaginação do trabalhador, mesmo que idealmente (MARX, 1985, p. 149-50). Nesse sentido, o ser humano não é uma mera criatura que se adapta ao mundo que lhe é dado, mas é agente de sua própria vida e propositalmente transforma a natureza que o cerca. Contudo, o indivíduo nem sempre tem o poder de atuar como protagonista de suas ações, pois sua agentividade não decorre unicamente de seu querer, mas pode ser tanto constrangida como potencializada pelas práticas sociais em que se insere.

Para Marx (1985), a atividade possibilita a produção e a ressignificação de conhecimentos cultural e historicamente acumulados pelos indivíduos. Essa ressignificação acontece por meio da linguagem e, da interação dos

indivíduos uns com os outros. É a partir da interação com o outro e com o meio social em que cada indivíduo está inserido que ocorre o desenvolvimento, uma vez que as formas psicológicas mais complexas surgem no meio social, por isso a aprendizagem é mediada pelo outro.

Assim, Vygotsky (1978/1998) entende que a atividade humana está relacionada a práticas estabelecidas histórica e coletivamente na sociedade. Ou seja, para Vygotsky a atividade humana é entendida como práxis, que pode ser exercida a fim de transformar as realidades sociais. Em educação, a pedagogia da prática escolar precisa convergir à pedagogia da prática social. Em uma formação voltada para a práxis, o currículo é repensado com o objetivo de inovar a formação de professores para que esta conduza à autonomia e, conseqüentemente, à transformação da realidade social (FREIRE, 1970).

Segundo a tradição vygotskyana, a TSHC descreve os processos por meio dos quais o conhecimento é construído como resultado das experiências individuais de cada um em uma determinada atividade, que é sempre social. A atividade, por sua vez, é mediada por signos culturais, tais como, a linguagem, as convenções, a tecnologia dentre outros. Em 'A formação social da mente' (1994), Vygotsky apresenta esses sistemas de signos, bem como o sistema de instrumentos, como sendo criados pelas sociedades no curso da história humana e, assim, muda-se a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Isto é, Vygotsky (1994) parte do entendimento de que os instrumentos são especialmente criados para auxiliar no desenvolvimento de algo que almejamos criar, já que esse instrumento é pré-requisito e produto, porque a criação do produto não é limitada pelos instrumentos preexistentes, socialmente determinados e manufaturados disponíveis para sua conceitualização e realização (NEWMAN; HOLZMAN, 2002).

É importante ressaltar que, para Vygotsky (1994, p. 70), "o signo age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho". Assim, enquanto signo, a linguagem é utilizada como um artefato para a comunicação, para a interação social, ao passo que, o instrumento é a ferramenta de trabalho que o homem utiliza para dominar a natureza. Nesse sentido, "a linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana" (REGO, 1995, p.42). Seguindo por esse viés, é por meio dos signos e instrumentos que os seres humanos se desenvolvem e aprendem.

Na filosofia marxista da linguagem, o signo é visto como um instrumento material da realidade, capaz de sustentar ou superar formas de dominação. O Marxismo localiza a ideologia no signo, uma vez que a consciência não pode existir sem sua materialização em signos criados no processo de interação social. Vygotsky (apud DANIELS, 1995) acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece elos entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual.

De acordo com o pensamento vygotskyano, a linguagem age como uma mola propulsora do pensamento e o aprendizado quando devidamente organizado resulta em desenvolvimento mental e movimenta vários processos de desenvolvimento (Vygotsky, 1994). Contrariando a concepção desenvolvimentista que considera o desenvolvimento a base para a aquisição da linguagem, Vygotsky (apud DANIELS, 1995) entende que a linguagem atua como motor do pensamento. Assim, o processo de aprendizagem não coincide com o desenvolvimento, já que para ele o desenvolvimento acontece mais lentamente, indo atrás do processo de aprendizagem.

Para que haja o aprendizado é necessário que as informações façam sentido para o aprendiz, pois o desenvolvimento é uma consequência das experiências que cada um teve ao longo de sua vida. Contudo, cada indivíduo atribui um significado particular a essas experiências, por isso desenvolvimento e aprendizagem estão intimamente ligados. Nessa relação reside a ZDP, que é um conceito mediador, ou seja, uma perspectiva epistemológica que permite estudar as relações existentes entre sociedade e ação situada, como é o caso deste projeto. Engestrom (1999) recria o conceito de ZDP a partir do potencial criativo de internalização, que parte da ideia do trabalho coletivo, ou seja, Engestrom trata das novas formas históricas da atividade social que são geradas coletivamente, para a busca de soluções no presente.

Considerando que a aprendizagem ocorre coletivamente, compreendo que, quando os participantes estão reunidos em torno de um mesmo objeto, a fim de buscar soluções para os problemas enfrentados pelo grupo, aprendem, desenvolvem-se e transformam a si mesmos e ao meio em que estão inseridos.

Para Vygotsky, o processo de internalização implica tornar próprio o que é social, bem como tornar interno o que é externo. Para tanto, faz-se necessário uma série de transformações, o que inicialmente é uma atividade externa, por meio dos signos, ressignificada/reconstruída, passando a ocorrer internamente. Semelhantemente, as relações ocorrem primeiramente no meio social, entre pessoas, de forma interpessoal, para depois ocorrerem de forma intrapessoal, ou seja, no interior da pessoa, como resultado dos eventos ocorridos durante o desenvolvimento da própria pessoa. A sociedade e o homem constituem-se dialeticamente, semelhantemente, sociedade, linguagem e estrutura preexistem à ação humana.

Para Vygotsky, não somos humanos porque pensamos ou falamos, embora essa seja uma capacidade exclusivamente humana. Somos humanos porque temos a capacidade de criar, recriar e transformar. A capacidade que o homem tem de pensar e falar não pode residir apenas no simples ato de reproduzir o que já foi dito. A linguagem é um dos instrumentos que o homem tem para transformar sua realidade.

Sendo assim, a linguagem ocuparia o papel de instrumento e resultado na vida do homem, já que sua função torna-se inseparável da atividade de seu desenvolvimento. A linguagem, enquanto instrumento, é definida, no e pelo processo. Para Newman e Holzman (2002, p.45-55), instrumento-e-resultado “é aquele instrumento especialmente criado para auxiliar no desenvolvimento de algo que desejamos criar”. Assim, tanto o instrumento é definido pelo resultado quanto o resultado é definido pelo instrumento. Para Vygotsky, conhecimento é “simultaneamente, pré-requisito e produto, instrumento-e-resultado” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002). Nesse sentido, o ensino colaborativo pode ser visto como instrumento-e-resultado da prática social, já que na prática social vivenciada o ensino colaborativo apresentava-se tanto como pré-requisito como produto.

Seguindo essa mesma perspectiva, a participação na prática docente é um pré-requisito para a compreensão da práxis. O objetivo da investigação passa a ser mudar o mundo, em vez de apenas compreendê-lo. Assim, um projeto de ensino colaborativo, em que os envolvidos atuam diretamente na escola, ao invés de apenas reproduzirem conhecimento teórico em salas de aula, nas universidades, pode promover um conhecimento prático-crítico do que vem a ser o trabalho efetivo em sala de aula nas escolas, com os alunos, no intuito de gerar

mudança, transformação. Seguindo esse entendimento, entendo que o método da práxis não apenas redefine a ciência, como redefine o próprio método.

Ainda com base em estudos vygotskyanos, nota-se que o termo mediação foi descrito a partir da totalidade da estrutura da atividade produtora do comportamento. Assim, o todo é parte da unidade, em que o todo e as partes se unem e se singularizam, pois o todo se apresenta na parte que o constitui e que por ele é constituído. Nesse sentido, atividades prático-críticas podem transformar a totalidade do que existe, sendo que as transformações são entrelaçadas como estágios de um mesmo processo (VYGOTSKY, 1994).

Para Pessoa (2009), ensinar os alunos a compreenderem as interpretações dos fenômenos da realidade e a compreenderem os lugares a partir dos quais se constroem e, assim compreenderem a si mesmos, é um desafio que só pode ser superado por meio de uma perspectiva crítica de ensino-aprendizagem, como é o caso do ensino colaborativo.

Segundo Stetsenko (2008, p. 474), o desenvolvimento humano pode ser considerado como um “projeto sócio-histórico e uma conquista colaborativa” que representa uma prática em processo, realizada por pessoas que agem como protagonistas no papel de mudar o mundo. Enquanto os seres humanos, nas práticas e pelas práticas, colaborativamente, desenvolvem-se, conhecem a si próprios e ao mundo, transformam esse mesmo mundo, a fim de atingir seus objetivos e de certa forma tornarem-se humanos. O homem é capaz de determinar suas ações de acordo com as condições sob as quais é exposto, contudo, também tem o poder de agir para alterar essas condições. Assim, o ensino colaborativo apresenta grande potencial para favorecer práticas dessa natureza, pois seus alicerces estão embasados em princípios de uma nova divisão social do trabalho e na reformulação das relações de poder.

Engestrom (1987) explica que a divisão do trabalho refere-se à variação e à distribuição dos papéis entre os sujeitos envolvidos na execução de uma atividade dentro de uma comunidade. Trazendo esse conceito para o contexto de pesquisa ao qual me insiro, a divisão do trabalho refere-se à distribuição dos papéis entre os atores envolvidos na prática social. Isto é, a organização implícita e/ou explícita do trabalho em uma comunidade, pode mediar o relacionamento entre o objeto a ser alcançado e a comunidade, na busca de transformar esse objeto em resultado. As regras podem ser explícitas, por meio de leis e normas, que são



explícitas, ou até mesmo pela cultura, por costumes de uma comunidade que são mais implícitos, bem como, as relações sociais, as relações de poder e amizade. De forma semelhante, as regras sociais do trabalho reforçam o fato de que dentro de uma comunidade há regras, convenções e práticas que, de uma forma ou outra, afetam a maneira como a atividade está sendo desenvolvida.

Sob essa perspectiva é que escolhi o ensino colaborativo como aparato metodológico, uma vez que, o pesquisador, muitas vezes no papel de formador, participa do dia-a-dia da atividade, com a finalidade não apenas de compreendê-la, mas de transformá-la. Em seguida, trago alguns conceitos acerca de colaboração e ensino colaborativo.

### 1.1.1 Colaboração e Ensino Colaborativo

Colaborar está muito além de cooperar e o sentido de colaboração muitas vezes é confundido com apenas conviver com o outro (WESTHEIMER, 1999, apud DOONER, 2008).

À luz da perspectiva vygotskyana, a colaboração é essencial para o desenvolvimento humano. A colaboração sempre existiu, somos humanos porque vivemos em comunidade, em colaboração. Para Vygotsky, cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano, isto é, toda natureza humana é social. Se olharmos para a história veremos que o homem sempre colaborou um com o outro. A colaboração está presente em diversos setores da sociedade atual.

Em relação à natureza da colaboração, segundo Weick (1995, apud DOONER, 2008), os indivíduos devem coordenar suas atividades para alcançar objetivos comum, que guiarão ações compartilhadas no futuro. A história e a cultura compartilhada pelo grupo trazem estabilidade e previsibilidade que são importantes para que o trabalho colaborativo significativo ocorra.

Conforme aponta John-Steiner (2000), o fio condutor da colaboração deve ser o objeto compartilhado pelo grupo. Quando os indivíduos têm uma visão compartilhada do que almejam alcançar, a possibilidade de crescerem juntos, de respeitarem as diferenças uns dos outros, confiarem e aprenderem uns com os outros é maior, o que pode facilitar o trabalho em conjunto. Com confiança e respeito mútuo os indivíduos têm maior chance de alcançar seus objetivos. Além disso, para

que uma prática seja bem sucedida é essencial que haja uma visão compartilhada pelo grupo.

Em esforços colaborativos, as pessoas envolvidas em um mesmo projeto de vida, compartilham o mesmo objeto e chegam a reduzir a si mesmas em confiança ao outro, num esforço mútuo de aprender a ouvir o outro, envolvendo-se em uma mútua apropriação, o potencial de aprendizagem é muito grande. Colaboração envolve responsabilidade, e a honestidade deve estar no centro das relações de um para com o outro, mesmo sendo essa uma relação dialética e complexa; para existir a visão compartilhada é necessário que haja confiança e respeito às diferenças (JOHN-STEINER, 2000).

Em seus estudos, John-Steiner (2000) explica que a colaboração pode se apresentar em diferentes padrões. A colaboração apresenta-se distribuída, complementar, familiar e integrativa, sendo esta última a forma de colaboração mais adequada.

A Colaboração Distribuída é bastante ampla e pode aparecer em ambientes casuais ou formais, como encontros, conferências e até mesmo na internet. Os grupos são formados por pessoas que se interessam pelas mesmas coisas, e assim trocam ideias e experiências, porém se o interesse dos participantes do grupo muda, os mesmos podem mudar de grupo, buscando outros grupos onde os integrantes têm interesses compartilhados.

A Colaboração Complementar valoriza os papéis e o conhecimento disciplinar na divisão do trabalho. Os participantes negociam seus objetivos e lutam por uma mesma visão. Na complementaridade, a motivação para que haja a colaboração é reforçada por meio do suporte mútuo, especialmente emocional. Dar segurança ao outro e acreditar em suas capacidades é crucial para que o trabalho colaborativo aconteça.

Na Colaboração Familiar os papéis são flexíveis, há interação, compromisso e ajuda mútua. Um indivíduo torna-se responsável pelo outro, muitas vezes abrindo mão de sua própria liberdade em detrimento do outro. Há um senso de pertencimento por todas as partes envolvidas e a participação nas decisões é bem maior.

A Colaboração Integrativa deveria ser aquela almejada por qualquer comunidade, pois é onde há um comprometimento por um período bem maior. Os participantes, além de compartilharem da mesma visão, crenças e ideologias,

assumem riscos motivados pelo desejo de transformar o conhecimento e estilos de pensamento por meio do diálogo. Nos momentos de conflito, os parceiros negociam formas de resolver seus problemas, sendo essa uma de suas potencialidades.

Clarke et. al. (1996) nos apresentam uma visão de colaboração denominada produtiva, em que, diferentemente dos padrões acima estabelecidos, está embasada em quatro princípios e foi criada para facilitar o processo de negociação entre os participantes de uma comunidade. Uma espécie de acordo sobre como proceder. De acordo com a colaboração produtiva, o grupo concorda em seguir os princípios de que todos devem ser críticos, fundamentados, pragmáticos e sintonizados.

Pawan et. al. (2010), pautado nos trabalhos de Stowitschek et. al. (2001) e Wehman (1992), trazem a seguinte categorização para a colaboração, que deve predominar no trabalho colaborativo de professores:

- a. Consulta (busca de conselhos do outro);
- b. Troca de informações (compartilhar informações em relação aos alunos);
- c. Tomadas de decisão compartilhadas (unir-se para juntos chegar a um consenso sobre determinada ação);
- d. Participação cooperativa (co-ensino, co-desenvolvimento do currículo);
- e. Transferência de responsabilidade (passando ou assumindo a responsabilidade para entrar em contato com os pais);
- f. Interagentividade - Colaboração interinstitucional (Colocar-se em ação com o outro no processo: professores de duas escolas próximas juntando-se para planejar ações).

Contudo, o sentido de colaboração, para John-Steiner (2000), não pode ser resumido de modo tão simplório; ela é complexa e, dentre outras características, traz consigo uma forte carga emocional e cognitiva. Sendo assim, é necessária uma reflexão muito mais ampla, para que possamos entender como de fato a colaboração ocorre. A colaboração deve ser simultaneamente agente e recipiente ou ainda, ações sociais situadas que têm potencial de transformação, que haja como instrumento e resultado da prática pedagógica.

Relacionando o trabalho colaborativo com o trabalho dos professores, Weick (1979 apud DOONER, 2008) utiliza quatro estágios que

demonstra como a colaboração se desenvolve. Estes estágios oferecem aos professores uma maior compreensão do motivo pelo qual os conflitos ocorrem e como podem, efetivamente, implementar estratégias, para no futuro dar suporte à aprendizagem colaborativa. Esses estágios são denominados ‘fins’ e relacionam-se ao objeto compartilhado pelo grupo (ENGESTROM, 1987) e à divisão da responsabilidade pelo aprendizado do aluno (ROTH; TOBIN, 2000). São eles: fins diversos, meios comuns, fins comuns e meios diversos.

Os *fins diversos* são os diferentes motivos pelos quais as pessoas se unem em diferentes comunidades. Assim, se um grupo compartilha dos mesmos interesses, os participantes passam, então, a utilizar *meios comuns* para atingir seus objetivos. Apesar disso, as expectativas e intenções individuais muitas vezes, desconectadas dos interesses do grupo podem gerar tensões e conflitos. A partir desses conflitos o grupo começa a refletir acerca das diferenças, para a própria sobrevivência do grupo. As práticas do grupo incluem *fins comuns*, tais como sanções e articulações sobre os papéis de cada um, a fim de que se restabeleçam os objetivos do grupo. As mudanças adotadas pelo grupo tendem a revitalizar o grupo ou simplesmente a esgotar suas energias, mas os esforços dos membros em estabilizar o grupo fazem com que se tornem mais focados em tarefas individuais. O trabalho mais individualizado pode significar que eles têm dado menos atenção ao grupo como um todo, o que acaba levando o grupo a se extinguir ou a ser subdividido. Os indivíduos começam a perseguir *meios diversos* para reagir, caso contrário, as comunidades simplesmente deixariam de existir (WENGER et. al. 2002).

De certa forma, as características ou estágios apresentados anteriormente estão pautados em um viés teórico que não permite separar a colaboração do processo de desenvolvimento, das contradições, dos conflitos e tensões que estão presente no conceito da TSHC de Vygotsky (1934, p.221 apud MAGALHÃES; LIBERALI, 2009), que tanto potencializam como inibem práticas dessa natureza. Analisando a colaboração tanto em seus diferentes estágios de desenvolvimento, quanto em seus diferentes padrões, verificamos que as contradições entre o realizado e o idealizado, as diferenças e os conflitos estão sempre presentes na atividade, bem como a busca por um objeto compartilhado. É por meio dos conflitos e contradições existentes nos diferentes grupos que surgem

os questionamentos e a oportunidade de mudança, de inovação e enfim de transformação.

As tensões vividas pelos integrantes de um determinado grupo não podem ser vistas como impedimentos ou dificuldades para que a colaboração ocorra. Pelo contrário, os conflitos são positivos e levam os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem colaborativo a uma reflexão. Nesse sentido, os conflitos e as tensões vividos pelo grupo devem ser encarados como parte das potencialidades da colaboração.

Estudos na área apontam que uma das premissas do ensino colaborativo está em dividir a responsabilidade pelo aprendizado do aluno. Como já mencionado anteriormente, na prática de ensino colaborativo há uma nova divisão do trabalho, em que os papéis podem ser trocados e, semelhantemente, funções e regras repensadas, oportunizando a todos os envolvidos com o ensino uma possibilidade de ação das mais variadas formas e em um ambiente seguro para a aprendizagem de todos os envolvidos. Tanto professores-colaboradores como alunos-professores e professora-formadora são responsáveis pela aprendizagem dos alunos na sala de aula. Além disso, aprendem um com o outro ao passo que ensinam, sendo assim suas concepções de ensino-aprendizagem podem ser repensadas e, no processo, ressignificadas.

Semelhantemente, pesquisas confirmam que o princípio básico do ensino colaborativo funda-se no fato de os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem compartilharem de um mesmo objeto, em outras palavras para que o ensino colaborativo seja bem sucedido faz-se necessário não apenas trabalharmos em colaboração uns com os outros, mas, sobretudo, é preciso que os participantes do grupo tenham uma visão compartilhada (JOHN-STEINER, 2000), isto é, compartilhem do mesmo objeto (ENGESTROM, 1999).

Para que o ensino colaborativo ocorra de forma eficaz pressupõe-se que haja a colaboração entre os pares. Para tanto é necessário que os indivíduos interajam entre si para a produção e construção de saberes, habilidades e sentidos. Atualmente, a colaboração é vista como uma estratégia para auxiliar na aprendizagem e na solução de problemas.

Assim, o ensino colaborativo quando bem sucedido pode se tornar uma importante ferramenta para superar as dificuldades encontradas na sala de aula e, sobretudo, para promover a aprendizagem. Diante disto, a diversidade e as

possibilidades de interação existentes entre a universidade e a escola podem ser utilizadas para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem tanto dos atores pertencentes ao universo escolar como os envolvidos no universo da universidade. Em práticas de ensino colaborativo, cada um dá o melhor de si e todos têm iguais oportunidades de aprender-ensinar.

Segundo Freire (2001, p. 25), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a objeto um do outro”. Ainda segundo Freire (2001, p. 25), “Ensinar não é transferir, é construir conhecimento junto com o outro”. Nessa perspectiva, o professor formador, ao formar, acaba por ser formado. Uma vez que compreendemos que somos seres históricos e inacabados e que aprendemos social e historicamente, desmistifica-se a ideia que parte do senso comum, de que a escola detém o saber prático e a universidade o saber teórico.

No intuito de entender como essas concepções teóricas se aplicam na prática de ensino colaborativo vivenciada por mim, enquanto docente da disciplina de Metodologia do Ensino de inglês e pesquisadora, e com base na perspectiva da Análise de Discurso Crítica, é que trago a seguir somente uma indicação de um possível caminho que pretendo trilhar a partir das vozes dos participantes da referida pesquisa. Igualmente, busco compreender que representações os participantes do grupo de ensino colaborativo pesquisado expressam sobre a prática social vivenciada. Para tanto utilizo a ADC como aparato metodológico de análise.

## 1.2 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA - ADC

Como mencionado na introdução desse capítulo, a escolha pela Análise de Discurso Crítica, doravante chamada ADC, como metodologia analítica está diretamente relacionada à metodologia de trabalho utilizada nessa pesquisa e ambas dialogam com o aporte teórico que sustenta esse trabalho, que é a TSHC.

Início esta seção com uma breve discussão acerca de linguagem e discurso. Apresento um resgate da ADC, como abordagem teórico-metodológica, destacando seu surgimento e relevância para a análise de discurso. Para tanto, utilizo estudos com base em Foucault (1997, 2003) e (2002; 2010), cujas perspectivas permeiam discurso e poder, os quais exerceram forte influência sobre a

ADC e, de certa forma, nos ajudam a entender o que vem a ser ‘crítica’ para este aporte teórico-metodológico. Entretanto, filio-me ao conceito de discurso sob a perspectiva da ADC, pelas lentes de Resende; Ramalho (2011); van Leeuwen (2008); Fairclough (2003); Resende (2009); Wodak (apud MEYER, 2003); e Van Dijk (2008), como base para entendermos o papel da língua como instrumento que nos identifica como seres humanos.

A Análise de Discurso Crítica sofreu influência de duas vertentes teóricas distintas: a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), que tem como maior expoente Halliday, e a Linguística Crítica (LC), que também adota princípios de Halliday, porém seu foco recai na relação entre texto, poder e ideologia e tem como maior expoente os estudos de Magalhães (2004). Da LSF, a ADC aproveita o modelo de análise textual e, também adota a função funcionalista do papel da língua na vida dos indivíduos, tanto em seu propósito de uso como em seu efeito (MAGALHÃES, 2004).

Norman Fairclough, linguista britânico da Universidade de Lancaster, foi quem utilizou o termo ‘Análise de Discurso Crítica’, pela primeira vez. Tal fato deu-se em um artigo publicado em 1985, no periódico *Journal of Pragmatics*. Todavia, apenas na década de 1990, a ADC se estabeleceu como disciplina, após um simpósio realizado em Amsterdã, em janeiro de 1991, em que Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak reuniram-se para discutir a importância dos estudos da linguagem (WODAK, 2004).

A ADC, vertente anglo-saxônica da AD de linha francesa, busca subsídios em várias áreas, por isso seu caráter é multidisciplinar. Contudo, a ADC apoia-se, sobretudo, nas Ciências Sociais para tentar compreender a interação entre discurso e estruturas sociais, tendo como um de seus objetivos desnaturalizar discursos ideológicos que contribuem para sustentar as estruturas de poder, como podemos perceber em Heberle (2000):

Em estudos de ADC há a preocupação com a desconstrução ideológica dos textos, com as relações complexas entre texto, conversa, cognição social, poder, sociedade e cultura [...]. Consideram-se aspectos sócio-culturais que vão além de estudos tradicionais de descrição e explicação de elementos linguísticos, mostrando como o discurso reforça e ao mesmo tempo é reforçado pelo ‘status quo’, pela estrutura social (HEBERLE, 2000, p. 289).

A Análise de Discurso Crítica (ADC), segundo Fairclough (2001), trata de uma abordagem social linguisticamente orientada e abarca uma série de abordagens científicas interdisciplinares voltadas aos estudos da linguagem como prática social. Em outro momento, Fairclough (2003), considera que a ADC articula-se entre a Sociologia e a Linguística Sistêmico Funcional (LSF).

Em contrapartida, Teun van Dijk (1989) articula a ADC entre a Psicologia e a Linguística Textual. Já para Wodak (1996), a ADC relaciona-se à Sociolinguística e à História. Além disso, seus estudos apresentam um conjunto de métodos para a análise linguística de dados empíricos, que entende o texto como unidade mínima de análise, entendendo o texto em sentido amplo, isto é, escrito, oral, visual (WODAK, 2003). Esse entendimento parte do princípio de que “qualquer instância de linguagem em uso é um texto” (FAIRCLOUGH, 2003).

Chouliaraki e Fairclough (1999) entendem

a Análise Crítica do Discurso tanto como teoria quanto método: como um método de análise de práticas sociais com interesse específico nos momentos discursivos que unem preocupações teóricas e práticas às esferas públicas, onde as formas de análise “operacionalizam” – tornam práticas – teorizações sobre o discurso na vida social (da modernidade tardia), e a análise contribui para o desenvolvimento e elaboração dessas teorias (p. 16).

Segundo Resende e Ramalho (2011), a ADC “operacionaliza, explicitamente, princípios do Realismo Crítico (RC) (BHASKAR, 1998), para propor uma abordagem crítica explanatória de problemas sociais que envolvem linguagem”. Embora sejam múltiplas as abordagens que se utilizam da ADC, todas têm em comum o engajamento social.

Abordagens que seguem os fundamentos da análise de discurso voltada para a crítica preocupam-se com o uso da linguagem na vida da sociedade, isto é, para a ADC, a linguagem é parte essencial da prática social (RESENDE; RAMALHO, 2011).

A fim de sustentar a ideia de que o trabalho de pesquisa precisa estar ancorado em perspectivas ontológicas, epistemológicas e metodológicas que dialogam entre si, apoio-me em Resende e Ramalho (2011), no texto em que discutem a ADC e abordam o Realismo Crítico (BHASKAR, 1998) como uma perspectiva que orienta uma concepção de mundo que entende que são múltiplos os



mecanismos que podem ativar ou bloquear possibilidades de transformação no sentido que se deseja. Tais mecanismos encontram-se inseridos em práticas sociais e podem ser constringidos ou possibilitados pela estrutura.

De acordo com Ramalho e Resende (2011), estruturas sociais são abstratas, rígidas e por isso mais difíceis de serem transformadas e são elas que determinam o que se pode ou não fazer, aquilo que está permitido ou não ser realizados. Ações ou eventos para serem realizados independem apenas do querer dos indivíduos, pois estão diretamente relacionados a essas estruturas sociais que são difíceis de serem transformadas. Contudo, elas não são imutáveis, são apenas mais difíceis de serem transformadas. Essas transformações não acontecem por acaso, não são soltas. Para que as transformações ocorram faz-se necessário uma série de fatores que vão além da vontade dos indivíduos.

Sob essa perspectiva, a ADC olha menos para a estrutura social que é abstrata e foca mais nos eventos que são os textos, pois estes representam a camada mais concreta da estrutura. Todavia, seu objetivo é estabelecer relações entre a estrutura social, prática social e ações sociais, que são camadas de uma mesma conjuntura e que estão dialeticamente interligadas e se articulam. Ainda apoiada em Resende (2009), prática social pode ser definida pela articulação das relações sociais, do discurso, da atividade material e do fenômeno mental. Sendo que, relações sociais são entendidas como regras de participação, divisão social do trabalho e comunidade.

Semelhantemente, conceitos e instituições também se apresentam de forma abstrata e igualmente encontram-se no campo da estrutura social. Igualmente, as estruturas sociais, as ações sociais e o ensino colaborativo encontram-se no campo das práticas sociais, formado por tantas outras práticas. Tais práticas apresentam-se de forma menos abstrata e possibilitam escolhas dentro do que é possível. Em um nível mais concreto, encontram-se os eventos sociais ou ações sociais que podem ser representados pelos textos. Por essa razão é que analisamos os textos, ou seja, a linguagem por meio de textos.

Em sua obra, “Discurso e Prática” (2008, p. 35), Theo van Leeuwen afirma que “o conhecimento é produzido num contexto pedagógico no qual é reproduzido e disseminado”. Nessa obra, o autor propõe o conceito de recontextualização e trata da importância de observar as questões de poder sob uma perspectiva de análise que retoma conceitos propostos pela Análise de

Discurso Crítica, tais como os processos de transformação da prática social, por meio da recontextualização.

A transformação da realidade em discurso, segundo van Leeuwen (2008), pode ocorrer de quatro formas: pelo discurso de exclusão, que pode excluir elementos da prática social; pelo discurso de rearranjo, que pode rearranjar elementos das práticas sociais; pelo discurso de adição, que pode adicionar elementos à representação; e pelo discurso da substituição, que substitui conceitos pelos elementos concretos das práticas sociais. Como processos de transformação, temos: a substituição; a anulação; o rearranjo ou recomposição; e a adição, sendo que a adição pode ser apresentada por processos de repetições, reações, propósitos, legitimações e avaliações.

Ainda segundo van Leeuwen (2005), toda e qualquer prática social apresenta em sua essência ações sociais, atores sociais, recursos, modo, tempo e espaço. Contudo, os discursos sobre uma determinada prática não precisam, necessariamente, incluir todos os aspectos daquela prática. Para esse autor, gêneros são práticas sociais que recontextualizam outras práticas sociais, trazendo-as de seus contextos de origem para outros contextos, com o objetivo de representá-las para os atores pertencentes a este contexto e atendendo a seus propósitos.

A conceituação de discurso como prática social, exposta por Foucault (1926-1984), traz a ideia de que o discurso é sempre permeado pelas relações de poder. Alguns desses discursos, tais como o discurso racista, discurso de gênero, discurso populista, discurso de mídia, entre outros, podem ser diferenciados de acordo com o grupo social que o utiliza. Igualmente, o discurso revela as práticas sociais em que se inserem, bem como as posições e papéis sociais, e as relações de poder que revelam questões sociais.

Assim, embasado no trabalho de Foucault, Van Leeuwen (2005), conceitua discurso como sendo socialmente construído e desenvolvido em contextos sociais específicos e que atende às necessidades e aos interesses dos atores sociais em contextos próprios, já que são “conhecimentos socialmente construídos de algum aspecto da realidade” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 28). Considerando que todo conhecimento é seletivo e que, nosso conhecimento acerca de qualquer elemento no mundo depende dos nossos interesses, ou dos interesses de quem mantêm o conhecimento, no caso as instituições de ensino, tais como a escola e a universidade, entendemos a importância da análise do discurso.

Fairclough (2003) define discurso como um modo particular de representar o mundo, isso significa que os discursos representam momentos da vida social do indivíduo intrincados a outros elementos, ou ainda, momentos de uma prática social. Portanto, quanto mais recursos discursivos um determinado grupo tem acesso, maior será seu controle sobre o mesmo, fato que ressalta a importância de entendermos o papel do discurso na manutenção das relações de poder e hegemonia. O discurso como parte da prática social, pode apresentar-se por meio de gêneros, discursos e estilos. Por gêneros relacionamos os modos de ação, por discursos temos os modos de representação e por estilos entendemos os modos de ser.

Em relação ao discurso, Wodak (2003) esclarece que:

Uma explicação plenamente 'crítica' do discurso requer uma teorização e uma descrição tanto dos processos e das estruturas sociais que dão lugar à produção de um texto como das estruturas e processos sociais nos quais os indivíduos ou grupos, como sujeitos históricos, criam sentidos em sua interação com textos (WODAK, 2003, p. 22).

Assim, por entender que o estudo dos textos nos auxilia na compreensão das posições sociais e dos papéis exercidos pelos indivíduos nas práticas sociais, reitero a importância da ADC para estudos desta natureza. Em concordância com estudos desenvolvidos por Resende e Ramalho (2009), filio-me a vertente da ADC, a qual apoiada no Realismo Crítico entende que a ontologia dessa pesquisa “diz respeito ao modo como se entende a natureza do mundo social, aos componentes essenciais da realidade social” (RESENDE, 2009, p. 10).

Desta forma, uma metodologia de análise que considera a realidade, deve considerar o que é uma realidade potencial e uma realidade que se insere dentro do realizável. Por esse viés, a linguagem pode ser entendida como parte da estrutura social porque permite que certas coisas sejam ditas e determinadas ações sejam possibilitadas, entretanto, ainda assim, a linguagem é abstrata. Contudo, a linguagem se manifesta como discurso, e assim, nas práticas sociais o discurso pode ser considerado menos abstrato, ao ponto que, além de representar momentos da vida social, é também, uma maneira na qual podemos representar o mundo em que vivemos.

A Análise de Discurso Crítica é crítica, pois busca discernir conexões entre a língua e outros elementos da vida social que, normalmente, estão

encobertos, tais como o uso da língua: no fortalecimento das relações de poder e dominação; como objeto/símbolo ideológico; na negociação de identidades pessoais e sociais. Além disso, ela é crítica, pois como já afirmado anteriormente, está comprometida com mudanças sociais contínuas (FAIRCLOUGH, 2001).

Ainda de acordo com Fairclough (1989), o método da Análise de Discurso Crítica, pode ser considerado uma variante da “crítica explanatória” de Bhaskar (1998) e pode ser operacionalizado em quatro estágios, a saber: I Observe um problema social, em seu aspecto semiótico; II Identifique barreiras ao problema social; III Examine a ordem social precisa do problema; IV Identifique possíveis formas de ultrapassar os obstáculos.

Fairclough (2003) nos apresenta três tipos de significados que podem ser encontrados nos textos e que se relacionam dialeticamente, sendo distintos apenas quando da análise dos textos. São eles: os significados acionais, representacionais e identificacionais. O significado acional diz respeito ao agir, a ação/relação, presente nos gêneros; o significado representacional refere-se à representação que encontramos no discurso; e o significado identificacional relaciona-se à identificação que percebemos por meio dos estilos. Resende e Ramalho (2011) explicam que “por meio da análise de gêneros, discursos e estilos em textos situados, é possível investigar relações entre aspectos discursivos e não discursivos de práticas sociais”.

Mais especificamente, para analisarmos os significados representacionais nas orações é necessário que se observem três elementos: os processos, os participantes e as circunstâncias. Identificamos os processos pelos verbos; os sujeitos ou objetos diretos ou indiretos são os participantes; e as circunstâncias podem ser os mais variados tipos de advérbios.

Pelos significados representacionais, é possível perceber quais elementos são incluídos ou excluídos dos eventos sociais são incluídos nas representações (FAIRCLOUGH, 2003). Já os eventos sociais incluem diversos elementos, tais como as pessoas com suas crenças, histórias, valores, desejos, relações sociais, bem como as formas institucionais, objetos, meios e tecnologias, tempo e lugar, linguagem.

Consequentemente, segundo Fairclough (2003), a abordagem “crítica” implica em evidenciar conexões e causas que não são tão aparentes. Muitas vezes, a abordagem crítica pode parecer até mesmo oculta, mas, mesmo assim,

intervir socialmente, a fim de possibilitar mudanças, que favoreçam a todos, que se encontram em situação de desvantagem. Por meio do discurso, atores sociais podem transformar as práticas sociais de forma a assegurar seus interesses em um determinado contexto social (VAN LEEUWEN, 2005).

Nesse sentido uma das funções da Análise de Discurso Crítica pode ser o de desvelar o que está encoberto, revelando questões de poder e ideologias em análises textuais, em contextos reais de uso da linguagem. Outra função seria tentar compreender relações entre elementos da vida social e a linguagem. A necessidade de entender essas relações acontece pela preocupação com as mudanças sociais, independente se elas afetam apenas contextos locais ou contextos mais abrangentes.

Fairclough (1989) nos apresenta um modelo tridimensional para análise do discurso, em que o texto pode ser compreendido sob três perspectivas que se complementam. São elas: a) descrição do texto, a partir da análise do vocabulário/léxico, da gramática, da coesão e da estrutura textual; b) interpretação das práticas discursivas, por meio da análise do contexto, da produção, distribuição e consumo do texto, da força, da coerência, da intertextualidade e interdiscursividade; c) explicação das práticas sociais, pela ideologia (sentidos, metáforas e pressuposições) e hegemonia (orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas).

Sob o prisma da ADC, van Leeuwen considera que os textos podem ser estudados tanto como representações quanto interações. Sob esse ponto de vista, teóricos e analistas do discurso podem fazer uso da ADC como ferramenta de análise, na busca de desvendar questões de poder presentes nos discursos.

Todos, enquanto atores sociais, são moldados por valores, crenças, ideologias e desejo. Além disso, a vivência em uma comunidade<sup>7</sup> está sujeita às regras e à divisão do trabalho por ela impostas. Assim, fazer análise de discurso é sinalizar e compreender as relações entre as escolhas linguísticas realizadas por diferentes atores sociais, em interações sociais particulares, dentre outros momentos das práticas sociais, e isso ocorre por meio de textos.

Com base em estudos de Resende e Ramalho (2006), nota-se que a linguagem constitui-se como espaço de luta hegemônica, já que por meio da

---

<sup>7</sup> Não é minha intenção trazer à discussão o conceito de comunidade. Para uma discussão acerca desse tema, sugiro a consulta de Wenger (1998).

linguagem podemos acirrar as contradições sociais e as lutas pelo poder. Semelhantemente, a linguagem possibilita ao indivíduo selecionar determinadas estruturas linguísticas, ou ainda, determinadas vozes, e assim, articulá-las de diferentes maneiras num conjunto de outras possibilidades.

Para van Leeuwen (2008), há diversas formas de conhecer e de representar o mesmo objeto do conhecimento. O mesmo objeto pode ser representado de diferentes maneiras, isto é, de acordo com o local que ele se encontra, dependendo da situação e, até mesmo, de seus interesses pessoais, os atores podem expressar um discurso diferente sobre o mesmo objeto.

Theo van Leeuwen considera que os atores sociais podem ser representados (categorização), considerando aspectos como exclusão ou inclusão. Quando o ator é representado de forma inclusa, é necessário observar se o mesmo é agente ou paciente e, se está representado de forma genérica ou específica, ou ainda, se está sendo representado de forma individual ou em grupo. Como afirmado anteriormente, as representações podem excluir ou incluir os atores sociais no texto, conforme o contexto de interação, os propósitos da interação, a relação entre os participantes. Assim, a representação de atores sociais será sempre orientada socialmente (VAN LEEUWEN, 2008).

Para analisar a linguagem dos atores sociais envolvidos nos eventos ou ações sociais e representados pelos textos é que utilizarei van Leeuwen (2008), que representa os atores sociais por exclusão; por generalização ou especificação; por assimilação; por associação e dissociação; por indeterminação e diferenciação; por nominalização e categorização; por funcionalização e identificação; por personalização e impessoalização; e por superdeterminação. Por meio dessas categorias desenvolvidas por van Leeuwen é possível identificar características que podem indicar o posicionamento dos atores sociais no discurso, ou seja, de que maneira os propósitos das práticas sociais são construídas, interpretados e negociados no discurso.

Vale ressaltar a importância de discutirmos como esses sistemas funcionam na representação de eventos, na construção de relações sociais, na estruturação, na reafirmação e contestação de hegemonias no discurso. Por isso, é indispensável que se possa compreender de que maneira a linguagem é utilizada como modo de ação sobre as pessoas e, sobretudo, sobre o mundo.

## 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

---

*“[...] a posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, e a de ‘ad-mirador’ do mundo. Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de ‘afastar-se’ do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade. ‘Ad-mirar’ a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação a reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos.”*

*Paulo Freire*

Neste capítulo, apresento o aporte teórico-metodológico que sustenta essa pesquisa. Para tanto, discuto a natureza da pesquisa e trago o motivo da escolha pela metodologia de análise utilizada. Em seguida, apresento os participantes da pesquisa, onde, quando e de que modo o projeto foi aplicado. Semelhantemente, apresento de que maneira, onde e quando coletei meus dados, e, como selecionei e transcrevi os dados que se apresentam relevantes aos meus objetivos de forma a colaborarem para que eu possa responder às perguntas de pesquisa. Na sequência, discorro sobre a ADC, para analisar as falas dos alunos-professores e da professora-formadora em diferentes momentos, em que discutem os possíveis mecanismos que impossibilitaram a consolidação do projeto de ensino colaborativo.

### 2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa ancora-se na Teoria Sócio-Histórico-Cultural e na noção de conhecimento como instrumento-e-resultado da atividade humana (VYGOTSKY, 1998). Isso quer dizer que reconheço a relação entre a ontologia, epistemologia e a metodologia utilizada e os resultados da pesquisa a serem formulados. A prática de ensino colaborativo proposta aos participantes deste estudo configura-se tanto método inserido em uma pedagogia crítica quanto resultado desejável da intervenção ou, como diz Stetsenko (2008, p. 483), da *prática transformativa colaborativa*. Como metodologia de trabalho o ensino colaborativo aspira promover práticas de ensino-aprendizagem mais democráticas, mais participativas, voltadas à ação-pesquisa (ROTH, 2000).

Assim, apoiada no paradigma da Teoria Crítica (LINCOLN; GUBA, 2006), sob a perspectiva do Realismo Crítico (RC) (BHASKAR, 1998), cujo objetivo investigativo busca a crítica e transformação, bem como restituição e emancipação dos participantes envolvidos, esta pesquisa dialoga com abordagens qualitativas de pesquisa. Para tanto, a metodologia analítica a ser utilizada será a ADC (FAIRCLOUGH, 2003; VAN LEEUWEN, 2008), sob a perspectiva tanto quantitativa como qualitativa, observando a frequência na ocorrência de determinadas palavras, expressões, referências e orações na tentativa de entender as relações existentes entre o discurso dos participantes na interação (FREITAS, 2002).

Ainda, segundo Lincoln e Guba (2006), pesquisas inseridas no paradigma da Teoria Crítica têm como critérios de qualidade estimular os participantes à ação e buscam um compromisso com a interpretação dos dados a fim de criticar e desmantelar estruturas sociais que constroem práticas sociais transformativas (HOWE, 1998 apud LINCOLN, Y; GUBA, IN: DENZIN, N.; LINCOLN, Y., 2006). Sua metodologia apresenta-se tanto dialética como dialogicamente e seus métodos estão baseados no contexto em que seus participantes estão inseridos. A mistura entre as vozes dos participantes e do pesquisador apresenta-se como característica de pesquisas relacionadas ao paradigma em questão.

A categorização, descrição e interpretação são algumas das etapas essenciais desta metodologia de análise. Por meio da análise busco interpretar o que foi dito e, assim, atingir uma melhor compreensão dos significados. Assim, busco não somente resultados, mas olho para o processo que envolve práticas de ensino colaborativo em um curso de formação de professores.

Uma análise de parte da prática social vivenciada faz-se essencial a fim de que se possam entender os mecanismos envolvidos e com os quais lidamos, quando da implementação de novas alternativas na formação de professores, como é o caso do ensino colaborativo.

### 2.1.1 O Contexto

Em maio de 2010, recebi o convite para lecionar a disciplina de Língua Inglesa, em uma faculdade municipal, de uma cidade vizinha à cidade onde resido com minha família. Embora desde o início as condições não fossem tão favoráveis, essa parecia ser uma grande oportunidade para trabalhar com um curso



de formação, mais especificamente, com o curso de Letras. Contudo, aos poucos, fui percebendo que a instituição estava com os dias contados. A prefeitura passava por extremas dificuldades financeiras e o primeiro indício de que as coisas poderiam piorar foi o adiamento e posterior cancelamento do vestibular de verão de 2010.

Desde quando iniciei meus trabalhos na faculdade, fui avisada de que teria que ficar, também, com as disciplinas de Metodologia do Ensino de Inglês e Literatura Inglesa. Contudo, essas duas últimas disciplinas seriam apenas a partir de julho do ano seguinte, pois o curso havia iniciado em julho de 2009. Quando assumi a disciplina de inglês em julho de 2010, no segundo ano, a turma tinha apenas 4 dos 22 alunos que haviam iniciado o curso. Os alunos não somente dessa turma, mas da faculdade de uma forma geral, acabaram desistindo e abandonando os estudos. Um dos prováveis motivos para a desistência dos alunos pode estar relacionado aos problemas que a faculdade vinha enfrentando.

Havia o risco constante de que a instituição fechasse as portas. Os recursos foram ficando cada vez mais escassos. A evasão não apenas de alunos, mas principalmente de professores foi apenas uma questão de tempo. Sem mencionar o fato de que a faculdade ocupava as instalações de uma escola municipal, cujas condições físicas foram ficando cada vez piores devido ao descaso da prefeitura. Por fim, o não reconhecimento dos cursos levou todos a uma desmotivação completa.

Muitos dos alunos que ainda permaneceram na faculdade mostravam-se desmotivados. Para aqueles que tinham interesse apenas no certificado, a desmotivação geral proporcionou apenas que os alunos não precisassem se esforçar tanto, já que devido ao cenário atual eles não tinham nem como ser reprovados, pois não tinham como refazer a disciplina. Para os que ficaram restava a dúvida de se, algum dia, teriam seu curso reconhecido e o tão sonhado diploma em mãos.

Em outubro desse mesmo ano, concorri a uma vaga no programa de pós-graduação, em Estudos da linguagem, e me propus a aplicar um projeto de ensino colaborativo, como parte da minha pesquisa de mestrado. Mesmo com esse cenário desfavorável, os quatro alunos do terceiro ano do curso de Letras/Inglês concordaram em participar do projeto de ensino colaborativo proposto por mim.

### 2.1.2 O Projeto de Ensino Colaborativo na escola

O projeto de ensino colaborativo na escola foi intitulado, “Aprendizagem Colaborativa: Uma proposta de formação inicial e contínua de professores de língua inglesa”. Em maio de 2010, apresentei o projeto de ensino-formação colaborativo à coordenação do curso de Letras, na referida instituição, e o mesmo foi aprovado na mesma semana. O projeto proposto seguia as mesmas bases que o projeto Aprendizagem sem Fronteiras, em que participei enquanto aluna do curso de graduação. Salvo adaptações feitas devido às diferenças contextuais, o projeto foi desenvolvido para compor o currículo da disciplina em questão, entretanto, não foi o que ocorreu.

As atividades propostas pelo Projeto compreendiam encontros semanais no período noturno, horário regular de aulas na faculdade como parte da disciplina de Metodologia do Ensino de Inglês; conversas após as aulas na escola, denominadas diálogo cogerativo; observações em sala de aula; encontros quinzenais na escola, durante o período de hora/atividade da professora colaboradora, para o planejamento das aulas a serem ministradas pelo grupo; aplicação de aulas na escola; produção do material didático a ser utilizado nessas aulas.

As instituições em que o projeto de ensino colaborativo foi desenvolvido situam-se em uma cidade no norte do Paraná, com aproximadamente 120 mil habitantes. São elas uma faculdade municipal mantida pela prefeitura e uma escola estadual da periferia do município.

O projeto de ensino colaborativo teve início em agosto de 2010, quando os alunos-professores responderam ao inventário de crenças<sup>8</sup>. Um inventário de crenças é um instrumento que pode ser utilizado na tentativa de entender algumas práticas que os professores têm em sala de aula. Nos cursos de formação, faz-se necessário investigar as crenças dos alunos-professores durante o processo de formação inicial para que possam refletir sobre elas e quem sabe perceberem que crenças não verdades absolutas.

Ao responderem ao inventário de crenças os alunos-professores refletiram e discutiram acerca de suas crenças em relação ao ensino e a

---

<sup>8</sup> Inventário de crenças BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), desenvolvido por Horwitz (1988).

aprendizagem de línguas. No último encontro do projeto, que ocorreu em 14/04/2012, os alunos-professores responderam ao inventário novamente, o que possibilitou aos APs perceber se houve mudanças naquilo em que acreditavam antes de iniciarem o projeto.

Embora os trabalhos na faculdade tenham iniciado em julho de 2010, o ensino colaborativo na escola pública só concretizou-se em setembro de 2011. O atraso no início dos trabalhos na escola deu-se por vários motivos, especialmente, pelo fato de não conseguirmos um professor da escola que atuasse como colaborador no projeto.

No primeiro semestre de 2011, iniciei contato com alguns professores de língua inglesa do município, a fim de propor o projeto. Semelhantemente, busquei fazer parceria com alguma escola estadual da rede pública, onde o projeto pudesse ser aplicado.

Em maio de 2011 procurei uma escola e uma professora da rede estadual de ensino público que concordasse em participar do projeto. Após conversar com vários professores, professoras, coordenadores e até mesmo diretores de escola, no final do mês de julho deste mesmo ano, consegui firmar um acordo com uma professora que estava atuando temporariamente em uma escola da rede estadual da periferia do município. Finalmente, em agosto de 2011, consegui firmar uma parceria com uma professora que atuava como temporária.

As aulas de metodologia do ensino de inglês foram utilizadas para desenvolvermos as atividades do projeto. Já que todos os alunos da turma do terceiro ano de Letras eram parte integrante do mesmo. Como o ano letivo dessa turma iniciava em agosto, o segundo semestre do ano coincidia com o primeiro semestre letivo. Nesse primeiro semestre do projeto, os alunos adquiriram embasamento acerca das teorias relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua inglesa e discutiam ações inerentes ao trabalho colaborativo na escola.

Assim, no segundo semestre de 2011, como parte da disciplina de Metodologia do Ensino de Inglês, o grupo utilizou algumas unidades dos Roteiros Pedagógicos para a Prática de ensino de Inglês<sup>9</sup> e aprofundou-se nos estudos de Liberali (2010), Formação Crítica de Educadores: cap. 1(A formação crítica do

---

<sup>9</sup> Material desenvolvido por professoras-pesquisadoras da Universidade Estadual de Londrina (ORTENZI et. al.; 2008).

Educador na perspectiva SHC) e capítulo 2 (A formação do Educador: algumas possibilidades), como parte da fundamentação do trabalho que se iniciou na escola.

Outras leituras referentes a teoria sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1974; LEONTIEV, 1978; ENGESTROM, 1987) e ao ensino colaborativo (PHELAN et. al., 1996; ROTH et. al., 1999; JOHN-STEINER, 2000; MATEUS, 2009; 2011; MAGALHÃES; LIBERALI, 2009) realizaríamos nas reuniões quinzenais do grupo, momento em que faríamos o planejamento das aulas da escola pública, bem como reflexões sobre as aulas ministradas. Todavia, os alunos-professores e a professora-colaboradora não tinham disponibilidade para reunir-se no período vespertino, então, as discussões relacionadas ao projeto aconteciam prioritariamente durante as aulas de Metodologia do ensino de inglês na faculdade, que aconteciam toda segunda-feira, no período noturno, das 19h às 20h30.

Inicialmente, o projeto pretendia atender, de forma direta, 1 professor de ensino básico, que será chamada de professora-colaboradora, e 4 alunos do curso de Letras, a quem denomino alunos-professores, que foram divididos em duplas, ficando cada dupla em uma turma diferente, e eu, professora formadora-pesquisadora, docente da disciplina de Metodologia de Ensino de Inglês, nomeada como professora-formadora. De forma indireta, o projeto buscava envolver e beneficiar aproximadamente 80 alunos da escola pública da rede oficial de ensino básico, nas quais ele se desenvolveria.

O projeto seria continuamente avaliado pelos professores envolvidos em reuniões especificamente agendadas para tanto. Além disso, seriam formulados, aplicados e analisados questionários para a comunidade atendida (pais, alunos, equipe técnico-pedagógica). Caso fosse necessário, seriam feitas entrevistas com voluntários da comunidade escolar para que se procedesse a uma avaliação qualitativa das ações desenvolvidas e dos objetivos alcançados. Esse processo deveria orientar continuamente a reorganização das ações do projeto.

Contudo, não foi o que ocorreu e o projeto teve seu término definitivo em abril de 2012, não tendo sido consolidado e institucionalizado, tal qual havia sido acordado inicialmente entre a coordenação do curso e a professora-formadora. As atividades desenvolvidas pelos alunos-professores constaram apenas como um adendo à disciplina, eliminando parte das horas complementares do curso.

Embora a professora colaboradora atuasse como temporária, aceitou participar como colaboradora no projeto. A professora-colaboradora, a quem

chamaremos Ana, sugeriu que desenvolvêssemos o projeto nessa escola de periferia onde ela tinha turmas de quinta série. Inicialmente, tive dificuldades para conversar com o diretor da escola, pois ele estava sempre ocupado, mas, depois de muito insistir, fui recebida na escola e ele também concordou que o projeto de ensino colaborativo fosse desenvolvido na escola em parceria com a faculdade.

Por fim, o projeto-pesquisa contou com a participação de três dentre os quatro alunos do 3º ano do curso de Letras licenciatura dupla em português-inglês, a quem chamaremos de Aline, Eliana e Eusébio. A quarta aluna integrante da turma encontrava-se gestante e não pode participar da pesquisa, pois teve que ausentar-se em licença médica. Os alunos-professores envolvidos na pesquisa estavam cursando o 3º ano em uma Faculdade Municipal localizada no norte do Paraná. Os alunos-professores estudavam no período noturno e durante o dia exerciam outras profissões, sendo que nenhum deles tinha experiência em sala de aula.

Além dos alunos-professores, o projeto contou com duas professoras colaboradoras, Ana e Maria. Ana formou-se em Letras licenciatura dupla em uma faculdade particular em um município próximo à cidade onde residia. Após a graduação cursou uma pós-graduação em língua portuguesa. Quando iniciamos o projeto ela estava em seu quarto ano de atuação na escola pública. Desde que foi convidada a participar do projeto, mostrou-se bastante solícita e sua participação era bastante positiva para o grupo, como evidenciado nas falas dos alunos-professores e que apontarei no capítulo de análise.

Embora Ana tenha sempre colaborado com o projeto no que diz respeito a nossa participação na escola, infelizmente, quando era necessário que ela se envolvesse em algo a mais, como, por exemplo, fazer leituras extras ou comparecer na faculdade, isso nunca era possível. Entretanto, em 30 de setembro de 2011 a professora-colaboradora teve que deixar o projeto, pois havia passado em um concurso em outro município da região.

Com a saída de Ana, Maria passou a compor o projeto como professora-colaboradora e teve participação no projeto por apenas um mês, uma vez que o grupo deixou de comparecer à escola. Essa professora havia recém retornado à escola após um período de licença.

Além disso, ela também é proprietária de uma escola de idiomas na cidade. Aparentemente, ela não demonstrou interesse em participar do projeto, o

que transpareceu em suas atitudes para com os alunos-professores e para com a professora-formadora.

Inicialmente, o projeto pretendia contar com a participação da professora de língua inglesa dos alunos-professores. Sua contribuição restringir-se-ia em dedicar duas de suas quatro aulas semanais para reforçar o conteúdo que eles iriam trabalhar com as turmas na escola pública. Contudo, sua participação durou um mês, período em que compôs o quadro de professores da faculdade.

### 2.1.3 Constituição do Corpus

O corpus utilizado para esta pesquisa é um recorte do projeto de ensino colaborativo desenvolvido entre julho de 2010 e abril de 2012, como parte da disciplina de Metodologia de Ensino de Inglês, ministrada por mim, em uma instituição de ensino superior no interior do Paraná. Embora esse projeto tenha iniciado em julho de 2010 por meio de leituras e discussões de textos que embasariam nosso trabalho na escola, as atividades de ensino colaborativo só tiveram a duração de aproximadamente 4 meses devido a diversos fatores que serão apresentados ao longo deste trabalho.

Como apresentado na introdução deste trabalho, o recorte que utilizo para análise é composto por 6 gravações em áudio, a saber: a) 2 momentos de diálogo cogerativo que ocorreram após aulas na escola; b) 2 aulas na faculdade; c) 2 grupos focais.

Em relação às aulas a serem aproveitadas para análise, a primeira ocorreu em 01/08/2011 e os alunos-professores e a professora-formadora discutiram o que deveriam observar quando estivessem na escola; na outra aula a ser analisada, que ocorreu em 28/11/2011, os alunos-professores discutiam acerca dos pontos positivos e negativos do projeto de ensino colaborativo.

Os 2 momentos de diálogo cogerativo, aproveitados para essa análise, foram realizados na escola em 13 e 20/09/2011 logo após as aulas ministradas, com o intuito de discutir as ações que eram realizadas em sala de aula. Nesses dois momentos de diálogo cogerativo, além dos alunos-professores, estavam presentes, também, a professora colaboradora e a professora-formadora. Pessoa (2006) trata esse diálogo entre professores como conversa. Para essa autora as conversas entre professores são vistas como bastante positivas, pois

podem fazer com que os professores se desvincilhem das formas instintivas de atuação, prestem atenção nas consequências de suas ações, gerem alternativas e tornem-se cada vez mais conscientes das possibilidades educacionais de sua prática (PESSOA, 2006).

Foram aproveitados para esta pesquisa 2 grupos focais na faculdade que abordaram as seguintes questões: a) conflitos inerentes às práticas de ensino colaborativo, em 19/09/2011; b) encerramento do projeto de ensino colaborativo na escola em 14/04/2012; neste momento os 3 alunos-professores expressaram suas representações sobre o que foi participar do projeto, e refletiram acerca dos elementos que podem ter inibido a consolidação do projeto na faculdade, assim como a decisão de não ir mais à escola pública.

Nesses grupos focais e nas aulas na faculdade, tivemos a presença dos três alunos-professores e da professora-formadora. A professora-colaboradora não compareceu a nenhum dos encontros na faculdade, pois esses ocorreram na faculdade, no período noturno, e ela lecionava nesse período. Em contrapartida, os alunos-professores também não podiam ir à escola em outros horários que não os horários em que eles já iam para o planejamento das aulas, para as aulas em si e, conseqüentemente, para os momentos de diálogo cogerativo.

Apresento na sequência um quadro onde estão os dados gerados, coletados e transcritos, que foram aproveitados nessa pesquisa. Esses dados encontram-se em anexo ao final desse trabalho.

#### **Quadro 2 – Síntese dos dados gerados e coletados**

<b>Corpus</b>	<b>Participantes</b>	<b>Local</b>	<b>Data</b>	<b>Objetivo</b>
Aula de Metodologia do ensino de inglês	Alunos-professores e professora-formadora	Faculdade	01/08/2011	Discutir o que deveria ser observado na primeira semana na escola e quais seriam as primeiras ações do projeto na escola
Grupo focal	Alunos-professores e professora-formadora	Faculdade	19/09/2011	Refletir sobre um conflito ocorrido entre os participantes
Diálogo Cogerativo	Alunos-professores,	Escola	13/09/2011	Refletir sobre as ações ocorridas em

	professora-formadora e professora-colaboradora			sala de aula
Diálogo Cogerativo	Alunos-professores, professora-formadora e professora-colaboradora	Escola	20/09/2011	Refletir sobre as ações ocorridas em sala de aula
Aula de metodologia do ensino de inglês	Alunos-professores e professora-formadora	Faculdade	28/11/2011	Encerrar o semestre e avaliar os pontos positivos e negativos do projeto até o momento
Grupo focal	Alunos-professores e professora-formadora	Faculdade	14/04/2012	Levantar os possíveis mecanismos que inibiram a consolidação do projeto na escola

Assim, os dados gerados e coletados permitem conhecer as ações e as representações dos participantes e como eles representam elementos da prática. Por ações, refiro-me à prática social realizada pelo grupo por meio do ensino colaborativo na escola. Por representações, refiro-me ao que os participantes do grupo de ensino colaborativo expressam, ao falarem sobre essa prática e sobre as experiências ali vivenciadas.



### 3 ANÁLISE DOS MECANISMOS QUE POTENCIALIZARAM E INIBIRAM A CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO DE ENSINO COLABORATIVO

---

*“Nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos.*

*No caso do indivíduo, a tarefa da educação é a seguinte: torná-lo tão firme e seguro que, como um todo, ele já não possa ser desviado de sua rota.”*

*Friedrich Nietzsche*

Nesse capítulo trago indicações de quais mecanismos sociais e discursivos da estrutura, revelados pelas posições sociais, regras e divisão social do trabalho, potencializaram e inibiram práticas de ensino colaborativo. Para tanto, apresento a análise dos dados textuais coletados no período de agosto de 2011 a abril de 2012. Tal análise faz-se necessária para que eu possa responder às perguntas de pesquisa que proponho.

Retomo minhas perguntas de pesquisa, a fim de respondê-las por meio da ADC (FAIRCLOUGH, 2003; VANLEEuwEN, 2008). Assim, minhas perguntas são: a) Que posições sociais são ocupadas pelos participantes do grupo de ensino colaborativo pesquisado?; b) Que representações os alunos-professores pesquisados expressam sobre a prática social vivenciada?

Ao longo da análise pretendo discutir o corpus selecionado com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa. Como dito anteriormente, embora traga em anexo a transcrição dos dados gerados e coletados, ao longo da análise trarei à luz apenas aqueles que forem relevantes ao que me proponho, para que possam contribuir para que eu responda a minhas perguntas de pesquisa e, igualmente, colaborar para que meu objetivo seja alcançado.

A fim de responder às questões de pesquisa, meu olhar busca os principais atores sociais envolvidos no PEC, a saber: os alunos-professores (APs), a professora-formadora (PF), os alunos da escola pública e as professoras colaboradoras (PC). Ao analisar a linguagem empregada pelos participantes do grupo de ensino colaborativo nos eventos sociais, procuro compreender de quem se fala nesses eventos, o que se fala e como se fala desses atores sociais. Igualmente, para representar os atores sociais, a linguagem nos oferece várias opções, uma vez que se apresenta enquanto realidade material. Assim, de acordo com o contexto, com a interação e, com a relação existente entre os participantes do grupo de ensino

colaborativo, as representações expressas por meio da linguagem, por serem socialmente orientadas, podem excluir ou incluir os atores sociais no texto, de diferentes maneiras (VAN LEEUWEN, 2008).

De forma semelhante, a linguagem pode inibir ou potencializar ações sociais que levem a transposições das fronteiras que separam a escola da universidade, ou a teoria da prática. As marcas que o discurso traz pode transparecer que, de fato, as posições sociais não foram efetivamente ocupadas pelos atores sociais envolvidos na prática social. Assim, mesmo que haja o desejo e tentativas de superação das dicotomias apresentadas na prática social, o discurso pode revelar que não houve transposição de tais barreiras que impedem a consolidação de práticas como essa apresentada pelo projeto de ensino colaborativo.

Para um melhor entendimento da análise, faz-se necessário reforçar que, eu, Claudia, a professora-formadora, sou também, a pesquisadora em questão. Contudo, em momentos em que apresento uma análise interpretativa dos dados, faço uso da primeira pessoa do singular.

### 3.1 POSIÇÕES SOCIAIS OCUPADAS PELOS PARTICIPANTES DO GRUPO DE ENSINO COLABORATIVO

Com o objetivo de responder à primeira pergunta de pesquisa, “Que posições sociais são ocupadas pelos participantes do grupo de ensino colaborativo pesquisado?”, apresento momentos que, ao longo da análise, mostraram-se importantes para a compreensão acerca dos modos em que tais posições foram preenchidas e de que modos as posições ocupadas pelos atores possibilitaram a transposição das fronteiras que demarcam os lugares, escola e faculdade. Apresento também as possíveis transformações dessas posições durante o período em que participaram do projeto. Para tanto, analiso o discurso dos atores sociais envolvidos no projeto e busco compreender de quem se fala e, principalmente, como se fala desses atores sociais nos momentos em que o grupo está reunido.

Os dados que trago para responder a essa questão são:

- 1 aula em que o grupo reuniu-se, em 01/08/2011, na faculdade para discutir as primeiras ações na escola pública;

- 1 Grupo Focal (GF) realizado em 19/09/2011, também na faculdade e que foi gerado para fins dessa pesquisa, em que discutíamos um momento de conflito;
- 2 momentos de Diálogo Cogerativo (DC) gravados na escola pública em 13 e 20/09/2011, com a presença da professora-colaboradora, 1 aula na faculdade em 28/11/2011, em que o grupo discutiu os pontos positivos e negativos do projeto;
- 1 Grupo Focal no dia 14/04/2012.

Nesse último encontro estavam presentes a professora-formadora e os alunos-professores e o objetivo era discutir os motivos da não consolidação do projeto de ensino colaborativo.

A fim de analisar essas posições sociais, busco nas representações de atores sociais, desenvolvidas por Fairclough (2003) e van Leeuwen (2008), perceber se os atores sociais envolvidos no projeto são representados de forma específica ou genérica; pessoal ou impessoal; se, são nomeados ou classificados; se são representados como sendo ativos ou passivos dentro do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, no grupo de ensino colaborativo. Para tanto, após exaustiva leitura dos dados orais transcritos, faço uso de alguns momentos em que o grupo esteve reunido e trago recortes desses momentos para a análise, a fim de compreender quais posições sociais são exercidas pelos participantes do grupo de ensino colaborativo.

Com todos os detalhes acertados para o início da atuação do grupo, na escola, para dia 08 de agosto, reuni-me com os 3 alunos-professores, para juntos decidirmos quais seriam nossas primeiras ações na escola. Este encontro, em que gravei nossa aula pela primeira vez, aconteceu em 01 de agosto de 2011, uma semana antes de iniciarmos o trabalho na escola pública. A professora-colaboradora da escola pública, Ana, também foi convidada, contudo, ela não pode comparecer, pois lecionava no período noturno.

Inicialmente, apresento alguns excertos que ilustram esse momento, em que concordamos que, na primeira semana na escola, iríamos apenas observar, a fim de conhecermos melhor o contexto.

**Recorte 1- Aula na faculdade em 01/08/2011**

[T – 1]<sup>10</sup> **Claudia:** [...] <sup>11</sup> Então, nós vamos agora pensar nesse primeiro dia, não vamos nem pensar nas outras semanas, vamos pensar ali na primeira semana, na segunda-feira e na quarta-feira que a gente vai estar lá. Nosso 1º contato com aquela professora, com aqueles alunos e com aquela escola. O que vocês acham que a gente vai ter que olhar? [...]

[T – 11] **Aline:** Ah, eu quero observar tudo, esse é o nosso objetivo.

[T – 20] **Aline:** A maneira como a professora avalia, a maneira como ela ministra as suas aulas, a maneira como ela trabalha, né? Se ela utiliza o quadro, se ela utiliza o livro, bem qual é a maneira dela trabalhar, eu acredito que no 1º dia nós já vamos perceber também, né?

Os excertos acima revelam que os atores sociais presentes nas falas dos participantes dessa prática social são os alunos-professores, a professora-formadora (eu), a professora-colaboradora e os alunos da escola, embora, apenas a professora-formadora e os alunos-professores estivessem presentes nessa aula.

Já na primeira fala da PF: “... *vamos pensar ali na primeira semana, na segunda-feira e na quarta-feira que a gente vai estar lá. Nosso 1º contato com aquela professora, com aqueles alunos e com aquela escola...*”. A ideia de que há dois mundos que se contrapõem pode ser percebido ao longo desse primeiro encontro, e está marcado, quando digo que a gente vai estar lá, esse advérbio de lugar marca que a escola está lá e nós estamos em outro lugar, que não a escola.

Essa demarcação de lugares está presente também quando me refiro a ações/situações relacionadas aos alunos, incluo-me, utilizando o pronome ‘nós’ e ‘a gente’. De forma semelhante, os alunos-professores na maioria das vezes incluem a professora-formadora em suas falas, como sendo todos pertencentes a uma mesma esfera, como afirmado pela aluna-professora Aline: “*eu quero observar tudo, esse é o nosso objetivo*”.

Os dados presentes nesse excerto mostram que esses atores sociais não fazem parte da mesma esfera social. Com a afirmação da PF: “*a gente vai estar lá*”, percebe-se que há dois pólos distintos e que, até aqui, não se

<sup>10</sup> O sinal de colchetes ([ ]) indica os turnos de fala dos atores nos excertos.

<sup>11</sup> O sinal de reticências dentro de parênteses ((...)) indica que retirei excertos dos turnos de fala, trazendo para análise apenas o que achei mais relevante para atender meus objetivos analíticos. Se as reticências estiverem fora dos parênteses indica pausa na fala dos atores sociais.

misturam. Esses dois universos distintos são representados pela universidade, por um lado e, pela escola, por outro. Nessa fala: “*ela utiliza o quadro, se ela utiliza o livro,*” “*ela ministra*”, “*ela trabalha*”, a escola aparece como sendo o lugar da prática, representado pelos verbos utilizar, ministrar e trabalhar.

De acordo com a teoria da transitividade<sup>12</sup> verbal, esses verbos pertencem ao campo do fazer. Quando Aline diz: “*nós já vamos perceber*”, tem-se, que a universidade representa o lugar da teoria, pois perceber é um verbo que está situado no campo do pensar. Assim, quando Aline utiliza o ‘nós’ em: “*eu acredito que no 1º dia nós já vamos perceber...*”, já não está mais no campo do fazer, que é próprio da escola, mas utiliza o verbo ‘perceber’, que está no campo do pensar, que compete àqueles inseridos no campo da universidade/academia.

Os atores sociais ‘nós e a gente’, bem como ‘ela, eles, aquela e aqueles’, ao mesmo tempo em que se relacionam, representam posições sociais diferentes e demarcam lugares institucionais que os distanciam. De certa forma, é como se ‘nós’ e ‘a gente’ pertencessem ao universo da faculdade, do conhecimento teórico, capaz de levar mudança ao lugar em que ‘ela’, ‘aquela professora’ da escola pública e ‘aqueles alunos’ da escola pública se encontram, que é o universo, da prática, ou seja, daqueles que estão à espera de uma solução advinda de quem detém o conhecimento teórico da universidade.

Ao me referir aos alunos da escola pública e à PC, utilizo os pronomes demonstrativos ‘aquela’ e ‘aqueles’, o que reforça a distância entre esses dois mundos, já que esses pronomes são empregados para expressar relações espaciais de proximidade e afastamento e relações temporais. Assim, esses pronomes não representam apenas que os atores sociais por eles representados estão em espaços físicos diferentes, como também se encontram em lugares sociais distintos. Quando usados nessas funções, perdem a ideia de pessoa associada que lhes é típica em outros usos (FAIRCLOUGH, 2003).

Talvez fosse possível supor que tal distanciamento pode acontecer devido ao fato de não ter havido ainda um contato entre eles, pois, nesse momento, os APs e eu não conhecíamos os alunos da escola pública. No decorrer da análise,

---

<sup>12</sup> Não é minha intenção aqui me aprofundar no tema do Sistema de Transitividade. Resumidamente, a teoria do sistema de transitividade diz respeito ao mecanismo léxico-gramatical pelo qual se constrói a experiência com um mundo feito de processos, participantes e circunstâncias. Os principais processos podem ser mentais, relacionais e materiais. Os processos secundários são os verbais, os comportamentais e os existenciais (HALLIDAY, 1994).

essa suposição poderá ser confirmada. Contudo, mesmo havendo um contato mais próximo entre os atores sociais e, principalmente, a PC tendo sido representada de forma nomeada, ganhando uma identidade, não foi possível dizer se houve transformação das posições sociais dos atores sociais. Por meio da análise, é possível perceber que, mesmo quando as posições sociais são efetivamente ocupadas, não há transposição das barreiras que separam esses dois mundos.

Embora eu já conhecesse a PC e, soubesse que se tratava de uma mulher, mesmo assim, omiti seu nome, o que pode remeter a um apagamento de sua identidade. De acordo com van Leeuwen (2008), o fato de referir-me à professora-colaboradora de forma generalizada, chamando-a de ‘professor’, demonstra que de alguma forma, nesse momento, ela está sendo categorizada/classificada. Assim, para van Leeuwen, quando um ator social é representado de forma categorizada ou classificada, parece haver um possível apagamento da identidade dessa professora enquanto indivíduo, em favor de sua classe.

Nos trechos a seguir, nota-se que a aluna-professora, Aline, sugere observar como se dá o trabalho da PC: *“a maneira como a professora avalia, a maneira como ela ministra as suas aulas, a maneira como ela trabalha, né?”* *“Se ela utiliza o quadro, se ela utiliza o livro, bem qual é a maneira dela trabalhar”*. Retomando o turno 11, em que Aline diz: *“ah, eu quero observar tudo, esse é o nosso objetivo”*, é possível supor que a decisão de fazer observação no contexto da escola parte também dos APs.

Todavia, ao iniciar a reunião a PF indaga: *“O que vocês acham que a gente vai ter que olhar?”*. Nesse momento, parece que a PF está induzindo aos alunos-professores que eles terão que olhar algo, assim, olhar pode ser entendido como observar. A opção em utilizar os verbos ‘olhar’ e ‘observar’, pode remeter a uma interpretação de que, o núcleo da universidade, formado pelos APs e pela PF, parece colocar a PC em uma posição social inferior.

<b>Recorte 2 - Aula na faculdade em 01/08/2011</b>
--

<p><b>[T-22] Claudia:</b> é ... a gente só tem que tomar um pouco de cuidado pra gente não olhar muito para o professor. Lembra que a gente vai ter os nossos encontros, as nossas reuniões em que a professora também vai estar presente. Se ela sentir que ela está sendo observada, não vai ser uma boa coisa pra nós, até porque, nós não vamos trabalhar colaborativamente? Quer dizer que o sucesso da aula também vai depender de nós. Não no 1º dia é claro, mas a gente tem que perceber que só o fato da gente estar lá a aula já não vai fluir.</p>
--

Quando a professora-formadora afirma que: “[...]o sucesso da aula também vai depender de nós. Não no 1º dia é claro, mas a gente tem que perceber que só o fato da gente estar lá a aula já não vai fluir.”, leva a crer que se haveria uma avaliação da aula como sendo bem sucedida, ou não, é porque os integrantes da esfera da universidade iriam avaliar como se dava o trabalho da PC, tal como a utilização do quadro, do material didático, como se ‘nós’, pertencentes à esfera acadêmica, pudéssemos avaliar o trabalho da escola.

A preocupação em ver o modo como a PC trabalha parece justificada por Aline: “*em seguida daí, a gente vai ver como é que os alunos estão reagindo a essas aulas novas, né? Como nós vamos estar colaborando?*” Essa fala parece justificar a importância das observações, para que, a partir daí, o trabalho colaborativo pudesse ser organizado. Contudo, entendo que tal preocupação existe pela necessidade de fazer algo novo/inovador, diferente do que já vem sendo feito, como se este não fosse bom o suficiente. A partir da fala de Aline, há um pressuposto de que algo deve ser melhorado. Se estiver faltando algo, ou se há algo para ser mudado, o desejo de mudança e transformação, bem como o poder para operar tal mudança, vem do universo da universidade.

Como mencionado anteriormente, a professora-colaboradora está representada por Aline, dentro do campo do fazer, que é na verdade, o que está possibilitado aos atores da escola. Verbos do campo do fazer demonstram que a seus atores é possibilitada a ação. Aqui, a PC posiciona-se como alguém que faz coisas importantes, alguém que utiliza ferramentas para ensino, alguém que avalia, que ministra aulas, que trabalha. Contudo, mais uma vez, a PC é apresentada como não pertencente à mesma esfera que os alunos-professores, pois, quando Aline

refere-se à PC não utiliza o 'nós', o que leva a entender que, até esse momento, temos a PC + nós.

Analisando a fala da PF, percebe-se que a professora-colaboradora está sendo representada, por categorização, sendo chamada por 'professor'. Dessa forma sua identidade é apagada, "*cuidado pra gente não olhar muito para o professor*". Mais uma vez esses dois grupos são reforçados, ao afirmar que "*a gente vai ter os nossos encontros, as nossas reuniões em que a professora também vai estar presente*". Nesse momento, embora a PC tenha ganhado uma identidade, ao menos foi identificada como sendo professora (feminino), fica claro que a PC não pertence ao mesmo grupo que os APs e a PF. Ao afirmar que a PC vai estar presente em nossas reuniões, não somente esses dois grupos estão demarcados como também o lugar a que eles pertencem.

Para a PF, a PC é, também, alguém que sente. Contudo, esse sentir não gera uma ação, mas sim é resultado de uma ação sofrida: "*Se ela sentir que ela está sendo observada, não vai ser uma boa coisa pra nós*". Aqui a PC sofre a ação de ser observada, e, se o fato de ela perceber que está sendo, isto pode não ser uma coisa boa pra nós, significa que o fato de ser observado é algo que gera desconforto e o grupo da universidade tem consciência disso. De certa forma, há também um apagamento do sujeito que vai observar a PC. Está implícito que serão os professores da esfera da universidade que irão observá-la, já que o fato de ela perceber que está sendo observada não vai ser bom para nós. Igualmente, a preocupação em não deixar que a PC sinta que está sendo observada, dá-se não por uma preocupação genuína com seus sentimentos, mas sim por ser algo que não vai ser bom para nós, conforme afirma a PF.

O complemento, "*até porque, nós não vamos trabalhar colaborativamente?*", leva a crer que observar o trabalho do outro, da maneira como, aparentemente, foi proposto, não condiz com a proposta do trabalho colaborativo. Por essa afirmação, não sabemos se a professora-colaboradora está incluída ou não. Mais uma vez, os dois pólos que separam esses atores sociais aparecem reforçados na fala da professora-formadora ao afirmar: "*Quer dizer que o sucesso da aula também vai depender de nós. Não no 1º dia é claro, mas a gente tem que perceber que só o fato da gente estar lá a aula já não vai fluir*". Aqui, temos ela (a professora-colaboradora) + nós. A partir dessas afirmações, entendo que a aula representa o lá, o campo do fazer, mencionado anteriormente, e a gente não



pertence a esse pólo, já que nós pertencemos ao local onde acontecem as reuniões, que é o campo do pensar. Nessa representação, nós olhamos, pensamos, percebemos, ocupamos espaço e também trabalhamos.

Na sequência, os APs e a PF continuam discutindo quais serão as próximas ações do grupo de ensino colaborativo na escola.

### Recorte 3 - Aula na faculdade em 01/08/2011

**[T – 25] Aline:** Como nós vamos colaborar com ela? Nós teremos que num 1º momento observar como que ela trabalha, pra gente ver onde que a gente pode entrar ali.

**[T – 27] Aline:** O que está faltando? O que a gente pode introduzir pra melhorar, né? Por exemplo, se ela não utiliza com os alunos dela o lúdico, por exemplo, se ela não trabalha essa questão, a gente pode inserir, né?

**[T – 33] Eliana (..):** A gente observando, a gente vai ver como a gente pode fazer, e planejar a aula.

**[T – 34] Aline:** [...] em seguida daí a gente vai ver como é que os alunos estão reagindo a essas aulas novas, né? Como nós vamos estar colaborando...

Logo na primeira fala de Aline: “*como nós vamos colaborar com ela*”, é possível perceber que a PC aparece apassivada, ela é representada como passiva no processo, aqui ela sofre os efeitos da colaboração. Nos excertos apresentados acima, ao olharmos para quem é representado, pelos APs e pela PF, como fazendo algo, percebemos que há uma agentividade<sup>13</sup> muito maior direcionada aos atores sociais pertencentes à estrutura social faculdade. Como observado na fala de Aline: “*observar como que ela trabalha pra gente ver onde que a gente pode entrar ali*”. Ao dizer “*a gente pode introduzir pra melhorar...*” “*a gente pode inserir*” “*a gente pode fazer, e planejar a aula*”. Embora Aline afirme que a PC trabalha, entendo que, para ela, esse trabalho precisa ser melhorado.

Ao utilizar metáforas com sentido de ‘entrar’, como em “inserir o lúdico” e, até mesmo, “introduzir para melhorar”, pode-se deduzir que, há uma lacuna na escola que será preenchida quando a universidade entrar nesse contexto

<sup>13</sup> Para Matusov (1996, p. 48), “o desenvolvimento de agentividade responsável envolve o indivíduo adquirindo maior acesso à atividade e aos processos de aprendizagem, movendo-se da participação periférica para os centros desses processos”.

introduzindo algo novo pelo trabalho colaborativo, já que, ela mesma afirma que serão introduzidas 'aulas novas'. Embora seja atribuído aos alunos da escola e à professora-colaboradora certo protagonismo, pela fala de uma das alunas-professoras, entende-se que quem realmente pode agir de maneira a transformar e inovar são os atores provenientes da esfera do conhecimento teórico.

Para que haja uma melhor compreensão desse papel social de agentividade, isto é, de quem age, de quem faz algo para transformar uma realidade por meio de uma práxis libertadora (MATEUS, 2005), basta observar os verbos que seguem cada um dos atores sociais quando representados na fala dos alunos-professores e da professora-formadora. Eliana, aluna-professora, parece acreditar que são os atores sociais que representam a universidade os detentores dessa agentividade, ao afirmar que são esses os que vão fazer algo, nesse caso, planejar a aula.

Olhando por esse viés, Aline parece colocar-se em uma posição superior à professora-colaboradora. Como se ela, ou o grupo de ensino colaborativo, fosse apresentar soluções para o problema da sala de aula. Embora Ana seja, a partir de então, parte do grupo, em nenhum momento a aluna-professora Aline demonstra em sua fala que a PC faça parte do grupo. Entretanto, como já mencionado acima, tais ações têm como objetivo maior atingir diretamente os alunos da escola, no intuito de apresentar aulas melhores para os alunos. De certa forma, essa posição parece separar a escola da faculdade, como se 'nós', pertencentes ao mundo acadêmico, exercêssemos uma posição social de maior relevância do que a professora-colaboradora da escola. Para ela, introduzindo uma aula nova, estará colaborando.

Nos excertos abaixo, Eusébio considera o conhecimento prévio que os alunos da escola, possivelmente, trazem consigo e, coloca tal conhecimento como sendo algo importante no processo ensino-aprendizagem.

<b>Recorte 4 - Aula na faculdade em 01/08/2011</b>
--

[T – 43] <b>Eusébio:</b> [...]. Os alunos (da escola) já vêm com a bagagem, daí ele (o professor da escola) pode ter uma troca, não é?
--

[T – 45] <b>Eusébio:</b> O professor (da escola) se entende como aluno também.
--

[T – 47] <b>Eusébio:</b> O seu meio social, em que ele (aluno da escola) vive, não é? Já vem internalizado, não é? Com algum conhecimento que possa passar.
---

Nas afirmações: “*Os alunos (da escola) já vêm com a bagagem*” e “*Com algum conhecimento que possa passar*”, desmistifica-se a ideia de que o conhecimento vem da universidade e está presente nela. Para ele, o conhecimento não vem apenas da esfera da universidade, mas, igualmente, os atores da esfera escolar trazem consigo conhecimento que deve ser levado em consideração. Para Eusébio, como apresentado no turno 47, os alunos da escola já vêm: “*Com algum conhecimento que possa passar*”, assim, a posição social exercida pelos atores sociais da escola, na visão de Eusébio, é ativada. Os alunos da escola podem passar algo aos professores e, assim, de meros receptores do conhecimento proveniente da universidade, alunos e professores da esfera escola passam a ser agentes das ações que podem trazer mudanças.

Assim, na fala desse aluno professor: “*daí ele (o professor da escola) pode ter uma troca*”, o aluno da escola também pode passar algum conhecimento ao professor. Para Eusébio, o professor e os alunos da escola podem ocupar posições sociais simétricas. Nesse sentido, não há apenas um protagonista na ação social. Para ele, nesse momento, ambos podem fazer uso de sua agentividade social, atuando de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

A professora-colaboradora, Ana, por sua vez, é representada de formas diferentes, tanto em relação ao momento em que se fala dela, como também ao local em que os atores se encontram ao falar sobre ela. Ou seja, no início do projeto, quando os alunos-professores ainda não haviam sido apresentados à PC ela era representada de outra maneira, mas, quando os APs passam a ter mais contato e a dividirem a sala de aula com a professora-colaboradora, ela passa a ser representada de outra maneira.

Inicialmente, Ana é representada como apassivada, muitas vezes representada por exclusão ou por funcionalização. Contudo, ao longo da análise

percebo que ela ganha outro tipo de representação, especialmente quando está presente e quando a prática social acontece na escola. Nesses momentos, Ana é representada como sendo ativa no processo e, assim, passa a ser representada por nomeação, seu papel é de agente nas práticas sociais e não mais é representada como generalizada, mas com especificação.

Essa transformação no modo como Ana é representada pelos APs e pela PF pode ser entendida como possíveis ressignificações no modo como os atores entendem suas posições e seus papéis em um grupo que se diz colaborativo. Desta forma, pode-se entender que há também a recriação de sentidos, do que vem a ser interação, por meio de uma prática social que pretende ser orientada pelos princípios do ensino colaborativo.

Os excertos que trago na sequência constituem os dados coletados em um grupo focal realizado na faculdade, em 19 de setembro de 2011. Estavam presentes a professora-formadora e os 3 alunos-professores. A professora-colaboradora, embora tenha confirmado presença, não compareceu. Esse encontro ocorreu, aproximadamente, 40 dias após o início dos trabalhos na escola. Nesse primeiro mês de projeto, os alunos-professores já haviam observado algumas aulas, participado de planejamentos colaborativos e, atuado, juntamente, com a professora-formadora e a professora-colaboradora em sala de aula.

Na ocasião o grupo reuniu-se para discutir sobre um momento de conflito, vivenciado na escola, momentos antes de adentrarem a sala de aula. Esse momento de conflito ocorreu no dia em que o grupo entrou em sala, para uma aula colaborativa, pela primeira vez. O conflito em questão ocorreu no momento em que a professora-formadora chegou à escola e percebeu que uma aluna-professora Eliana, juntamente com a professora-colaboradora, havia modificado o planejamento realizado anteriormente pelo grupo e estavam preparando uma atividade diferente para a aula que dariam naquele momento.

Nos trechos abaixo, em um grupo focal realizado na faculdade, os alunos-professores, Aline e Eusébio discutem o fato ocorrido na escola, momentos antes de entrarem em sala de aula, para uma aula colaborativa, que havia sido planejada colaborativamente com uma semana de antecedência:

<b>Recorte5 - Grupo Focal em 19/09/2011</b>
---

<p><b>[T – 6] Aline:</b> [...] na hora em que a gente foi fazer a reunião (diálogo cogerativo), a Ana (professora-colaboradora da escola) comentou com a gente, falou que a gente estava meio perdido, que a gente entrou ... todo mundo estava assim meio perdido.</p>
---

<p><b>[T – 7] Eusébio:</b> Na verdade, a Ana mesma estava perdida, porque ela disse que não leu totalmente o e-mail.</p>
--

A partir da análise da linguagem utilizada pela aluna-professora Aline, nota-se que há dois grupos de atores sociais representados em sua fala. Apenas no primeiro turno de Aline é possível notar a expressão ‘a gente’ sendo utilizada 5 vezes para representar o grupo que pertence aos alunos do ensino superior. Contudo, desta vez, os atores sociais são representados por coletivização (VAN LEEUWEN, 2008), ao utilizar a expressão ‘todo mundo’. Aline acrescenta, em tom um pouco mais suavizado: “todo mundo estava assim meio perdido.” Na fala de Aline, ‘todo mundo’, pode incluir ou não a professora-colaboradora. De acordo com van Leeuwen, ‘todo mundo’ representa os atores sociais por coletivização, o que, de acordo com estudos voltados à análise de discurso crítica, representa um apagamento das marcas dos indivíduos, levando a uma dubiedade de quem de fato está ou não incluso na ação.

Todavia, a PC aparece no mesmo turno de Aline, representada por nominação, pois ela agora, não apenas pertence ao gênero feminino, mas também tem nome, já que Ana, a PC, é representada de maneira personalizada e pessoal, sendo chamada pelo nome. Isso leva a crer que, quando Aline termina dizendo, “todo mundo estava assim meio perdido” de forma implícita, pode-se inferir que Ana não está incluída e, mais uma vez esse distanciamento entre os atores sociais da escola e os atores sociais do ensino superior está texturizado.

Entretanto, nesse momento, Ana ganha outra posição, como é possível observar nesse trecho: “a gente foi fazer a reunião, a Ana comentou com a gente, falou que a gente estava meio perdida”. Aqui, “a gente” fez a reunião, mas foi Ana quem falou/comentou, mais que isso, Ana diz que ‘a gente’, da esfera do conhecimento, “estava perdido”. Ana passa da posição de apassivada, de quem é observada, para uma posição de quem tem voz. Para van Leeuwen, quando um ator é representado por nominação, representa que ele possui uma agência sociológica.

É importante ressaltar que a reunião a que Aline se refere foi realizada após a primeira aula aplicada colaborativamente na escola. A essa reunião chamamos Diálogo Cogerativo (DC), como já mencionado na introdução desse trabalho, momento em que os participantes estão reunidos para discutir as contradições e os conflitos vivenciados pelo grupo na tarefa de transformá-los em aprendizado. Assim, esse momento de reunião em que a professora-colaboradora esteve presente aconteceu na escola, lugar que marca o espaço social de ação da professora-colaboradora.

A partir disso, pode-se supor que a prática social e as ocupações da posição social estejam em relação direta, ou seja, em espaços conhecidos e seguros atores sociais reposicionam-se de modos diferentes. Pode ser esse o motivo pelo qual a PC, Ana, fez valer sua voz. Nesse momento de DC, na escola, Ana pode de fato assumir sua posição de PC e, por meio de sua agentividade no grupo, contribuir para a formação dos alunos-professores.

Quando atores sociais preenchem, de forma completa, as posições sociais referentes aos papéis que ocupam, a probabilidade de agentividade é muito maior e pode levar à transposição de lugares, até então demarcados. O cruzamento dos limites que separam a escola das instituições de ensino superior pode conduzir à transformação das estruturas que podem vir a inibir práticas sociais transformadoras. Isto é, por meio do DC, os atores sentem-se seguros e é possível ocupar as posições que lhes foram destinadas. Assim, os lugares físicos parecem marcar espaços seguros e de legitimação do saber que ali se faz.

De certa forma, pode-se inferir que um dos possíveis constrangimentos da estrutura pode estar nesses lugares em que escolhemos estar e nas possibilidades que eles criam para que cada um assuma seu papel e sua posição na prática social.

Em seguida, o aluno-professor, Eusébio, contrapõe-se à fala de Aline, dizendo que *“Na verdade, a Ana mesma estava perdida, porque ela disse que não leu totalmente o e-mail.”* Ao utilizar a expressão, “na verdade”, Eusébio tenta expressar que discorda de Aline e, prontamente, afirma que Ana também estava perdida. A PC tem sua identidade definida por Eusébio que não mais se refere a ela como professora, mas sim a chama pelo nome. É possível supor que Eusébio usa a palavra ‘mesma’ como sinônimo de ‘também’ logo após o nome de Ana, no intuito de dizer que, embora Ana tenha julgado que os alunos-professores estavam perdidos,

ela também, por não ter lido o e-mail enviado pela professora-formadora, estava perdida.

Mais uma vez, o aluno-professor modaliza sua fala e utiliza-se do fator de intertextualidade, quando diz ‘ela disse’, para dizer que ela não leu, totalmente, o e-mail, para de certa forma inserir a PC na problemática. De certa forma, Eusébio coloca a PC e os APs em posição de simetria ‘por baixo’. Ou seja, se por um lado Aline posiciona a professora-colaboradora como quem fala e tem voz, Eusébio a posiciona como quem também está perdida, isto é, são iguais naquilo que é simetricamente ruim, estar perdido.

Trago à cena dois turnos da aluna-professora Eliana, nesse mesmo grupo focal, em que ela comentava os possíveis motivos para o conflito ocorrido na escola, momentos antes da primeira aula colaborativa que o grupo ministrou:

#### **Recorte 6 - Grupo focal em 19/09/2011**

**[T – 11] Eliana:** [...] eu e a professora (professora-formadora) (risos), nós primeiro, a gente entrou um pouquinho, porque eu cheguei lá e fiquei apavorada porque vocês não chegavam e eu não sabia o que vocês decidiram, não tinha lido o e-mail, eu só tinha lido um pedaço de cima, aí eu fiquei desesperada, porque daí ela (professora-colaboradora) já perguntou: “e aí o que vocês pensaram?” Então, daí vocês não chegavam, não chegavam, não chegavam, aí eu falei pra Ana: “ah! professora (professora-colaboradora), o que eu pensei foi isso: prá gente fazer dessa forma, dentro dessa matéria, dentro desse conteúdo”, e ela disse: “muito bem, então mostra pra mim”. Daí, eu mostrei, nesse momento que eu já estava terminando, já tinha conversado bastante, aí vocês chegaram, aí houve o conflito. Houve um conflito entre mim e a professora (professora-formadora), porque é como você (professora-formadora) disse: “a gente já tinha combinado”, mas eu sei que foi uma falha minha, que eu não li totalmente o e-mail e agora eu vou prestar mais atenção nos e-mail dela (professora-formadora).

**[T – 21] Eliana:** [...] só na hora que você (professora-formadora) chegar é que eu vou tomar uma decisão [...] de repente assim, vou dar a ideia pra professora Claudia, mas, ali, acabei que a professora da sala aceitou, a Ana aceitou.

Ao analisar o texto de Eliana, percebe-se que, para ela nesse momento, não existe mais ‘nós’, como representado anteriormente para designar o

grupo advindo da universidade. Os atores sociais representados por essa aluna-professora são: PC, PF, APs e ela mesma, separadamente. E faz-se necessário observar, como algumas vezes, Eliana refere-se à professora de professores diretamente, por você: “só na hora que você chegar, é que eu vou tomar uma decisão”; mas, em determinado momento, Eliana refere-se à PF, “*vou dar a ideia pra professora Claudia*”, como se ela não estivesse presente. A PF é representada por funcionalização e por nominalização, o que pode remeter a uma exclusão da professora-formadora. Assim, o discurso de Eliana pode remeter a uma submissão por parte da aluna-professora em relação à professora-formadora, já que ela vai esperar a chegada da professora-formadora, para então, poder decidir algo. Contudo, de acordo com van Leeuwen, o que temos é uma exclusão por nominalização, pois há apenas uma agência linguística, em que os atores, mesmo parecendo serem agentes, são apassivados.

Em outros momentos, a PF é categorizada, representando-a de forma generalizada: “eu e a professora [...]” “Houve um conflito entre mim e a professora, porque é como você disse”, em seguida, refere-se a ela chamando-a pelo nome, representando-a de forma nominal/pessoal (VAN LEEUWEN, 2008; FAIRCLOUGH, 2003): “vou dar a ideia pra professora Claudia,” como se eu mesma não estivesse nem presente ali no local. Em: “eu vou prestar mais atenção nos e-mail dela”, Eliana utiliza o pronome ‘dela’ ao se referir à professora-formadora de professores, mesmo estando em frente a ela, conversando com ela. Essa opção lexical de Eliana, pode se dar pelo fato de, talvez, desejar um distanciamento ou afastamento, senão da pessoa, mas talvez daquela situação de confronto. Ao afirmar que houve um conflito, Eliana não utiliza mais o pronome pessoal do caso reto, na primeira pessoa do singular, ao contrário, utiliza um pronome oblíquo ‘mim’.

Contraditoriamente, inclui-se com a PF: “a gente entrou um pouquinho”, reforçando que o conflito ocorrera entre as duas. Quando Eliana diz “a gente entrou um pouquinho”, usando a palavra ‘pouquinho’ para suavizar o fato ocorrido entre as duas, também omite a palavra conflito, o que pode representar uma fuga ou negação do conflito propriamente dito. Apoiada nos estudos sobre colaboração (DOONER et. al., 2008; PHELAN et. al., 1996; ROTH et. al., 1999; MATEUS, 2009; 2010), compreendo que, quando o conflito é representado como negativo, há uma tendência ao silêncio e à subordinação e que, quando o conflito é representado como positivo, há uma tendência ao protagonismo.



Essa tendência ao protagonismo é percebida nas falas de Eliana, no turno 11, apresentado anteriormente, em que ela utiliza a 1ª pessoa do singular ‘eu’ 12 vezes. A maioria das vezes se distanciando do restante do grupo e assumindo pra si a responsabilidade pelo conflito. Dos 12 verbos que seguem o pronome sujeito ‘eu’ 2 vezes esses verbos são apresentados na forma negativa e 10 afirmativas, são eles: entrar, chegar, ter, ficar, falar, pensar, mostrar, estar, saber e ir. Esses verbos representam as mais diversas ações, tanto do campo do pensar, como do campo do fazer.

Nesse trecho, *“Houve um conflito entre mim e a professora (professora-formadora), porque é como você (professora-formadora) disse: ‘a gente já tinha combinado’, mas eu sei que foi uma falha minha, porque eu não li totalmente o e-mail e agora eu vou prestar mais atenção nos e-mail dela (professora-formadora)”*, Eliana parece querer justificar o porquê de o conflito ter ocorrido. Ao utilizar a preposição ‘porque’, pode-se entender que ela tenta explicar o motivo de ter tomado uma decisão diferente do que havia sido planejado pelo grupo e ao dizer *“foi uma falha minha”*, toma para si a responsabilidade pelo ocorrido.

Contudo, Eliana afirma *“a professora da sala aceitou, a Ana aceitou”*, buscando na PC certa cumplicidade e, até mesmo, mais uma justificativa, na tentativa de justificar sua ação contrária ao que havia sido planejada. Afinal, PC, que é a regente da sala, aceitou mudar os planos. O fato de Eliana, inicialmente, referir-se a ela como ‘a professora da sala’, representando-a por funcionalização, demonstra a necessidade de reafirmar sua posição de agente. Essa posição é reafirmada quando Eliana menciona o nome da PC, agora representada por nominação, o que denota sua importância. Além de identificá-la pelo nome, nota-se que o verbo que segue seu nome demonstra essa cumplicidade, quando Eliana diz que ela aceitou, há uma conformidade com o que fora apresentado por Eliana. Entretanto, se retomarmos o início deste encontro: *“Na verdade, a Ana mesma estava perdida, porque ela disse que não leu totalmente o e-mail.”*, podemos compreender o real motivo da complacência de Ana.

Nesse recorte dos turnos 11 e 21, a professora-colaboradora é representada por Eliana de diferentes maneiras: “[...] aí eu falei pra Ana [...]” e “a Ana aceitou”. Por duas vezes a PC é nominada. Nessas ocasiões em que Eliana a representa chamando-a pelo nome, aparentemente, o faz, como dito anteriormente,

no intuito de obter aprovação para sua atitude de mudar o rumo da aula, buscando na autoridade que Ana tem, por ser a professora regente da sala, a aceitação.

A professora-colaboradora é, primeiramente, representada por funcionalização/classificação “a professora da sala aceitou, a Ana aceitou”, para então, de acordo com Fairclough (2003), ser representada de forma pessoal/nominal. A posição social representada por Ana, nesse excerto, é a de quem tem autoridade suficiente para decidir o que deve ser feito em sala. Assim, Ana, como analisado inicialmente, apresentava uma posição social genérica e passivada, é colocada agora como alguém que pode dismantelar relações de poder (VAN DIJK, 2001) até então mantidas, já que, nesse evento social, partiu dela a tomada de decisão do que fazer em sala de aula. Eliana utilizou-se do discurso da professora-colaboradora para justificar suas ações, assegurando dessa forma a aceitação de seus atos pela autoridade exercida por Ana.

Pensando na maneira como os atores sociais representam a si próprios e aos outros participantes do grupo de ensino colaborativo, é que trago para essa análise reuniões em que a professora-colaboradora está presente. Minha intenção, nesse momento da análise, é perceber se os atores sociais da esfera acadêmica referem-se aos participantes da esfera escolar da mesma maneira que se referem a eles, quando a professora-colaboradora está presente. Para tanto, analiso alguns excertos retirados de dois momentos de Diálogo Cooperativo (DC), ocorridos em 13 e 20 de setembro de 2011, ambos na escola pública.

Início com o primeiro DC realizado pelo grupo, no dia 13 de setembro, em um momento em que o grupo discutia acerca da primeira aula que acabara de ser ministrada pelo grupo na escola pública. Esse encontro, que ocorreu na escola logo após a aula ministrada pelo grupo, teve duração de 19 minutos, sendo que Ana, a PC, teve uma participação bastante ativa na conversa. Ao contar a quantidade de palavras das falas de Ana percebemos essa diferença, foram 1403 palavras de Ana, e apesar de eu ter tido 10 turnos a mais que Ana, minhas palavras somaram um total de 355 palavras. Embora eu tenha tido maior quantidade de turnos (27) e, Ana (17), suas falas foram mais longas. Esse fato pode ter ocorrido pelo fato de que dos 27 turnos iniciados por mim, 13 foram questionamentos aos APs e à PC.

**Recorte 7 - Diálogo Cogerativo em 13/09/2111**

[T – 1] **Aline:** hoje eu descobri que é isso que eu quero pra minha vida, apesar de toda essa loucura (risos), dessa loucura de tudo, é isso que eu quero, eu tenho certeza. Pronto já falei, pode dizer agora.

[T – 6] **Claudia:** credo Eliana, você não gostou da 5ª D?

[T – 11] **Claudia:** você se saiu muito bem Eliana.

[T – 13] **Aline:** [...] mas, mesmo assim nós não conseguimos fazer todas as atividades, não deu tempo [...]

[T – 14] **Claudia:** é porque a professora Claudia também ocupou muito espaço com aquela musica...

[T – 22] **Ana:** Eu só queria que vocês soubessem que a minha realidade é essa, que vocês também vão se deparar com uma situação dessas, como eu estou me deparando agora [...] então, a realidade de um professor é essa.

[T – 36] **Claudia:** que você achou Euzébio?

[T – 49] **Ana:** assim, nunca sai do jeito que a gente planeja, certinho [...]

[T – 58] **Ana:** Então, é muito pouco em relação à professora Claudia.

[T – 63] **Claudia:** [...] a gente está muito feliz com você [...] está sendo ótimo, todos nós, aqui, tenho certeza que vamos aprender muito com você.

[T – 64] **Ana:** e eu com vocês [...]

Os excertos acima demonstram a maneira como os atores sociais foram representados ao longo do encontro. Em alguns momentos, como nos turnos 6, 11 e 36, refiro-me aos APs chamando-os pelo nome e, até a mim mesma (turno 14), como se eu estivesse me referindo a outra pessoa.

Para Aline, os atores sociais fazem parte do mesmo grupo, ela utiliza o pronome pessoal “nós” referindo-se a todos os integrantes do grupo, o que pode estar representando uma unidade no grupo, ou que, para Aline, a posição social exercida pelos integrantes do grupo seja simétrica.

Durante a maior parte desse encontro, Ana e eu, nos colocamos em lugares separados, mesmo quando em alguns momentos fazemos uso de expressões como ‘a gente’, “*nunca sai do jeito que a gente planeja*”, por exemplo, estamos nos referindo a momentos em que dividíamos a cena em sala de aula. A ideia de que somos um time não transparece com frequência na fala da PC, como é possível observar nos trechos acima, nos turnos 22, 58 e 64. Igualmente, minhas

falas demonstram o mesmo distanciamento, como se pode observar no turno 63, em que ‘a gente’ representa os APs e eu, o que depois se comprova na sequência, pela fala de Ana, no turno 64. Tanto a PC, como eu, poderíamos ter dito ‘nós aprenderemos uns com os outros’, mas não foi o que aconteceu, e o discurso dos participantes do grupo transparece o distanciamento que existe entre esses dois mundos que tentam se aproximar por meio do projeto de ensino colaborativo.

Embora os APs estivessem vivenciando a realidade da escola por meio do PEC e cientes de que uma das primícias do projeto era compartilhar a responsabilidade pelo aprendizado do aluno, e, de forma semelhante, os papéis pudessem ser trocados e as funções repensadas, mesmo assim Ana afirma ser essa uma realidade que ela vive no presente. Ana diz que os APs vão passar por isso e, generaliza, “*a realidade de um professor é essa*”, afirmando não ser essa uma realidade vivenciada apenas por ela, mas por toda uma classe. Entretanto, ao dizer: “*a minha realidade é essa, que vocês também vão se deparar com uma situação dessas, como eu estou me deparando agora.*” está implícito em sua fala que, o que as situações que os APs estão vivenciando, por meio do ensino colaborativo, não faz parte da realidade. Em relação aos APs o agora não é real, só passará a ser realidade para eles no futuro. Pode-se supor que esse futuro seja após o término do curso, quando já estiverem formados e tiverem suas próprias turmas.

Na sequência, analiso recortes do segundo DC do dia 20 de setembro, após a segunda aula ministrada pelo grupo, na escola pública. Esse DC teve a duração de 10 minutos, em um total de 59 turnos, sendo 19 de Ana, 10 de Eliana, 4 de Aline, 2 de Euzébio e 24 turnos meus.

#### **Recorte 8 - Diálogo Cogerativo em 20/09/2111**

**[T - 11] Ana:** Bom, da minha parte eu fiquei um pouco perdida [...] daí, eu pensei assim, vou deixar hoje um pouco com eles (alunos-professores e professora-formadora), relaxei um pouquinho (risos), assim, eu achei que vocês estavam mais entrosados do que da primeira vez.

**[T - 44] Ana:** E o pessoal da 5ª D está apavorado, porque eu disse que vocês não vão mais à turma deles (risos). Daí eu falei que eu cortei o projeto.

**[T - 45] Claudia:** Não, se você (Ana) decidir que não é mais pra irmos à 5ª D, a gente vai só à 5ª C.

**[T – 46] Ana:** Não, não, eu acho que a gente podia fazer uma tentativa porque hoje eles perguntaram de vocês.

Embora Ana e eu estejamos ocupando nossas respectivas posições, co-participantes, no papel de formar os APs, ao interpretar nosso discurso, percebo que, embora haja um desejo e uma tentativa de transpor as barreiras que separam a teoria da prática, por meio do PEC, essas barreiras tão fortemente demarcadas, ainda não foram derrubadas, como pode ser percebido na grande maioria dos excertos trazidos.

O discurso dos participantes do grupo de EC está sempre demarcando esses lugares: “Ana: [...] *eu achei que vocês estavam mais entrosados do que da primeira vez... [...] eles perguntaram de vocês*”. Nos encontros de DC, em que discutem a prática de sala de aula, Ana sente-se confortável para ocupar sua posição social de colaboradora na formação dos APs, em sua totalidade. A partir da afirmação da PC “*eu falei que eu cortei o projeto*”, essa posição social exercida por Ana nesses momentos permite que ela tome decisões no grupo, essa posição também aparece facilitada pelo discurso da PF, “*se você (Ana) decidir que não é mais pra irmos à 5ª D, a gente vai só à 5ª C*”, o que parece sustentar uma posição de maior agentividade e, assim, Ana é representada de forma ativada pela PF.

Mais uma vez, o discurso revela que, embora a participação de Ana no grupo se mostre ativada e sua posição social no grupo bem definida, nota-se que a lacuna que separa esses dois grupos de atores sociais ainda existe, os pronomes eu-vocês, reafirma que os atores sociais da escola e os atores sociais do ensino superior não conseguiram transpor as barreiras tão fortemente arraigadas e que separam esses grupos sociais, mesmo interagindo em uma mesma prática social.

O excerto a seguir é um recorte do grupo focal realizado na faculdade, em 28 de novembro de 2011. Nesse encontro, o foco era encerrar o semestre letivo fazendo um levantamento dos pontos forte e fracos do projeto.

**Recorte 9 - Aula de Metodologia em 28/11/2011**

**[T – 5] Aline:** Várias cabeças pensam mais, é bem melhor. É bem melhor você fazer um planejamento em conjunto, até porque você (Claudia), no caso, já tinha bastante experiência, a nossa professora também do estágio (Ana), já tinha bastante experiência, às vezes a gente (alunos-professores) dava alguma sugestão e vocês (professora-formadora e professora-colaboradora) já sabiam mais ou menos se ia dar certo ou se não ia dar certo.

**[T – 11] Eusébio:** [...] é a questão dos professores, por exemplo, a professora Maria, no início ela não tava tão assim, aberta, [...] eu percebi que ela não tava muito querendo, sabe, a gente lá junto com ela, sabe, pra apresentar, acho que ela não tinha a vontade de mudar.

A aluna-professora Aline, refere-se tanto a PF, quanto à PC sem mencionar seus nomes. Quando Aline refere-se à PC, não a chama pelo nome. Para van Leeuwen (2008) e Fairclough(2003), quando um ator social é representado pela sua função, sua posição social é categorizada; igualmente, nota-se que seu nome não foi declarado pelo fato de ser do conhecimento de todos os participantes do grupo quem era a professora de estágio.

Outro tipo de representação ocorre quando, embora a aluna-professora Aline soubesse que Ana, dentro do grupo de EC, fosse a professora-colaboradora do projeto, mesmo assim referiu-se a ela como professora de estágio, que é a nomenclatura utilizada pelo senso comum.

Assim, esse encontro de novembro de 2011, diferentemente da forma como os grupos de atores sociais vinham sendo representados, pelo seu universo de atuação, desta vez, Aline representa dois grupos de atores sociais, pela funcionalização, e ela coloca as duas professoras em um mesmo grupo, em que 'a gente', representando os APs, não faz parte. Essa separação desses dois grupos não representa os dois mundos da universidade e da escola, mas de certa forma, separa o grupo de professores dos alunos. Contudo, os atores sociais representados pelas professoras representam a experiência e o poder de dizer se algo vai dar certo ou não.

A fim de responder a minha primeira pergunta, que se relaciona às posições sociais ocupadas pelos participantes do PEC, faz-se necessário interpretar o discurso dos atores ao longo da análise, para entendermos de que modo as

posições sociais foram ocupadas pelos atores, e se essas posições se mantiveram estáveis, possibilitando, ou não, a transposição de barreiras que, historicamente, separam a escola da universidade.

Primeiramente, é preciso esclarecer que o espaço de tempo em que os dados foram coletados é de aproximadamente 6 meses, mas, mesmo assim, é possível analisar as possíveis permanências-transformações. Pelos excertos apresentados, há evidências de momentos em que, embora o grupo tentasse transpor certas barreiras que demarcam posições sociais exercidas pelos atores no grupo, essas posições dificilmente são ressignificadas. Embora o projeto idealizasse novas posições aos atores sociais envolvidos com o ensino colaborativo, essas posições são difíceis de serem ocupadas por uma série de razões que, possivelmente, contribuíram para a não consolidação do projeto de ensino colaborativo.

Na análise encontramos dois lugares distintos, um aqui e um lá, que aparecem representados pela faculdade e pela escola, respectivamente. Aqui, encontramos “nós/a gente”, enquanto lá têm-se eles (alunos da escola), aqueles alunos e aquela professora. Nós colaboramos e trazemos aulas novas, nós pensamos, olhamos, observamos, entramos com algo novo. Além disso, temos encontros e reuniões; de certa forma, nós representamos mudança, melhoria, representamos o lado pensante, o lado da teoria. Lá, na escola, ela trabalha, ministra aulas, utiliza o quadro, avalia, executa. Lá as ações pertencem ao campo do fazer, da ação, da prática. Então, quando os atores ocupam esses lugares, apresentam posições sociais diferentes, assim como diferentes são as ações praticadas em cada um desses lugares. Por essa análise entendo que esses lugares estão fortemente demarcados nesse grupo e, as práticas proporcionadas pelos participantes do projeto de ensino colaborativo não foram suficientes para aproximar esses dois universos.

Assim, entendo que, embora, muitas vezes, posições sociais sejam projetadas, nem sempre são, efetivamente, exercidas; ou ainda, existem posições sociais que são enunciadas, contudo, não são plenamente ocupadas. São os mecanismos da estrutura, tais como instituições de ensino tanto privadas como públicas, que impedem/inibem que posições sociais sejam ocupadas em sua totalidade.

É necessário que essas posições sejam ocupadas e, efetivamente, exercidas pelos atores sociais inseridos em práticas sociais transformadoras para que haja o cruzamento dos limites que separam a escola da universidade. Em determinadas práticas, embora haja o desejo de uma transposição dessas barreiras, o discurso dos atores sociais demonstra que nem sempre isso é possível, como foi o caso de algumas das práticas desenvolvidas por esse grupo.

Um desses momentos de transposição de barreiras foi proporcionado pelo grupo focal realizado na faculdade em 19 de setembro de 2011, em que os participantes do grupo discutiram um momento de conflito; outro momento em que essas posições parecem ter sido preenchidas ocorreu nos diálogos cogerativos, após as aulas ministradas na escola, conforme já analisado anteriormente. De modo que, nesses momentos, em que os atores exerceram as posições sociais a eles destinadas, foi possível transpor os limites desses lugares que distanciam esses atores. Quando esses lugares foram transpostos houve transformação, recriação e, porque não dizer, ressignificação dos sentidos desses lugares.

O ensino colaborativo pode proporcionar esse espaço cujas fronteiras não são tão fortemente demarcadas, em que atores sociais envolvidos nessa prática possam sentir-se seguros para transpor esses limites e, definitivamente, ocuparem suas posições sociais de forma a transformarem a realidade em que atuam, além de possibilitar que projetos como esse sejam consolidados.

Contudo, um projeto de ensino colaborativo encontra-se inserido dentro de uma estrutura social maior, que, de certa forma, pode tanto inibir, como potencializar práticas dessa natureza. Assim, ao longo deste trabalho, por meio do discurso dos atores sociais envolvidos no projeto, foi possível compreender que, embora houvesse o desejo de transposição das fronteiras que separam a escola do ensino superior, esse desejo não foi suficiente e, embora em momentos distintos, como foi possível perceber ao longo da análise, ainda havia mecanismos da estrutura que inibiram a consolidação do PEC na faculdade.

Na sequência, apresento as representações que os alunos-professores expressam sobre a prática social vivenciada, a fim de entender que, outros mecanismos da estrutura contribuíram para a não consolidação do PEC entre a escola e a faculdade.



### 3.2 REPRESENTAÇÕES QUE OS ALUNOS-PROFESSORES PESQUISADOS EXPRESSAM SOBRE A PRÁTICA SOCIAL VIVENCIADA

Essa seção visa a responder a segunda pergunta de pesquisa “Que representações os alunos-professores pesquisados expressam sobre a prática social vivenciada?” A fim de analisar as representações que os APs expressam sobre a prática social vivenciada e compreender quais implicações essas conferem ao fato do projeto de ensino colaborativo não ter se consolidado, é que apresento um recorte de dois momentos finais em que o grupo se reuniu na faculdade.

O primeiro momento a que me refiro ocorreu na faculdade, em 28 de novembro de 2011, no período noturno, em horário de aula. Nesse encontro, que parte da aula de Metodologia do Ensino de Inglês, chamei a atenção dos 3 alunos-professores para os pontos positivos e negativos do projeto, já que estávamos encerrando o semestre. Nesse período o grupo não ia mais à escola e as atividades do grupo estavam praticamente encerradas.

O término do projeto já era algo concretizado e, no ano de 2012, não tivemos mais contato com a escola. As atividades relativas ao projeto que ainda realizávamos eram leituras e discussões de textos. Encerramos as etapas da reflexão crítica e os APs responderam pela última vez ao inventário de crenças sobre ensino-aprendizagem de Inglês.

Para refletir sobre as representações que os alunos-professores expressam sobre a prática social vivenciada, busquei na fala desses atores metáforas e avaliações.

Para análise das avaliações nos textos dos APs, procurei, principalmente, adjetivos, advérbios e modalizações deônticas. Segundo Castilho e Castilho (2002), para ser uma modalização deôntica, os conteúdos da proposição podem ser considerados pelo falante como algo que precisa ocorrer obrigatoriamente e pode se manifestar de diferentes formas, gerando efeitos de obrigatoriedade, proibição e possibilidade. A avaliação pode se apresentar de diferentes maneiras em termos de intensidade, assim como verbos relacionados a processos mentais, como “gostar”, “adorar” e “odiar”, deixa transparecer a intensidade do comprometimento dos atores sociais com sua afirmação.

A modalização deôntica pode se apresentar em diferentes graus, tais como estratégias semântico-argumentativas que estão presentes nos

enunciados. Por meio desses graus de modalidade, percebem-se os efeitos de sentido gerados, bem como as intenções dos locutores presentes no discurso (NASCIMENTO, 2009).

As categorias de modalidade e avaliação utilizadas nesta análise foram sugeridas por Fairclough (2003). Para Fairclough (2003), as modalidades podem ser associadas a diferentes tipos de trocas e funções de fala. As marcas modalizadoras abaixo contribuem para a construção da identificação dos participantes. De acordo com Fairclough (2003), a modalização pode ser subdividida nas seguintes categorias:

**Quadro 3 – Categorias de modalidade sugeridas por Fairclough (2003).**

<b>CATEGORIAS DE MODALIDADE</b>	<b>EXEMPLOS</b>
Verbos modais	Poder, ter permissão para, dever
Advérbios modais	Certamente, possivelmente
Comentários que destacam processos mentais	Cativar, atrair, achar, pensar
Particípio com função de adjetivos	Requerido, exigido, obrigado
Adjetivos modais	Possível, certo, provável
Advérbios de frequência	Frequentemente, sempre, nunca
Discurso indireto	Atribuição de um comentário a outra pessoa
Expressões mitigadoras que denotam a imprecisão do discurso	Meio, um tanto, Eu não sei se..., Como você sabe...

Para Fairclough (2003), modalidade e avaliação contribuem para percebermos como os participantes se comprometem com o que dizem. Igualmente, auxiliam na construção de suas identidades e como elas se manifestam no texto.

Em relação à avaliação, faz-se necessário considerar afirmações que expressam desejos e vontades. Ainda segundo Fairclough (2003), as afirmações avaliativas são realizadas por processos relacionais, que, por sua vez, representam as categorias de atribuição e identificação e pertence aos processos de ser, ou de similares, tais como, parecer, tornar-se, ficar, andar, bem como os verbos ter, possuir e pertencer.

Em relação às metáforas, Lakoff e Johnson (2002) defendem que as mesmas estão impregnadas em nosso dia-a-dia, em nosso pensamento, em nossas ações e especialmente em nossa linguagem. A metáfora em sua essência implica em dizer uma coisa em termos de outra. Esses autores apresentam três tipos de metáforas. As metáforas conceptuais, que nos auxiliam na compreensão dos aspectos de um conceito em termos de outro; as metáforas orientacionais, nos auxiliam a organizar conceitos em relação a uma orientação espacial; as metáforas ontológicas ajudam-nos a compreender nossas experiências em termos de entidades, objetos e substâncias. Segundo Resende (2009), quando utilizamos uma metáfora, buscamos uma maneira particular de identificar e representar aspectos do mundo.

A naturalização do uso de metáforas pode acentuar sentidos negativos ou positivos da realidade social. Independente do tipo de metáfora que está sendo utilizada, ela pode realçar ou encobrir aspectos do que se representa. Se o discurso é uma forma de identificar a si mesmo e aos outros. O uso de metáforas pode contribuir para a constituição de modos particulares e sociais de ser, e, assim, contribuir para a formação de identidades sociais ou pessoais particulares (BOURDIEU, 2003).

Assim, nesta análise, meu olhar busca nos textos dos atores envolvidos no projeto: metáforas; valores presumidos; afirmações avaliativas; afirmações que demonstrem processos mentais e/ou afetivos; e afirmações com modalizações deônticas.

O primeiro recorte que trago para responder a minha segunda pergunta de pesquisa é parte de uma aula que foi gravada na íntegra e, em seguida, foram transcritos, apenas, os momentos que melhor respondiam à questão que lhes fora colocada. Essa aula ocorreu na faculdade, em 28 de novembro de 2011. Iniciei a aula questionando os alunos-professores acerca dos pontos positivos e negativos do projeto, já que um dos objetivos da aula era avaliar os trabalhos realizados na escola, por meio do PEC.

**Recorte 10 – Aula na faculdade em 28/11/2011**

**[T- 2] Eliana:** Eu acho que a gente aprendeu muito, é [...]. Foi uma coisa que eu vi que valeu, sabe assim, que dá certo [...]

**[T – 5] Aline:** [...] O que eu mais gostei foi ter aprendido a teoria e aplicar na prática, assim, os dois, simultaneamente.

**[T – 6] Eusébio:** De positivo pra mim, que eu percebi, foi a motivação dos alunos com os professores, na sala, com aquela quebra da rotina deles, lá, daquela aula com a professora Ana, eu acho que, chegam professores com novas metodologias, eles ficam mais motivados [...]

**[T – 7] Eliana:** Eu acho que devia ter professores todos os dias, assim ... com vontade de mudar, com vontade de melhorar a turma, sabe assim, porque aí, fala assim, da relação professor e aluno, aluno e professor, então, se você aplicar uma metodologia, que nem a gente tava fazendo, diferenciada, eles vão adorar, e a relação entre professor e aluno vai ser ótima, não vai ser só um dia.

**[T – 9] Aline:** Contratemplos, tivemos muitos, é ... quando a gente falou pra começar, demorou muito pra começar, porque teve a mudança de horário e daí, depois, teve a questão da direção, toda essa questão, daí depois, mudou a professora, a professora teve que sair, daí a gente foi pra outra professora, a questão do lugar, também, que era um pouquinho distante pra todo mundo, ah! Teve vários fatores, disponibilidade de horário...

**[T – 10] Eliana:** Eu acho que o problema maior foi a distância maior pra todos.

**[T – 11] Eusébio:** [...] Eu vi que, o ponto negativo, como a Eliana também falou, acho que foi o horário também bater, e o outro ponto negativo é a questão dos professores, por exemplo, a professora Maria, no início ela não tava tão, assim, aberta, e também, depois, eu não fui na última aula, naquela outra eu percebi que ela não tava muito querendo, sabe, a gente lá junto com ela, sabe, pra apresentar, acho que ela não tinha a vontade de mudar.

**[T – 16] Aline:** Foi um divisor de águas, o projeto. Foi, pelo menos pra mim, eu tive uma visão mais real daquele negócio de sala de aula, da realidade dos alunos, até da minha realidade, se era o que eu queria mesmo, se era ... se é isso que eu quero.

**[T – 17] Eusébio:** Pra mim foi ótimo, porque eu nunca pensei, nem sei se eu conseguiria dar aula de inglês, agora sim, até na quinta série ...

No excerto acima é possível perceber momentos, em que os alunos-professores demonstram certa hesitação, o que pode ser notado, pelas pausas, repetições de palavras e ideias, bem como pelo frequente uso de palavras como: “acho”, “então”, “sabe assim”, “sabe”, “daí”, “depois”, “se”, como podemos notar nos excertos a seguir.

Nas falas de Eliana, por exemplo: *“Foi uma coisa que eu vi que valeu, sabe assim, que dá certo [...]”; “eu acho que devia ter professores todos os dias, assim ... com vontade de mudar, com vontade de melhorar a turma, sabe assim, porque aí, fala assim, da relação professor e aluno, aluno e professor, então, se você aplicar uma metodologia [...]”*.

Nas falas de Eusébio: *“eu vi que”; “eu acho que”; “no início ela não tava tão, assim, aberta, e também depois, [...] eu percebi que ela não tava muito querendo, sabe, a gente lá, junto com ela, sabe, pra apresentar, acho que ela não tinha a vontade de mudar”*. E também podemos perceber a mesma postura nas falas de Aline: *“contratempos, tivemos muitos, é ... quando a gente falou pra começar, demorou muito pra começar, porque teve a mudança de horário e daí, depois, teve a questão da direção, toda essa questão, daí depois, mudou a professora, a professora teve que sair, daí a gente foi pra outra professora, a questão do lugar, também, que era um pouquinho distante pra todo mundo, [...]”* “[...] se era o que eu queria mesmo, se era ... se é isso que eu quero”.

A imprecisão do discurso, por meio de hesitação, pausas e repetições, de certa forma, pode demonstrar que os alunos-professores têm dificuldades em falar do que aprenderam. Ou ainda, talvez, essa dificuldade resida no fato de eles falarem do professor de forma crítica, sendo eles ainda alunos. Nesse caso, a dificuldade talvez seja dada pelas relações de poder ali existentes, mesmo que estas não sejam, totalmente, explícitas.

É possível percebermos em todos os turnos que há um apagamento dos possíveis responsáveis, já que os APs representam as dificuldades ou impedimentos para a não consolidação do projeto. Se olharmos para o excerto acima, nos turnos 9, 10 e 11, os agentes que inibiram a continuidade do projeto ganham diferentes nomes. Para Aline são “contratempos”; para Eliana, são “problemas”; já para Eusébio, esses “impedimentos” são pontos negativos.

Embora haja um possível apagamento dos agentes que inibiram a consolidação do projeto, podemos observar nos excertos abaixo que há duas pessoas que aparecem como responsáveis:

- [T – 11/excerto 10] Eusébio “[...] e o outro ponto negativo, é a questão dos professores, por exemplo, a professora Maria [...]”, (a professora-colaboradora, Maria, que entrou no projeto após a saída de Ana);
- [T – 121/excerto 11] Claudia “[...] eu acho que o que mais me desmotivou foi a fala da Marta”, (Marta, professora da faculdade, responsável pelo estágio).

Os trechos acima demonstram que, além dos contratempos e problemas, como a distância, mudança de professor, questão da direção, horário de trabalho, entre outros já mencionados, Maria e Marta são as únicas pessoas que aparecem representadas como sendo parte desses impedimentos.

Contudo, mesmo apontando diversos mecanismos que levaram a não continuidade do projeto, mais de uma vez, os atores referem-se ao projeto utilizando o adjetivo ‘ótimo’ e o advérbio ‘mais’ e ‘muito’, como percebemos nos seguintes excertos: “*pra mim foi ótimo*”, “*a gente aprendeu muito*”, “*O que eu mais gostei foi*”, e, assim, revelam aquilo que é desejável, segundo suas concepções.

O texto traz algumas metáforas utilizadas pelos atores no trecho selecionado, tais como: *quebra da rotina e divisor de águas*. Percebemos que, de certa forma, o projeto proporcionou uma mudança, uma ruptura com algo que havia antes do projeto.

Analisando a fala de Eusébio “*a motivação dos alunos com os professores na sala, com aquela quebra da rotina deles, lá daquela aula com a professora Ana, eu acho que chegam professores com novas metodologias, eles ficam mais motivados [...]*”, percebo que, em primeiro lugar, o ponto positivo para Eusébio, ou seja, o que foi bom para ele foi o fato de os alunos terem ficado motivados. Contudo, não temos como saber se antes da chegada dos professores com as novas metodologias, os alunos da escola, também, não estavam motivados. Eusébio refere-se a um período em que ele esteve presente. Assim, não há como saber como eram as aulas antes.

Em seguida, tento entender o que levou os alunos a essa motivação. Tal motivação pode ser entendida pela quebra de rotina, que é representada pela aplicação de novas metodologias, o que, segundo ele, motivou os alunos. Isso se

deu não apenas porque estava sendo aplicada uma metodologia qualquer, mas eram novas metodologias. No turno 6, desse excerto, Eusébio refere-se à chegada de professores com novas metodologias e, na sequência, Eliana se engaja nesse mesmo sentido, envolvendo-se nesse mesmo texto e compartilhando dessa mesma ideia, ao afirmar que os alunos-professores estavam aplicando uma metodologia diferenciada, como podemos perceber nos trechos, a seguir, de Eusébio e Eliana, respectivamente: Turno 6: Eusébio “*chegam professores com novas metodologias, eles ficam mais motivados [...]*”; Turno 7: Eliana “se você aplicar uma metodologia, que nem a gente tava fazendo, diferenciada, eles vão adorar, e a relação entre professor e aluno vai ser ótima, não vai ser só um dia”. Eliana, ainda, complementa que se isso for feito os alunos vão adorar, e talvez seja essa a motivação a qual Eusébio se referia.

Eusébio relaciona a aula da professora Ana com a rotina, pois é com o que eles (os alunos da escola) já estavam acostumados. Por isso, com a chegada dos alunos-professores com novas metodologias, os alunos da escola ficaram motivados. Essas novas metodologias, não necessariamente, são melhores que as da professora Ana. As metodologias apresentadas pelo grupo de ensino colaborativo eram, simplesmente, novas, e essa é uma avaliação particular de Eusébio. Eusébio, ao se referir às novas metodologias, não as cita ou exemplifica. Assim, não é possível saber se eram, realmente, novas e, se de fato fossem novas, em relação a quê, seriam novas.

O discurso de Eusébio demonstra uma comparação entre o que se tinha e, o que foi apresentado pelo projeto. Ele diz, “*chegam professores com novas metodologias versus quebra a rotina deles, lá daquela aula com a professora...*”, e mais uma vez é possível perceber essa dicotomia entre o lá (aquela aula de antes, com a da professora Ana) e a chegada de professores com novas metodologias (professores provenientes da esfera da universidade) e, de certa forma, esse algo novo motivou os alunos. Ao utilizar o verbo ‘quebrar’, Eusébio traz a ideia de que algo foi separado, houve uma ruptura entre o que se tinha antes e o que lhes fora apresentado agora. De um lado está a rotina, de outro estão os professores com as novas metodologias. Como discutido na seção anterior, em que foi analisada as posições sociais dos atores na prática vivenciada, essa ideia que Eusébio revela em sua fala demarca lugares, e separa, mais uma vez, os espaços da universidade e da escola, um marcado pela rotina e o outro, pelo novo.

De forma semelhante, mais uma vez, a ideia de ruptura, separação aparece na fala de um dos alunos-professores. Aline afirma que o projeto “*foi um divisor de águas [...] eu tive uma visão mais real daquele negócio de sala de aula, da realidade dos alunos, até da minha realidade [...]*”. Pelo discurso de Aline percebe-se que, antes do projeto, os alunos-professores não tinham uma ideia de como seria a realidade dos alunos e até mesmo a realidade dos professores em sala de aula, realidade esta que eles próprios iriam encontrar, mas que não sabiam ao certo o que seria. Assim, ao fazer essa afirmação, “*se era o que eu queria mesmo, se era... é isso que eu quero*”, ela demonstra que saiu de uma posição de dúvida para algo que para ela, agora, a partir do projeto, pode se tornar certo. Essa mudança de posicionamento pode ser comprovada, quando, na sessão de DG realizado após uma aula dada, na escola pública, em 13/09/2011, antes mesmo que qualquer um dos participantes do grupo se manifestasse, Aline afirmou: “*hoje eu descobri que é isso que eu quero pra minha vida, apesar de toda essa loucura (risos), dessa loucura, de tudo, é isso que eu quero, eu tenho certeza. Pronto já falei, pode dizer agora*”. Aline viveu essa experiência, viu o que era ser professora e quis isso pra si.

O projeto parece ter sido um marco em sua formação docente. No turno 5, Aline diz que o que ela mais gostou “foi ter aprendido a teoria na prática, simultaneamente”, talvez, por isso também, o projeto tenha sido um *divisor de águas* em sua formação, pois essa fala de Aline, primeiramente, demonstra que ela aprendeu algo, que pode ser que, até então, ela não tinha aprendido ou experimentado. Segundo Fairclough (2003), verbos do tipo “gostar” e “odiar” demonstram avaliações explícitas e podem ser chamadas de avaliações afetivas. O verbo “gostar” pertence ao campo do processo mental afetivo e relaciona-se ao que é desejável.

Outras metáforas utilizadas por Aline ao se referir à experiência de sala de aula é “*visão mais real*” e “*negócio*”. Aline refere-se à docência de forma distante, como aquele negócio, algo que até então, ela mal podia definir. Por isso talvez, tenha utilizado o termo “negócio”. A palavra “negócio”, nesse contexto, pode indicar desdém, desconhecimento da prática, distanciamento, algo pejorativo, indefinição e, ainda, algo desconhecido. Assim, a partir do projeto ela seria capaz de conhecer/enxergar melhor a realidade de um professor de inglês em sala de aula, em uma situação real, concreta de ensino, já que agora ela tinha “*uma visão mais real daquele negócio de sala de aula*”. Se o projeto proporcionou essa visão mais



real da sala de aula, pode-se inferir que existe algo que não é o real, ou talvez, uma ideia pré-concebida do que seja a realidade da sala de aula e, de repente, o irreal não seja bom, ou não seja o correto.

Aline idealizava o que seria ensinar, contudo essa idealização foi quebrada/dividida para que outra se estabelecesse, de forma mais concreta e real. Pela prática do ensino colaborativo foi possível que Aline vivenciasse a sala de aula. Da mesma forma, o projeto dividiu a experiência que eles tinham tido até então e a que experimentaram com o projeto. Se ela ainda tinha alguma dúvida se seria mesmo professora, a experiência que ela vivenciou com o projeto, contribuiu para que ela tivesse certeza de que era isso mesmo que faria.

Como já mencionado anteriormente, se o projeto foi um divisor de águas, essa divisão também demonstra uma ruptura. Algo que se quebra, como a quebra da rotina, de certa forma, rompe-se e assim as partes se dividem, separam-se. De uma forma ou de outra, houve uma mudança, algo se transformou. Dizer que algo novo, algo que se tem agora seja bom, seja positivo, não quer dizer que o que passou ou que se tinha antes era ruim ou negativo.

Ao utilizar as metáforas, *quebra da rotina e divisor de águas*, entendo que o projeto transitou entre dois pólos, um antes e outro depois do projeto. Essa transição demarca um movimento, uma mudança, uma transformação, que pode ser percebida na fala de Eusébio: *“eu nunca pensei, nem sei se eu conseguiria dar aula de inglês, agora sim”*.

Ao utilizar o advérbio ‘agora’, nota-se que apenas agora Eusébio se sente capaz de dar aulas. Se ele utiliza esse advérbio reforçando esse tempo presente, pode-se inferir que antes, no passado, ele não se sentia capaz.

Nas falas de Eliana, a seguir: *“devia ter professores todos os dias assim, com vontade de mudar, com vontade de melhorar a turma”* e *“a professora teve que sair”*, os atores sociais envolvidos no projeto utilizam uma modalização deôntica, em que os verbos ‘dever’ e ‘ter’ expressaram certa necessidade ou obrigatoriedade. A utilização dessa modalidade, *“devia ter professores todos os dias assim”*, indica o que é desejável aos alunos-professores. Além disso, se devia ter professores assim, é porque, então, de certa forma, não há professores com essas características, ou, talvez, não seja assim tão comum, ou ainda, talvez haja professores assim, com vontade de mudar, mas não todos os dias. Quando ela diz que devia ter professores com vontade de mudar, ela não se refere ao que está no

campo da ação, mas de um desejo. Os desejos encontram-se no campo da volição, isto é, no campo das vontades, do que é desejável (HALLIDAY, 1994; FAIRCLOUGH, 2003).

*“A professora teve que sair”*, na fala de Aline, de certa forma, indica que foi necessário que ela saísse do projeto. Ela não disse que a professora saiu porque quis, mas teve que sair. Assim, ela modaliza sua fala por meio de um verbo de modalidade deôntica. Uma análise do contexto nos permite aferir que, talvez, se ela não fosse uma professora substituta provavelmente não precisaria deixar as aulas no meio do semestre, já que ela utilizou o verbo ‘ter’, que indica uma obrigação.

No que tange à avaliação, é possível perceber na fala de Eliana, como ela avalia o impacto do projeto nos alunos da escola, *“eles vão adorar, e a relação entre professor e aluno vai ser ótima, não vai ser só um dia”*. Segundo essa fala de Eliana, o fato de os alunos adorarem as aulas pode fazer com que a relação do professor com o aluno seja ótima. Contudo, para que isso ocorra é necessário que não seja apenas um dia, em uma aula, mas que seja algo constante na sala de aula. Mais uma vez, a mudança é colocada lado a lado com a melhoria. Quando Eliana diz, *“devia ter professores todos os dias assim, com vontade de mudar, com vontade de melhorar a turma”*, em sua opinião, os professores não são todos os dias assim, com vontade de mudar e, conseqüentemente, de melhorar a turma. Ainda, se Eliana diz que devia ter professores assim, pode-se inferir, então, pela fala de Eliana, que não há professores com vontade de mudar e melhorar a turma.

Ao utilizar a metáfora ‘aberta’, Eusébio faz uma relação à abertura que uma pessoa pode dar a outra ao se dispor a algo. Esta metáfora pode indicar que uma pessoa aberta é uma pessoa que está disposta e receptiva. Essa interpretação pode ser confirmada quando mais adiante ele afirma: *“ela não tava muito querendo”*, e ainda, *“que ela não tinha a vontade de mudar”*. Se Maria estivesse aberta poderia ter aceitado os alunos-professores junto com ela. Por outro lado, ao dizer que ela não estava aberta e, aparentemente, não queria os APs junto com ela, contudo, não quer dizer que ela não quisesse o projeto. Não temos como saber se ela não queria apenas participar das leituras e grupos de estudo, ao invés de abrir as portas de sua sala para os APs e para PF.

Ao afirmar, *“a professora Maria, no início, ela não tava tão, assim, aberta, e também, depois, eu não fui à última aula, naquela outra, eu percebi que ela*

*não tava muito querendo, sabe, a gente lá, junto com ela, sabe, pra apresentar, acho que ela não tinha a vontade de mudar*”, Eusébio faz uma avaliação da participação da PC Maria no projeto. Nesse trecho, é possível perceber como Eusébio, ao dizer: *“assim, também, depois, naquela outra, sabe, sabe, acho”*, demonstra hesitação, ao incluir a professora Maria em sua fala. Essa fala de Eusébio pode demonstrar que pode ser difícil falar de alguém, principalmente de forma negativa, quando a mesma não está presente para justificar-se. Igualmente, essas pausas, repetições e modalizações podem indicar que ele não se sente seguro para falar daquilo que compete aos professores quando envolvidos em projetos dessa natureza.

Se relacionarmos as falas de Eusébio e Eliana, no que tange à vontade de mudar e, de certa forma, melhorar, bem como a ideia de estar aberta e querer mudar, percebemos que uma fala se reflete na outra, ou seja, podemos dizer que houve um engajamento dos discursos de Eusébio e Eliana. Assim, outra questão que poderia ser colocada nesse momento é a ideia de que basta o professor querer, ter vontade de mudar, que a turma melhora, e, igualmente, fica subtendido que o professor é o responsável por mudar a turma. Essa avaliação faz parte das crenças que Eliana e Eusébio trazem consigo acerca do trabalho docente.

Contudo, essa ideia faz parte de um conjunto de crenças<sup>14</sup> acerca do papel do professor que Eliana traz consigo. Todavia, não é esse o foco de minha discussão. Para mim, basta compreender como os alunos-professores avaliam o projeto de ensino colaborativo no qual eles mesmos estavam inseridos.

De certa forma, ainda que modalizada (percebe-se pela quantidade de vezes que os alunos-professores utilizaram ‘eu acho’), a fala dos alunos-professores representa a maneira como eles avaliam o projeto.

Assim, entendo que, para Eusébio, para fazer parte de um projeto como esse, era necessário que houvesse ao menos um desejo de mudança, de transformação, isto é, de transição de um pólo para outro, da passividade para agentividade. Retomando a própria fala de Eusébio, seria necessário que ela estivesse ‘aberta’ e, que, pelo menos, quisesse participar do projeto espontaneamente.

---

<sup>14</sup> Essa afirmação está baseada na análise do inventário de crenças respondido pelos alunos. Não é minha intenção explorar esse tópico nesse momento, contudo, como já mencionado em outro momento, a análise do inventário de crenças fez parte do conjunto de dados coletados para essa pesquisa. Esse tema já foi explorado em outra ocasião, em que foi apresentado no IX SEPECH, na Universidade Estadual de Londrina, em 2012.

Assim, algumas das representações que os alunos-professores expressam acerca da prática social vivenciada estão voltadas a algo bom, mas que necessita da vontade dos seus participantes para que seja bem sucedida e, sobretudo, que conduza a transformações.

O segundo recorte que trago para esta análise, ocorreu também na faculdade, em período normal de aulas, em 12 de abril de 2012. Nesse momento, o objetivo era investigar os motivos da não consolidação do PEC, que havia sido desenvolvido pelo grupo. A ferramenta de coleta de dados para esse encontro foi o grupo focal. Esse grupo focal foi planejado, especialmente, para fins de coletar dados para essa pesquisa. Vale lembrar que nesse período as ações do projeto não estavam mais sendo realizadas.

Para uma melhor compreensão dos dados selecionei apenas os trechos que melhor respondem a minha segunda pergunta de pesquisa, que procura compreender as representações que os alunos-professores expressam sobre a prática social vivenciada. Como moderadora desse grupo focal, trabalhei com a seguinte questão: se cada um de nós pudesse definir qual foi o motivo mais forte pra não continuar no projeto, pra você qual seria?

#### **Recorte 11 - Grupo focal em 14/04/2012**

**[T – 4] Eliana:** Aquele dia que a gente ficou sabendo, acho que foi um dos motivos assim, que desmotivou. Ficamos sabendo ... dos problemas da Faculdade, que poderia não ser reconhecido e acho que um dos problemas ... foi aquele dia.

**[T – 9] Eusébio:** [...] Eu acho que foi mais os problemas pessoais, que já vinham acontecendo mesmo antes de acontecer os problemas da Faculdade. Por exemplo, a Aline acabou ficando grávida, depois o trabalho da Eliana, eu também não podia ir todos os dias. [...] Eu acho assim, que .. por ... ter que ... se fosse um ....não é individual ... como depende de um grupo e cada um tem um ... tem vários problemas, então, eu acho que ficou difícil nessa parte. [...] Eu acho...que a partir do momento que um sai fora dessa linha...acho que já começa a dar esses problemas.

**[T – 18] Eliana:** É ... Vou pensar ... assim ... que até um dia eu tava conversando com você, Aline, sobre esse fato da Faculdade, e o medo era da gente fazer todo esse trabalho e ....[...] de repente, por exemplo,eu... deixava meu trabalho lá, e tinha que ter todas aquelas horas, toda semana, ia ser durante dois anos, né? ... e de

repente não valesse, não valesse nada.

**[T – 23] Aline:** eu acho que ... foi o descaso da instituição em relação ao nosso projeto, porque na verdade a gente tava indo lá, nos dedicando, uma parte do nosso tempo até mesmo com gastos. [...] Foi bom pro nosso crescimento, em questão de conteúdo ... a gente aprendeu muito, mas, assim, chegou um momento que a gente viu que a instituição não tava nem aí pro nosso projeto... e foi isso mesmo, foi o descaso total da instituição.[...] Assim, a professora Marta (professora da faculdade responsável pelo estágio) um dia falou que a gente poderia fazer o “nosso” estágio, mas só que não ia valer de nada, porque o estágio que valeria seria o dela, podia fazer o projeto normal ... a gente poderia fazer, mas o que valeria era o dela... o nosso não ia valer de nada.

**[T – 26] Eusébio:** Pra mim isso não contou muito, porque eu entrei assim... não entrei pensando por horas, entende? Assim... mais do crescimento, da aprendizagem, assim... por estar na sala, com os alunos, começar a interagir ali. Eu pensei por esse lado, mas, de certa forma, como é um grupo, cada um pensa diferente, e ... pesou pra algumas pessoas. [...] Um pouco foi a falta de interesse da instituição, ela não valorizou. [...] Eu acho assim, que a direção ela tem que ter atitude também, tomar a frente e não deixar só para o professor na sala de aula ... quem tem que tomar a frente, são as instituições e a direção ... o correto é isso ... vamos fazer isso ...vamos inscrever eles... aí coloca...

**[T – 105] Aline:** Talvez, se o governo pudesse... o governo poderia fazer uma campanha pra que as escolas aceitassem mais esses tipos de projeto, não é? Que nem nós... demoramos três meses pra conseguir uma escola, talvez se nós ...talvez se nós tivéssemos conseguido uma escola mais perto teria dado mais certo ...quem sabe?

**[T – 106] Eliana:** por exemplo, todo mundo aqui... de repente tem alguma dificuldade financeira, não é? Que nem... pra ir tivemos gastos... poderia na própria instituição... aqui ...aqui na faculdade, eles darem apoio pra gente poder ter...por exemplo, xerox de graça, claro, relacionado à atividade do estágio... passe, condução pra ir [...]

**[T – 117] Aline:** foi a questão da distância, porque eu tinha que deixar a Júlia [...]

**[T – 118] Eusébio:** pra mim foi a questão do meu trabalho, porque às vezes não podia ir tranquilo, e tinha dia que já não dava ... era complicado, porque mesmo

sendo autônomo eu tinha um sócio e tinha tarefas iguais pra cada um desempenhar [...]

**[T – 120] Eliana:** Eu não sei... até hoje... nós estamos no sexto semestre da faculdade e eu ainda ando desacreditada no reconhecimento do nosso curso, eu ainda tenho medo, como já aconteceu com vários outros, de gente que já até fez outra faculdade, pegou o diploma, e... é... pra depois pegar... ou nem pegou o diploma da faculdade porque não teve o curso reconhecido. Então, eu ainda tenho medo, eu acho que pesou mais essa parte. Fazer ...ter todo esse trabalho e ... mas pode ser que eu tenha uma pontinha de esperança ainda, eu não acredito muito, é só um milagre mesmo... (risos) sabe, é ... eu acho que isso foi um ponto forte ... é, pra não dar continuidade, eu acho que ... eu fui ...assim, desanimando.

**[T – 121] Claudia:** [...]honestamente, eu acho que o que mais me desmotivou foi a fala da Marta, **eu acho** que aquele dia quando eu cheguei aqui e vocês me falaram aquilo que ela falou, que vocês podiam fazer o projeto e o que vocês quisessem, mas o que iria valer mesmo era o estágio dela, de verdade eu não consigo esquecer essas palavras, ah, sem falar na falta de água e papel higiênico. (risos)

De forma semelhante ao que já foi analisado, no excerto anterior, é possível perceber a hesitação dos alunos-professores. Eles pausavam e repetiam a mesma ideia várias vezes. Palavras como, ‘assim’, ‘então’, ‘sabe’, ‘de repente’, ‘talvez’, circulavam no discurso dos alunos-professores. Além disso, para suavizar suas opiniões, modalizavam seu discurso utilizando ‘eu acho’, antes de afirmarem suas posições. Esse tipo de modalização pode indicar que eles estavam inseguros para colocarem suas opiniões e assumirem o que de fato os motivou a desistirem do projeto. Mais uma vez a imprecisão aparente no discurso dos alunos-professores demonstra como é difícil ter que justificar o injustificável.

Vejamos alguns exemplos nas falas de Eusébio, nos turnos 9 e 26, respectivamente :

- “[...] *Eu acho assim que... por... ter que... se fosse um... não é individual ... como depende de um grupo e cada um tem um... tem vários problemas, então, eu acho que ficou difícil nessa parte. [...] Eu acho... que a partir do momento que um sai fora dessa linha... acho que já começa a dar esses problemas*”;

- *“Pra mim isso não contou muito, porque eu entrei assim... não entrei pensando por horas, entende? Assim... mais do crescimento, da aprendizagem, assim... por estar na sala, com os alunos, começar a interagir ali. Eu pensei por esse lado, mas de certa forma, como é um grupo, cada um pensa diferente, e... pesou pra algumas pessoas. [...] Um pouco foi a falta de interesse da instituição, ela não valorizou. [...] Eu acho assim, que a direção ela tem que ter atitude também, tomar a frente e não deixar só para o professor na sala de aula ... quem tem que tomar a frente, são as instituições e a direção ... o correto é isso ... vamos fazer isso ... vamos inscrever eles ... aí coloca ...”*

Eliana, por sua vez, utiliza os mesmos recursos nos turnos 18, 106 e 120:

- *“É ... Vou pensar ... assim ... que até um dia eu tava conversando com você, Aline, sobre esse fato da Faculdade, e o medo era da gente fazer todo esse trabalho e ....[...] de repente, por exemplo, eu... deixava meu trabalho lá, e tinha que ter todas aquelas horas, toda semana, ia ser durante dois anos, né?... e de repente não valesse, não valesse nada”.*
- *“por exemplo, todo mundo aqui ... de repente tem alguma dificuldade financeira, não é? Que nem... pra ir tivemos gastos ... poderia na própria instituição... aqui ... aqui na faculdade, eles darem apoio pra gente poder ter ... por exemplo, xerox de graça, claro, relacionado à atividade do estágio ... passe, condução pra ir [...]”*
- *“Eu não sei ... até hoje ... nós estamos no sexto semestre [...] pegou o diploma, e ... é ... pra depois pegar... ou nem pegou o diploma[...]. Então, eu ainda tenho medo, eu acho que pesou mais essa parte. Fazer ... ter todo esse trabalho e ... [...] sabe, é ... eu acho que isso foi um ponto forte ... é, pra não dar continuidade, eu acho que ... eu fui ... assim, desanimando.”*

Os trechos sublinhados representam essa hesitação que pode ser observada pelas pausas, pela repetição de palavras e pelas modalizações. De certa forma, com essa forma de falar o discurso parece ficar circular, temos a impressão que ela não queria falar, ou ainda, pode ser entendida como se ela estivesse receosa em falar sobre os possíveis motivos que levaram a não consolidação do projeto.

De uma maneira geral, embora os alunos-professores tivessem, ao longo do excerto, mencionado tanto os problemas que cada um tivera ao longo do período em que participaram do projeto, como também, os problemas que a faculdade vinha enfrentando, dentre os turnos trazidos para análise nesse excerto, apenas Eusébio assume a responsabilidade pela não consolidação do projeto, como podemos verificar nesse trecho *“pra mim foi a questão do meu trabalho”*. Um pouco antes, no turno 102, *“Eu acho que foi mais os problemas pessoais, que já vinham acontecendo mesmo antes de acontecer os problemas da Faculdade”*, Eusébio afirma terem sido os problemas pessoais que cada um estava enfrentando um dos motivos que impossibilitaram a consolidação do projeto.

Embora Eusébio acreditasse terem sido problemas pessoais e individuais que levaram a não consolidação do projeto, ele não descarta a responsabilidade do grupo como um todo, como se pode observar nesses excertos, *“se fosse um ....não é individual ... como depende de um grupo e cada um tem um ... tem vários problemas, então, eu acho que ficou difícil nessa parte. [...] Eu acho ...que a partir do momento que um sai fora dessa linha... acho que já começa a dar esses problemas”*, em outro momento, *“de certa forma, como é um grupo, cada um pensa diferente, e ... pesou pra algumas pessoas...”*.Ao utilizar a partícula ‘se’, ele demonstra essa probabilidade de que, se o projeto não dependesse do grupo, poderia ter dado certo, de certa forma, justificando sua resposta.

Fica claro na fala de Eusébio que, nesse projeto, que se pretendia ser colaborativo, deveria haver um comprometimento de todos os participantes, todos com um mesmo objetivo, seguindo uma mesma linha, embora esse comprometimento tenha acontecido em muitos momentos. A partir do momento em que um sai desta linha, acontecem os problemas, o trabalho fica comprometido e os atores sociais acabam se desanimando.

Entretanto, como já mencionado no parágrafo anterior, Eusébio, em alguns momentos, discorda de Aline e Eliana. No trecho a seguir: *“Pra mim, isso não contou muito, porque eu entrei assim... não entrei pensando por horas, entende? Assim... mais do crescimento, da aprendizagem”*, Eusébio afirma que pensa diferente das meninas no que diz respeito à preocupação delas em ter perdido tempo e o projeto não valer nada, especialmente, no quesito ‘horas de estágio’ a serem cumpridas, conforme afirmado por Marta, a professora de estágio.



Na sequência, Aline tenta comprovar, com um exemplo, o que vinha a ser o descaso ao qual ela se referia: *“Assim, a professora Marta (professora da faculdade responsável pelo estágio), um dia ela falou, que a gente poderia fazer o “nosso” estágio, mas só que não ia valer de nada, porque o estágio que valeria seria o dela, podia fazer o projeto normalmente... a gente poderia fazer, mas o que valeria era o dela... o nosso não ia valer de nada”*. Nesse trecho, Aline relembra um momento em que a professora que era a responsável pelo estágio de docência (professora do curso de pedagogia), afirma que as observações, bem como as aulas de que os alunos-professores vinham participando, não estavam contando como parte do estágio e que depois eles teriam que cumprir as horas de estágio novamente.

Contrapondo com o descaso da instituição, Aline tenta atribuir valor/valorizar o projeto. Para isso, ela utiliza várias vezes o verbo ‘valer’, apoiando-se na afirmação de Eliana, de que seu medo era de que o projeto não ‘valesse nada’. Aline também faz menção ao estágio curricular obrigatório, que seria acompanhado pela professora Marta, como o ‘estágio dela’, que era diferente do ‘nosso’ estágio. Na verdade, o nosso estágio, a que ela se referia era o projeto de ensino colaborativo.

Ao final do grupo focal, minha fala retoma o que foi dito por Aline, *“[...] honestamente, eu acho que o que mais me desmotivou foi a fala da Marta (professora do curso de pedagogia, responsável pelo estágio), eu acho que aquele dia quando eu cheguei aqui e vocês me falaram aquilo que ela falou, que vocês podiam fazer o projeto e o que vocês quisessem, mas o que iria valer mesmo era o estágio dela, de verdade eu não consigo esquecer essas palavras, ah, sem falar na falta de água e papel higiênico. (risos)”*. De certa forma, me apossei do discurso de Aline e, talvez, na tentativa de dar mais credibilidade a minha fala, ou ainda, dividindo a responsabilidade pelo que iria afirmar, reforço o fato de terem sido eles (os APs) que me falaram que a professora Marta não iria aceitar nosso projeto como estágio.

Com essa afirmação, de que a prática vivenciada pelos APs não valeria nada, pois o que valeria seria o estágio de Marta, percebemos que há duas concepções de estágio diferentes nesse contexto, sendo que uma delas não reconhece a prática de ensino realizada pelo grupo de ensino colaborativo como estágio, como prática de ensino. Essas duas concepções diferentes do que seja a

prática de ensino tornou-se um entrave para que o projeto tivesse continuidade e pudesse ser institucionalizado.

As alunas-professoras e eu concordamos que os motivos da não consolidação do projeto de ensino colaborativo residem, principalmente, nos problemas estruturais da faculdade, como por exemplo, o não reconhecimento dos cursos da instituição e a não valorização do projeto como parte integrante do currículo. De certa forma, nesse momento, ao dizer, 'honestamente', é como se eu estivesse confidenciando com os APs algo que, talvez, eu nem devesse dizer, principalmente, pelo fato de Marta e eu sermos 'colegas'.

Ao lembrar, passo a passo, o ocorrido: *'aquele dia quando eu cheguei aqui e vocês me falaram aquilo que ela falou que, vocês podiam fazer o projeto e o que vocês quisessem, mas o que iria valer mesmo era o estágio dela'*, é como se eu estivesse buscando cumplicidade nos APs. Eu retomo a fala de Marta, no sentido de justificar minha própria desmotivação e tristeza por não ter respaldo para garantir aos meus alunos o direito às horas de estágio já cumpridas por meio do projeto. No final, ao falar da falta de água e papel higiênico, reforço o motivo pelo qual a falta de estrutura da faculdade, talvez, tenha sido o maior fator desmotivador, em relação a dar continuidade ou não ao projeto, ao mencionar problemas básicos de estrutura física da instituição.

Quando Eusébio faz essa afirmação: *"era complicado, porque mesmo sendo autônomo eu tinha um sócio e tinha tarefas iguais pra cada um desempenhar"*, ele sem perceber, faz relação ao próprio projeto, já que como ele próprio afirmara anteriormente, um dos motivos pelos quais, o projeto não se consolidou foi o fato de, por ser um trabalho em conjunto, o projeto dependia que cada um fizesse a sua parte e a partir do momento que pesa para um lado, acaba saindo da linha e os problemas aparecem.

Seguindo por esse mesmo viés, no excerto a seguir, *"Um pouco foi a falta de interesse da instituição, ela não valorizou. [...] Eu acho assim, que a direção ela tem que ter atitude também, tomar a frente e não deixar só para o professor na sala de aula ... quem tem que tomar a frente são as instituições e a direção"*, Eusébio reforça a ideia de colaboração. Para um trabalho colaborativo ser bem sucedido é necessário que haja o apoio de todas as instituições envolvidas, tanto a escola como a instituição de ensino superior. Mesmo afirmando que, em sua opinião, o que impossibilitou a consolidação do projeto foram os problemas pessoais de cada

um, seu discurso não corrobora com essa ideia. Para ele a instituição não teve interesse, sendo que a instituição é parte da estrutura social que, segundo Resende e Ramalho (2011), “representa a condição/restrrição para a ação humana individual em práticas sociais, mas é também, dialeticamente, resultado dessa ação”.

O que se pode inferir pela sua fala é que, se o projeto tivesse tido o apoio dos mecanismos/estruturas sociais, que são revelados pelas posições sociais, regras e divisão social do trabalho, o projeto poderia ter tido uma continuidade e se consolidado como prática curricular dentro do curso de Letras, mesmo frente às contingências contextuais em que o grupo se encontrava.

Na tentativa de justificar os motivos pelos quais abandonaram o projeto, Eusébio e Aline, primeiramente, expressam uma avaliação acerca do mesmo e, para tanto, utilizam a metáfora ‘crescimento’, como é possível observa na fala de Aline e Eusébio, respectivamente: *“Foi bom pro nosso crescimento, em questão de conteúdo ... a gente aprendeu muito, mas, assim, chegou um momento que a gente viu que a instituição não tava nem aí pro nosso projeto.”*; *“Assim ... mais do crescimento, da aprendizagem, assim ... por estar na sala, com os alunos, começar a interagir ali. Eu pensei por esse lado, mas, de certa forma, como é um grupo, cada um pensa diferente, e ... pesou pra algumas pessoas.”*

A metáfora do crescimento, de certa forma, relaciona-se ao que se esperava de um projeto dessa natureza, ao que era desejável. Contudo, embora o projeto tivesse apresentado pontos positivos, não fora o suficiente para sua consolidação, já que após essa avaliação positiva, observamos pelo uso da preposição ‘mas’ que outros fatores tiveram maior relevância quando da consolidação do projeto. Assim, mais uma vez, temos dois pólos que se contrapõem, um positivo e outro negativo, como já observado anteriormente, na análise das metáforas, ‘quebra da rotina e divisor de águas’.

Se por um lado, para Aline, houve crescimento porque aprendemos, adquirimos conteúdos, por outro, esse crescimento e aprendizado não pesou o suficiente para fazer a instituição valorizar o projeto. De forma semelhante, para Eusébio, crescimento também está relacionado à aprendizagem, porém, essa aprendizagem não está mais relacionada a conteúdos/teoria, mas sim, a prática de sala de aula/interação com alunos. Entretanto, esse crescimento também não possibilitou a consolidação do projeto, mas diferentemente de Aline, o que pesou para Eusébio não foi o descaso da instituição, e sim, o fato de cada integrante do

grupo pensar de uma forma diferente. Ou seja, se o projeto é formado por um grupo para atuar colaborativamente, seguindo os princípios da colaboração, como visto na seção 1.1.1, quando um sai dessa linha, os problemas aparecem e o trabalho não pode ser consolidado, como já mencionado anteriormente.

Analisando a metáfora do ‘peso’, dessa vez, utilizada por Eusébio e Eliana, mais uma vez, pode-se perceber o que ‘pesou’ para a não consolidação do projeto, para um e para outro, foi diferente. Se observarmos o parágrafo anterior, já sabemos o que ‘pesou para Eusébio. Por outro lado, observando a fala de Eliana: “ [...] eu ainda ando desacreditada no reconhecimento do nosso curso, eu ainda tenho medo, como já aconteceu com vários outros, de gente que já até fez outra faculdade, pegou o diploma, e ... é ... pra depois pegar... ou nem pegou o diploma da faculdade porque não teve o curso reconhecido. Então, eu ainda tenho medo, eu acho que pesou mais essa parte. Percebe-se que ela retoma a metáfora do ‘peso’ utilizada por Eusébio, mas associada a uma nova ideia. Parece que as obrigações que eles tinham com o projeto era um peso para o grupo. Na fala de Eliana, mais uma vez, ela sugere que a responsabilidade pela não consolidação do projeto pode ter sido da instituição, pelo fato de a faculdade não ter tido os cursos reconhecidos.

Um pouco mais adiante, ela ainda faz uso de outras metáforas que reforçam a ideia de que o projeto era um peso: “Fazer... ter todo esse trabalho e ... mas pode ser que eu tenha uma pontinha de esperança ainda, eu não acredito muito, é só um milagre mesmo... (risos) sabe, é ... eu acho que isso foi um ponto forte ... é, pra não dar continuidade, [...]”. Eliana relaciona o projeto à metáfora ‘trabalho’ e ainda, reforça com o advérbio ‘todo’, para se ter uma dimensão de como era o trabalho, que poderia ser tanto difícil como muito trabalho. Ela inicia a oração com o verbo fazer e, após uma pausa breve, refaz seu pensamento e utiliza o verbo ter, ambos reforçando a ideia de como era o trabalho, algo que deveria ser feito e que ela tinha que fazer, porque ela tinha o trabalho. Então, temos as palavras, ‘peso’ e ‘forte’, que justificam o porquê de ela não ter dado continuidade. Quem sabe, se não fosse ter/fazer todo esse trabalho, o peso não teria sido um ponto tão forte e, fazendo menção ao ‘peso’, talvez, ela teria agüentado.

Nesse mesmo turno, ainda se referindo ao medo de ter todo esse trabalho em vão, já que a instituição não tivera seus cursos reconhecidos, Eliana utiliza-se de mais duas metáforas, ‘pontinha de esperança’ e ‘milagre’, que expressam sua posição em relação à desmotivação em participar do projeto. Eliana

termina sua fala com outra metáfora dizendo que esse foi um *'ponto forte'* pra não dar continuidade ao projeto. Se o reconhecimento do curso dependia de um milagre, apesar de ainda haver uma pontinha de esperança para que isso acontecesse, Eliana não se agarrou a essa pontinha de esperança, talvez ela não acreditasse em milagres, já que esse foi o ponto forte que fez com que ela desistisse do projeto.

Essas proposições reforçam a representação que ela expressa acerca do projeto, de algo que é trabalhoso e pesa para os envolvidos e que deveria ter o apoio de estruturas sociais superiores como podemos confirmar na fala de Eusébio: *"Eu acho assim, que a direção ela tem que ter atitude também, tomar a frente e não deixar só para o professor na sala de aula ... quem tem que tomar a frente são as instituições e a direção ... o correto é isso ... vamos fazer isso ... vamos inscrever eles ..."* O aluno-professor Eusébio foi mais incisivo em sua fala, como é possível perceber pelas suas afirmações com modalizadores deônticos. Eusébio expressa a necessidade, ou até mesmo, obrigatoriedade da instituição em assumir seu papel e colaborar com o projeto, não deixando todo o *'peso'* nas mãos dos professores. Embora ele reforce, mais de uma vez, o que, na opinião dele, seja o correto, Eusébio modaliza essa orientação iniciando com *'eu acho'*.

Novamente, está implícita na fala de Eusébio a necessidade de um trabalho em conjunto/colaborativo. Contudo, embora colaborativo, para ele, alguém tem que tomar a frente, e no caso não deve ser apenas o professor em sala, mas, sobretudo, as instituições e a direção. Talvez, mesmo que inconsciente, ele quisesse aliviar aquele peso que ele já havia mencionado anteriormente, que pode ser observado no turno 26.

Por sua vez, embora Aline tenha reforçado o problema da distância, na maior parte do tempo, ela concentrou suas críticas no descaso da instituição perante o projeto. No excerto trazido para esta análise, nota-se que Aline teve apenas 3 turnos, dentre os quais, apresento dois deles a seguir, a fim de observar a avaliação que ela expressa acerca do projeto. No primeiro deles ela reforça o descaso da instituição como uma justificativa para a não consolidação do projeto: *"eu acho que ... foi o descaso da instituição em relação ao nosso projeto, porque na verdade a gente tava indo lá, nos dedicando, uma parte do nosso tempo até mesmo com gastos. [...]e foi isso mesmo, foi o descaso total da instituição.[...]*. Aline tenta isentar-se da responsabilidade, ao contar parte do processo, dizendo que não somente eles iam a escola, como dedicavam-se e, ainda, tinham gastos com isso.

Um pouco a frente, ela sugere o que poderia ter sido feito para que eles não tivessem desmotivado e abandonado o projeto, o que levou a não consolidação do mesmo, como nota-se no trecho a seguir: *“Talvez, se o governo pudesse... o governo poderia fazer uma campanha pra que as escolas aceitassem mais esses tipos de projeto, não é? Que nem nós... demoramos três meses pra conseguir uma escola, talvez se nós... talvez se nós tivéssemos conseguido uma escola mais perto teria dado mais certo... quem sabe?”*

Novamente, Aline, responsabiliza a outrem, dessa vez, troca o termo instituição por governo e, ainda, reforça que, se as escolas tivessem o apoio do governo, talvez, as escolas aceitassem projetos dessa natureza com mais facilidade. Tanto instituição, como governo, ou escolas, todas referem-se a estrutura/mecanismo social que rege as ações/práticas sociais, muitas vezes inibindo-as. Ela muda os vocábulos para se referir a essas estruturas, pelo fato de que, talvez, para ela tanto governo, como instituição, como escola, sejam sinônimas, ou por querer enfatizar, ainda mais, que se o projeto não teve continuidade a responsabilidade devesse recair sobre alguém que estava muito distante para poder resolver esse problema, ou que talvez, na verdade, não se importasse.

Aline, só coloca hipóteses, tanto que ela própria precisa de confirmação para suas afirmações, quando ela pergunta, *“não é?”* Na sequência, Aline finaliza com uma questão, *“quem sabe?”* Essa dúvida está marcada ao longo desse trecho por modalizações deônticas, do tipo, ‘talvez’, ‘talvez se’, ‘se’, ‘poderia’, que indica essa incerteza. A colocação dessas hipóteses por Aline reforça o que apresentei no início da análise desse excerto, turnos marcados pela hesitação, por um discurso altamente modalizado, de atores sociais que buscam justificar a não consolidação do projeto de ensino colaborativo.

Assim, não podemos responsabilizar quem, ou o que quer que seja. Até porque embora não institucionalizado/consolidado, não podemos dizer que o projeto não tenha sido bem sucedido, já que proporcionou reflexão, desenvolvimento pessoal e profissional.

Pelo que se pôde analisar, não houve apenas um motivo para que sua institucionalização não se consolidasse, mas vários foram os mecanismos que contribuíram para a não consolidação desse projeto de ensino colaborativo.

## ENTRE O QUERER E O PODER: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

---

*“De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda, um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro.”*

*Fernando Pessoa*

Essa dissertação apresentou o quadro geral de uma experiência de formação colaborativa, em que a distância entre o querer e o poder parece ter feito diferença. Ao ter como objetivo, analisar e discutir os mecanismos da estrutura que potencializaram e inibiram a consolidação de um projeto de ensino colaborativo, em um curso de formação de professores de inglês, busquei compreender as complexidades inerentes às relações entre os desejos e as intenções e as possibilidades concretas de realizações.

Para tanto, esse estudo se propôs a responder duas perguntas de pesquisa. A primeira questão relacionava-se às posições sociais ocupadas, ou não, pelos participantes do grupo de ensino colaborativo. Discutir, em que medida as posições sociais almejadas pelos atores sociais foram, de fato, preenchidas e de que maneira essas posições sociais dialogam com as relações de poder, divisão e regras de trabalho, pode contribuir para um entendimento de que mecanismos potencializaram ou inibiram a consolidação do projeto de ensino colaborativo na escola.

A segunda questão de pesquisa buscou discutir as representações que os alunos-professores expressaram acerca da prática social vivenciada por eles se relaciona de forma mais direta ao tema desse trabalho vai ao encontro dos objetivos dessa pesquisa. Em meu entendimento, compreender de que maneira os participantes da pesquisa avaliam a prática experimentada por eles e, especialmente, discutir o que, na opinião deles, caracterizou a não consolidação do projeto é algo, extremamente, relevante para essa pesquisa.

Em relação às posições sociais ocupadas pelos participantes do projeto, concluo que as posições sociais são fortemente demarcadas por relações de poder estabelecidas por décadas de um ensino tradicional que tende a separar os

atores em lugares distintos, também, socialmente demarcados. Lugares esses que sustentam essas relações hegemônicas.

A análise mostra que esses dois mundos separam a teoria da prática e, respectivamente, a universidade da escola, separado também, quem ensina de quem aprende. Na maioria dos excertos analisados foi possível perceber esses dois lugares fortemente marcados como aqui e lá; nós e eles; aqueles alunos, aquela professora e a gente. Igualmente, posições sociais apareceram demarcadas diferenciando quem trabalha de quem pensa.

Essas posições reforçam a ideia de que, quem trabalha quem está ligado à prática está lá na escola, ao passo que, quem pensa, planeja e traz algo novo provém da universidade. A análise também mostra que há atores sociais que apareceram excluídos e apassivados, enquanto outros apareceram incluídos e com maior agência. Os atores que, na maioria das vezes, apareceram apassivados foram os pertencentes à esfera escolar. Mesmo quando suas posições eram ativadas, as mesmas pertenciam ao campo do fazer e não possibilitavam uma agentividade que pudesse conduzir a uma transformação das práticas sociais. Por outro lado, os atores sociais pertencentes ao universo acadêmico foram àqueles que apresentaram maior agentividade.

Contudo, houve momentos em que a recriação de sentidos foi possibilitada, como, por exemplo, nos momentos em que os participantes discutiram, em um grupo focal, um conflito ocorrido na prática de sala de aula, e nos momentos de diálogo cogerativo, na escola. Assim, entendo que, quando os atores sociais engajam-se em práticas sociais que possibilitam que tais mundos se aproximem, por meio de novas regras de divisão do trabalho, possibilitam aos atores assumirem novos papéis, possibilitando também que posições sociais historicamente estabelecidas sejam ressignificadas e, assim, efetivamente, preenchidas.

Quando os limites que separam a escola das instituições de ensino superior são transpassados, a transposição dessas barreiras pode conduzir a transformação das estruturas que inibem transformações das práticas sociais cristalizadas.

Por meio do Diálogo Cogerativo, atores sociais tendem a sentir-se seguros e, desta forma, ressignificar as posições sociais que lhes são destinadas. A ocupação da posição social e as práticas sociais parecem estar em relação direta, assim, em espaços conhecidos e seguros, atores sociais reposicionam-se de modos



diferentes. Nesses casos, os atores envolvidos em práticas dessa natureza tendem a agir como protagonistas das ações sociais, ou seja, há uma maior agentividade, o que pode conduzir a transformações da prática social.

Em relação à segunda questão, a análise dos dados conduz a um entendimento de que, foram vários os mecanismos responsáveis pela não consolidação do projeto de ensino colaborativo em questão. Embora alguns dos mecanismos citados pelos participantes do projeto como agentes desmotivadores sejam os de cunho pessoal, tais como, a gravidez de uma das participantes, a necessidade de manter o emprego, distância, entre outros, os alunos-professores não escondem que, se o contexto em que a faculdade se encontra fosse outro, possivelmente, teriam continuado com o projeto.

As afirmações feitas pelos alunos-professores levam a crer que existem mecanismos que tanto constroem como também, possibilitam a consolidação dessas práticas. A institucionalização dessa prática de ensino colaborativo, por exemplo, é um indício de que, embora os participantes tenham suas necessidades especiais e pessoais, se o projeto fosse institucionalizado, ou seja, pelo menos reconhecido, eles, possivelmente, teriam continuado.

Um dos agravantes que conduziram a não continuidade do projeto foram os problemas do não reconhecimento dos cursos que a instituição vinha enfrentando e, como consequência disso, a instituição também passava por dificuldades financeiras gravíssimas. Assim, se os alunos-professores, bem como os demais participantes do projeto, não estivessem inseridos nesse contexto de incertezas, possivelmente, não teriam abandonado o projeto, que como eles próprios afirmaram foi um divisor de águas em sua formação.

Contudo, em alguns momentos a fala dos alunos-professores e até mesmo da professora-formadora parece contraditória. Mesmo quando afirmam os motivos pelos quais cada um não deu continuidade ao projeto, ou seja, os motivos de cunho pessoal, eles trazem à tona problemas vivenciados pelo grupo. Conflitos, contradições, questões de relacionamento e de poder, falta de incentivo emocional e financeiro, dentre outros, são questões levantadas pelos participantes do nosso grupo de ensino colaborativo.

Nesse sentido, é que proponho algumas considerações acerca de um modelo de formação de professores que permita práticas pautadas sob o viés da colaboração. Programas como PARFOR (Plano Nacional de Formação de

Professores), PRODOCÊNCIA (Programa de Consolidação das Licenciaturas) e, especialmente, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), por exemplo, podem atuar como mecanismos facilitadores de práticas como as propostas pelo ensino colaborativo.

No contexto do PIBID, por exemplo, alunos da universidade que se engajam nesses programas recebem uma bolsa auxílio, semelhantemente, à professora da escola pública, que também recebe uma bolsa incentivo para poder se dedicar ao programa. Embora sejam apenas programas de governo e não política de formação de professores, por meio desses programas é possível resolver algumas das dificuldades encontradas pelos alunos-professores e pela professora-colaboradora.

Outro ponto importante a ser ressaltado é o fato da instabilidade que grande parte dos professores encontra nas escolas da rede básica de ensino público. Uma boa parcela dos professores que atuam nas escolas públicas, na atualidade, é contratada, temporariamente, pelo sistema PSS (processo seletivo simplificado). A instabilidade causada por esse tipo de contrato, dentre outros pontos negativos, não garante ao professor um tempo mínimo de permanência em uma escola, em uma mesma turma, o que dificulta trabalhos como os propostos pelo ensino colaborativo. Aparentemente, esse foi um dos motivos pelos quais nosso grupo demorou tanto para conseguir um(a) professor(a) colaborador(a), pois a maioria não queria comprometer-se com um projeto tendo em vista que não sabiam, ao certo, quanto tempo conseguiriam permanecer com o mesmo grupo e, quando sabiam, o tempo era curto. No caso de nossa professora-colaboradora, Ana, o fato de ela ser PSS, facilitou sua escolha em desistir das aulas ao ser aprovada em um concurso para outro cargo, em outra cidade, como já mencionado anteriormente.

Algumas das limitações desse trabalho podem estar ligadas a fatores relacionados às relações de poder, no sentido amplo da palavra. Essas relações parecem ter sido fortes e decisivas no processo de não consolidação do projeto. Tais fatores estão relacionados ao que é possível, ou não, que se faça, enquanto o querer aponta para os desejos, para aquilo que foi idealizado pelo grupo. Nesse sentido, destaco não somente o fato da não institucionalização do projeto e o que isso acarreta, como também tudo que era (im)possível para os participantes em termos de suas motivações intrínsecas e extrínsecas.

A fim de contribuirmos para pesquisas futuras na área de formação de professores, algumas questões podem ser colocadas: a) se estruturas sociais maiores, tais como o governo e instituições privadas, promovessem/apoiassem políticas públicas voltadas à formação de professores e, dessem suporte a projetos dessa natureza, seria mais fácil conseguir parcerias com escolas e professores? b) se houvesse maiores incentivos, principalmente financeiros, alunos-professores em formação inicial, bem como, professores-colaboradores da escola, em processo de formação contínua e professores-formadores estariam mais dispostos a sair de seus lugares, histórica e socialmente marcados, a fim de se engajarem em práticas similares às propostas pelo ensino colaborativo? c) com o incentivo de políticas públicas que favoreçam projetos dessa natureza, participantes provenientes tanto da escola como da universidade poderiam exercer sua devida posição, sendo capazes de atuar como protagonistas no papel de agentes transformadores para mudar a realidade social em que se encontram?

Como já discutido na seção acerca do ensino colaborativo, para que um trabalho colaborativo seja bem sucedido é necessário que haja um esforço mútuo de todos os envolvidos, e é necessário, também, que os integrantes de um mesmo grupo compartilhem dos mesmos objetivos. Deste modo, entendo que apenas querer não é o suficiente para a implantação de práticas que visem à transformação da práxis, como proposto pelo ensino colaborativo.

Assim, espero que este trabalho possa contribuir para a compreensão, e conseqüentemente, para a realização de outras experiências como esta, que permitam a consolidação de práticas de ensino colaborativo em cursos de formação de professores. Gostaria de ressaltar que este projeto foi muito importante para a minha formação enquanto professora-formadora e pesquisadora e também para a formação docente dos alunos-professores, da professora-colaboradora, bem como a formação dos alunos da escola em que o projeto foi aplicado.

## REFERÊNCIAS

---

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BHASKAR, R. Critical Realism. Essential Readings. In: ARCHER, M.; BHASKAR, R.; COLLIER, A.; LAWSON, T.; NORRIE, A. **Centre for critical realism**. London: Routledge, 1998.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.
- CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.) **Gramática do português falado**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. v. 2: Níveis de Análise Linguística.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.
- CLARKE, M. A.; DAVIS, W.; RHODES, L. K.; BAKER, E. **High achieving classrooms for minority students: a study of the teachers**. Unpublished manuscript, University of Colorado at Denver. 1996.
- DANIELS, Harry. **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2006.
- DOONER, A.; MANDZUK, D.; CLIFTON, R. Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. **Teaching and teacher education**. 24 (2008) 564-574.
- ENGESTROM, Y. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. 1987. Helsinki, Orienta-Konsultit.
- ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: ten years after**. Introdução à edição alemã de Learning by expanding, publicada em 1999 e à publicação japonesa, publicada em 1999. Disponível em: <<http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>>. Acesso em: out. 2010.
- \_\_\_\_\_. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Disponível em <<http://lchc.edu/MCA/Paper?Engestrom/expanding/ch1.htm>>. Acesso em: 28 out. 2010.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman. 1989.

\_\_\_\_\_, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.

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

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1970/1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2001. p.25.

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

HEBERLE, Viviane. Análise Crítica do Discurso e estudos de gênero (Gender): subsídios para a leitura e interpretação de textos. In: FORTKAMP, M.B.M.; OMITCH, L.M.B. (Org.) **Aspectos da linguística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 289-315.

HORWITZ, E.K. The beliefs about language learning of beginning university foreignlanguage students. **The Modern Language Journal**, v. 72, n. 3, p. 283-294, 1988.

HOWE, D. Surface and depth in social work practice, In: Parton, Nigel (Ed.). **Social theory, social change and social work**. London: Routledge, 1996, p. 77-97.

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

\_\_\_\_\_. Felt Knowledge: Emotional Dynamics of collaboration. In: \_\_\_\_\_. **Creative collaboration**. New York: OUP, 2000, p. 187-204.

LAKOFF; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Educ. 2002.

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

LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness, and personality**. Prentice-Hall, 1978. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/ch1.htm>>. Acesso em: 6 set. 2009.

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

MAGALHÃES, C. **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG. 2004

MAGALHÃES, M.; LIBERALI, F. C. **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, 2009 na Mesa Redonda: Práticas Colaborativas e Reflexivas na Formação de Professores.

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

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

\_\_\_\_\_. Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In: Encontro de professores de língua estrangeira. 14. Londrina, 2007. **Anais...** Londrina: APLIEPAR, 2007. p.155-163.

\_\_\_\_\_. Práxis Colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. In: SCHETTINI, R. H. et.al. (Org.). **Vygotsky:** uma (Re) Visita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009. p.17-25.

\_\_\_\_\_. Em busca de outros modos de com-viver. In: Elaine Mateus, Gladys Quevedo-Camargo e Telma Gimenez (Org.). **Ressignificações na formação de professores:** rupturas e continuidades. Londrina: Eduel, 2009-a, p. 61-80.

\_\_\_\_\_. Ética como prática social do cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. **Revista da ANPLL**, 2010.

MATUSOV, E. Intersubjectivity without agreement. **Mind, culture and acitivity**, v. 3, 1996, p. 25-45.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1985, v. I, t. 1.

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

NASCIMENTO, E. A modalização como estratégia argumentativa: da proposição ao texto. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 4, 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Editora Idéia, 2009. p. 1369-1376.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky:** cientista revolucionario. Tradução de: Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 1993/2002, p. 45-55.

ORTENZI, D.; et al. **Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês.** Eduel. Londrina. 2008.

PARDO ABRIL, N.G. **Como hacer análisis crítico del discurso: una perspectiva latinoamericana**. 1 ed. Chile: Frasis, 2007.

PAWAN, F., ORTLOFF, J. H. **Sustaining collaboration: english-as-a-second-language, and content-area teachers**. *Teaching and Teacher Education* (2010), doi:10.1016/j.tate.2010.09.016. In press.

PHELAN, A.; HUNTER, M.; PATEMAN, N. Collaboration in student teaching: learning to teach in the context of changing curriculum practice. **Teaching & teacher education**, v. 12, n. 4, pp. 335-353, 1996.

PESSOA, R. R. Reflexão interativa: desvelando e transformando teorias práticas sobre o ensino de inglês na escola pública. **Trabalhos em lingüística aplicada**, v. 45, p. 75-86, 2006.

\_\_\_\_\_. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trabalhos em Lingüística Aplicada** (UNICAMP), 2009.

REGO, T. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.42.

REIS, S. Educação como ação moral: uma história de experiência na educação de professores de inglês. In: Elaine Mateus, Gladys Quevedo-Camargo, Telma Gimenez. (Org.). **Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades**. Londrina: Eduel, 2009, p. 123-138

RESENDE, V; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, V. **Análise de discurso crítica e realismo crítico: implicações interdisciplinares**. Campinas: Pontes, 2009, p.32.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes, 2011.

ROTH, M-W.; MASCIOTRA, D.; BOYD, N. Becoming-in-the-classroom” a case study of teacher development through coteaching. **Teaching and teacher education**. 1999, p. 771-784.

ROTH, Wolff-Michael; TOBIN, Kenneth. Redesigning an “urban” teacher education program: an activity theory perspective. **Mind, culture and activity**, v.9, n.2, 2002.

ROTH, Wolff-Michael; LAWLESS, Daniel; TOBIN, Kenneth. **Towards a praxeology of teaching**. *Canadian Journal of Education*, v. 25, n. 1, p. 1-15, 2000.

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

STOWITSCHKEK, J. J.; Lovitt, T. C.; Rodriguez, J. A. Patterns of collaboration in secondary education for youth with special needs. **Urban education**, v. 36, n. 1, p. 93-128, 2001.

VAN DIJK, T. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis** (Oxford Studies in Sociolinguistics). London: Paperback, 2008.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing social semiotics**. London and New York: Routledge, 2005.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. (Org.). Michael Cole. et al., 1978. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 72-73.

WEHMAN, P. Transition of young people with disabilities: challenges for the 1990's. **Education and training in mental retardation**, v. 27, p. 112-18, 1992.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity** Cambridge, Cambridge University Press, 2002.

WODAK, Ruth. De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: \_\_\_\_\_; MEYER, Michel (Org.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003. p. 17-34.

WODAK, R.; KRZYZANOWSKI, M. **Qualitative discourse analysis in the social sciences**. Palgrave Macmillan, 2008.

WODAK, R.; MEYER, M. "Critical discourse analysis. History, agenda, theory and methodology". In: WODAK, R.; MEYER, M. (Org.) **Methods of critical discourse analysis**. 2. ed. Londres: Sage, 2009, p. 1-33.



## **ANEXOS**

## ANEXO A

Aula de metodologia do Ensino de Inglês – 01/08/1011.

**[T – 1] Claudia:** Então, olhando para o guia de observação de aulas, nós temos aí o objetivo das observações que é procurar perceber como os fatores contextuais se manifestam na sala de aula e afetam o cotidiano escolar. Então, nós vamos agora pensar nesse primeiro dia, não vamos nem pensar nas outras semanas, vamos pensar ali na primeira semana, na segunda-feira e na quarta-feira que a gente vai estar lá. Nosso 1º contato com aquela professora, com aqueles alunos e com aquela escola. O que vocês acham que a gente vai ter que olhar? Vocês acham que a gente vai ter que se perceber naquele contexto? O que o nosso olhar vai ter que buscar?

**[T – 2] Eliana:** Assim, professora esse 1º dia ... é ... tem descrever o espaço físico da escola. Pra descrever o espaço físico, é preciso a gente fazer, ir até lá, pra fazer uma avaliação porque só assim de longe se não vai.

**[T – 3] Claudia:** Sim, claro.

**[T – 4] Eliana:** não vai ter, daí ter que ir lá, tem que pesquisar até vamos dizer assim, fazer até uma entrevista com os alunos pra ver se eles assim... pra saber.

**[T – 5] Cláudia:** vocês acham? no 1º dia a gente fazer já alguma entrevista?

**[T – 6] Eliana:** É acho que vai assustar, né. Acho que vai assustar.

**[T – 7] Claudia:** É.

**[T – 8] Eliana:** não, assim, depois.

**[T – 9] Aline:** no 1º dia é só observação mesmo, né, o 1º dia.

**[T – 10] Claudia:** e o que você quer observar no 1º dia?

**[T – 11] Aline:** ah, eu quero observar tudo, esse é o nosso objetivo.

**[T – 12] Claudia:** o que vocês acham de importante pra gente observar já na 1ª semana?

**[T – 13] Eusébio:** eu acho que o principal aqui que eu vejo é o currículo da escola para a Língua Inglesa.

**[T – 14] Aline:** a regularidade.

**[T – 15] Eusébio:** como é organizado o programa de ensino.

**[T – 16] Aline:** é.

**[T – 17] Eusébio:** para a língua.

**[T – 18] Claudia:** no 1º dia se acha que a gente já consegue observar isso?

**[T – 19] Eusébio:** eu acho que sim.

**[T – 20] Aline:** a maneira como a professora avalia, a maneira como ela ministra as suas aulas, a maneira como ela trabalha, né? Se ela utiliza o quadro, se ela é utiliza o livro, bom qual é a maneira dela trabalhar eu acredito que no 1º dia nós já vamos perceber também, né?

**[T – 21] Eliana:** a interação que o aluno tem para com o professor, como é, até mesmo com o diretor com todos os, os responsáveis pela escola.

**[T-22] Claudia:** é... a gente só tem que tomar um pouco de cuidado pra gente não olhar muito para o professor. Lembra que a gente vai ter os nossos encontros, as nossas reuniões em que a professora também vai estar presente. Se ela sentir que ela está sendo observada, não vai ser uma boa coisa pra nós, até porque ... nós não vamos trabalhar colaborativamente? Quer dizer que o sucesso da aula também vai depender de nós. Não no 1º dia é claro, mas a gente tem que perceber que só o fato da gente estar lá a aula já não vai fluir.

**[T – 23] Aline:** a maneira que nós vamos trabalhar.

**[T – 24] Cláudia:** é da maneira que flui, naturalmente.

**[T – 25] Aline:** como nós vamos colaborar com ela? nós teremos que num 1º momento observar como que ela trabalha, pra gente ver onde que a gente pode entrar ali.

**[T – 26] Claudia:** uhum

[T – 27] **Aline:** o que está faltando? o que a gente pode introduzir pra melhorar, né? Por exemplo, se ela não utiliza com os alunos dela o lúdico, por exemplo, se ela não trabalha essa questão, a gente pode inserir, né?

[T – 28] **Claudia:** entendi ...

[T – 29] **Aline:** no 1º momento, eu acredito que seria observar ela pra gente ver.

[T – 30] **Claudia:** observar a aula num todo.

[T – 31] **Aline:** a aula como um todo.

[T – 32] **Claudia:** como os alunos reagem.

[T – 33] **Eliana:**... se os alunos estão interagindo com a aula dada por ela, a gente observando, a gente vai ver como a gente pode fazer, e planejar a aula.

[T – 34] **Aline:** em seguida daí a gente vai ver como é que os alunos estão reagindo a essas aulas novas, né? Como nós vamos estar colaborando...

[T – 35] **Claudia:** Qual o papel assumido pelo professor e pelos alunos nas situações de ensino-aprendizagem? Essa questão é... Seria observá-la pensando na experiência de vocês enquanto alunos aquilo que a gente vem discutindo há algum tempo. Como vocês acham que deve ser o papel de um e de outro aí? O papel tanto do professor como dos alunos nas situações de ensino-aprendizagem, o que vocês acham a respeito disso? Diz?

[T – 36] **Aline:** Do aluno e do professor?

[T – 37] **Claudia:** É? O aluno como um mero receptor e o professor como um transmissor de conteúdo? Vocês concordam? Discordam? O que vocês acham disso?

[T – 38] **Eusébio** – Tem que haver uma troca de ideias não é professora? Entre o aluno e professor.

[T – 39] **Claudia:** E como pode ocorrer essa troca de ideias?

[T – 40] **Eliana:** Pela interação em sala de aula

[T – 41] **Claudia:** Essa interação diz respeito ao conteúdo que está sendo trabalhado do momento de ensino-aprendizagem?

[T – 42] **Claudia:** Como ela se dá? Vou lembrar vocês do que o Eusébio falou no início da aula.

[T – 43] **Eusébio:** Eu sei, lembrei. Os alunos já vêm com a bagagem, daí ele pode ter uma troca não é?

[T – 44] **Claudia:** Troca de experiência.

[T – 45] **Eusébio:** O professor se entende como aluno também.

[T – 46] **Claudia:** E que bagagem seria? Está relacionado a língua inglesa?

[T – 47] **Eusébio:** O seu meio social em que ele vive não é? Já vem internalizado não é? Com algum conhecimento que possa passar.

[T – 48] **Claudia:** É essa questão que agora vou lançar pra vocês? Quais são as oportunidades de aprendizagem criadas intencionalmente pelo professor para os alunos? Também não pode ser uma coisa que a gente pode olhar lá na nossa aula?

[T – 49] **Aline:** Não entendi?

[T – 50] **Claudia:** Uma das coisas que a gente pode olhar é o foco que a gente pode dar também. Muitos focos, não é? Muitos olhares que a gente pode lançar lá na aula e as oportunidades de aprendizagem que são criadas, agora interacionalmente quer dizer, interação, aquilo que vocês já falaram. Pelo professor e pelo aluno. Ao invés de você dizer que vai olhar a professora e ver como ela dá a aula, quem sabe a gente olhasse pra ver oportunidades de ensino-aprendizagem criadas intencionalmente pelo professor.

[T – 51] **Aline:** Se ele dá aula só sentado?

[T – 52] **Claudia:** Só sentado?

[T – 53] **Eliana:** Só voltando um pouquinho o que você falou anteriormente de acordo com Palmer fala aqui que ele é de 1917, aqui ele fala que em primeiro lugar um programa de ensino aprendizagem tem que colocar o estágio introdutório tem um prazo determinado pra.....

[T – 54] **Claudia:** Introdução?

[T – 55] **Eliana:** E depois que o aluno vai ter a consciência do processo de aprendizagem... aí fala aqui... seguido de um programa detalhado de ensino de pronúncia, logo após isso, no

caso a introdução é muito importante pra colocar na cabecinha do aluno e que há a necessidade dele aprender tudo.

**[T – 56] Claudia:** Deixa ver se entendi. Não ir jogando já na cabeça dos alunos... chega lá e... hoje nós vamos aprender o verbo “to be”.

**[T – 57] Eliana:** Essa seria uma introdução, Primeiro a introdução.

**[T – 58] Claudia:** Essa introdução vai fazer com que ele goste. Mesmo que relacionando com o que O Eusébio falou, essa introdução vai ser feito por meio da interação, que buscamos lá no convívio social do aluno.

**[T – 59] Eliana:** Isso.

**[T – 60] Claudia:** A experiência que ele teve até chegar no conteúdo, ah... Entendi. E uma coisa importante também pra gente olhar é o que se constitui como inglês naquela turma? Que visão eles tem de inglês? Aquilo que a gente já estávamos discutindo no início, e o que é ensinar inglês para aquela professora, não é? O que é aprender inglês pra aqueles alunos? Que papel que eles atribuem a língua inglesa na sala? Como mais uma disciplina, “aí que chato tenho que aprender, pra que eu vou precisar de inglês, não é? Ou não? Se realmente é mostrado a importância. Uma coisa interessante que a gente pode verificar, é se a professora utiliza recursos mediadores, nessa interação, como por exemplo, um slide, uma figura, um objeto concreto, um jogo, uma música até mesmo um livro? Pode ser.

**[T – 61] Eliana:** por exemplo, conheço uma história que a professora faz a chamada em inglês e os alunos têm muita falta. Adolescente, pré adolescente, aí eles não respondem a chamada porque eles não aceitam, tipo assim, em inglês, em sala de aula, a disciplina de inglês.

**[T – 62] Aline:** Mas, assim a professora nesse exemplo que você está dando, é uma professora que dá a disciplina de inglês?

**[T – 63] Eliana:** Disciplina de inglês e ela faz a chamada de todos os número, todos em inglês.

**[T – 64] Aline:** Todos em inglês?

**[T – 65] Eliana:** Não que eles não saibam eles...

**[T – 66] Aline:** Se recusam..

**[T – 67] Eliana:** Se recusam a responder a chamada, por isso têm muita falta, na disciplina, por motivo de ...

**(T-68) Claudia:** bom, então dando continuidade com o que estávamos dizendo antes do professor Robson entrar, eu gostaria de lançar algumas questões pra vocês, antes da gente pensar nas questões lá pra sala de aula, do que a gente vai observar, questões a respeito do que é ensinar inglês pra vocês? Em que concepções está baseado o ensino-aprendizagem de inglês pra vocês? Por exemplo, quando vocês forem lá pra escola que vocês estiverem observando as aulas ... pode falar...

**(T-69) Eliana:** ... é, hoje em dia ... aí você ensina ... aí você começa ... uma criança de quinta serie começa a ter a disciplina de inglês, se ela gosta de tudo que envolve ... antes né... envolve o gostar do inglês, isso vai refletir se ...pra que ela tenha, pra que no futuro ... que por exemplo tem muitos empregos hoje que necessitam de uma pessoa saber falar o inglês, é vamos dizer assim ...

**(T-70) Aline:** quer dizer que um dos motivos pra motivá-la, então, você diz a necessidade ...

**(T-71) Eliana:** é, porque hoje quem fala uma língua estrangeira que no caso é o inglês, vai ter muito mais campo de trabalho né, vai ter muito mais campo do que ...

**(T-72) Aline:** mais oportunidade.

**(T-73) Eliana:** mais oportunidades na vida dele. Porque... pra ... como eu vou falar assim..

**(T-74) Claudia:** pra ter uma renda melhor..

**(T-75) Eliana:** uma renda melhor, com certeza.

**(T-76) Claudia:** então, eu vou reformular minha pergunta. Pra vocês o que é ensinar inglês para aquelas crianças, daquela escola, então..o que é ensinar inglês para aquelas crianças lá da escola X, que ainda não sabemos o nome da escola ainda, naquele bairro humilde daqui da cidade de Apucarana. Então, o que é ensinar inglês dentro daquele contexto, que é o que a gente vai estar inserido?

**(T-77) Eusébio:** eu só acho que primeiro tem que ver o meio social de cada aluno. Pra saber o que está internalizado em cada um, porque ele ... já vem com um conhecimento de família...

**(T-78) Claudia:** um conhecimento prévio...

**(T-79) Eusébio:** ...tem um conhecimento prévio, então eu creio que vendo cada aluno o meio social e cultural que ele vive pra depois monta uma aula específica pra aqueles alunos.

**(T-80) Claudia:** meio assim que pra vê a necessidade daqueles alunos?

**(T-81) Eusébio:** isso.

**(T-82) Claudia:** vocês acham que aqueles alunos daquele contexto, porque vocês podem não conhecer aqueles alunos, porque a gente ainda vai pra lá, mas dentro do conhecimento que vocês têm sobre isso, e até mesmo das escolas onde vocês estudaram, com seus irmãos, seus filhos, que seus parentes estudam, o conhecimento que vocês já tem desse contexto, vocês acham que esses alunos, essas crianças, eles tem alguma motivação ... intrínseca, aquela que vem de dentro ... pra aprender inglês?

**(T-83) Aline:** não.

**(T-84) Claudia:** você acha que não Aline, porquê? Você acha que pra eles inglês não é interessante, eles não conseguem perceber a importância...

**(T-85) Aline:** eles não conseguem, é importante, mas eles não conseguem ver isso. Eles não sabem, e eu acho que não foi levado, não foi passado pra eles, a não ser que tenha algum professor que tenha passado pra eles. Mas, eu acredito que é só trabalhado de uma maneira corriqueira, de um modo tradicional e não é falado pra o aluno. Não é passado pra ele a importância do inglês. O que pode vir a ser na vida deles.

**(T-86) Claudia:** entendi. E vocês acham que eles já têm algum contato, dentro daquela realidade, com aquelas crianças, a gente já sabe que é um bairro afastado do centro, é um bairro mais humilde, vocês acham que eles já tem contato com a língua, será que eles já tem acesso ao inglês de alguma maneira?

**(T-87) Eusébio:** eu creio quem sim professora, porque hoje num mundo informatizado, é vídeo game, tem vários jogos que já vem em inglês, é a internet..

**(T-88) Claudia:** e vocês acham que essas crianças lá desse contexto na quinta serie, eles já tem esse acesso?

**(T-89) Aline:** eu acho que sim.

**(T-90) Eusébio:** por algumas coisas assim, eles já vão pegando alguma coisa. Meu filho de 9 anos, mesmo, ele através do vídeo game já aprendeu um monte de palavras sabe..

**(T-91) Claudia:** Bom então... pode falar Eliana...

**(T-92) Eliana:** vou dar um exemplo assim da minha filha, quando você falava em inglês pra ela, ela falava.. "nossa que matéria difícil", e essa semana mesmo eu peguei ela cantando uma musica e pelo que eu estava acompanhando, certinho.

**(T-93) Claudia:** quantos anos têm sua filha?

**(T-94) Eliana:** ela tem 13. está no sétimo ano agora. E ela não tinha interesse algum, nem pela música em inglês, e eu peguei ela cantando assim correto. Pelo ouvir ... O meio social dela, Ela não tem muito..contato com pessoas que falam em inglês, então é dali do colégio, e cantou corretíssimo.

**(T-95) Claudia:** ah! Então quer dizer que talvez a gente observando, lembrem que a gente ta aqui falando coisas que vai nos ajudar na primeira semana da escola, então quer dizer que uma das coisas que a gente pode observar ... isso, o interesse dos alunos... por músicas... que interesses eles tem, que interesses circundam ... a vidinha desses alunos. E aí sabendo e conhecendo um pouco a vida desses alunos a gente vai poder, então, preparar atividades e, preparar aulas que vão ao encontro não só das necessidades, mas também do que é interessante pra eles e, de repente a música pode ser uma coisa importante pra eles.

**(T-96) Eliana:** Uma outra coisa, por exemplo, que pode ser interessante, são aqueles filmes é musical, né...

**(T-97) Aline:** igual o Mama Mia que a Julia gosta...

**(T-98) Claudia:** e quantos anos tem a Júlia?

**(T-99) Aline:** 2 anos.

**(T-100) Claudia:** a Julia tem dois anos e 6 meses e adora mama mia.

**(T-101) Aline:** e ela se atreve a cantar as musicas em inglês.

**(T-104) Claudia:** que partinha que você lembra que ela canta assim...

**(T-103) Aline:** aquela partinha que canta assim: “mama mia, mama mia here I go again...” daí ela canta, do jeitinho dela lá, mas ela canta. Ela emenda uma na outra, mas ela canta.

**(T-105) Claudia:** Você acha que a Julia vai ter mais facilidade pra aprender inglês do que você teve?

**(T-106) Aline:** claro!. Ela está tendo contato com o inglês desde os dois anos, e eu comecei com 9..10 anos.

**(T-107) Claudia:** e de uma forma, essas crianças lá da quinta série, pra elas vai ser mais fácil aprender inglês do que foi pra nós né.

**(T-108) Aline:** com certeza.

**(T-109) Claudia:** é como o Euzébio falou, hoje em dia com a globalização, e a informatização, mesmo as camadas mais humildes da sociedade tem acesso.

**(T-110) Aline:** até porque eu acho que meus pais não sabiam a importância que o inglês teria na minha vida, eles não sabiam disso, até porque os dois não tem muito estudo, já são...já até existia cursos na minha época que eram mais, digamos assim: mais acessíveis, na escola mesmo passava muitas pessoas das escolas oferecendo e ..., mas os meus pais não sabiam da importância. Então, acabou que eu acabei tendo só aquele inglês da escola mesmo, só o..

**(T-111) Claudia:** entendi... Aline você já falou umas 4 vezes da importância do inglês, e qual é a importância do inglês mesmo? Pra você?

**(T-112) Aline:** pra mim?

**(T-113) Claudia:** sim. Pra você.

**(T-114) Aline:** olha! Pra mim é porque eu gosto mesmo, eu gosto muito né, eu acho que, que nem a gente tava falando não só a questão de abrir portas para um mercado de trabalho, muito mais oportunidades que a gente tem, é uma coisa a mais que você pode coloca, e também pelo fato de gostar muito né. Eu me sinto realizada cada vez que eu aprendo alguma coisa a mais, cada vez que eu vejo que to sabendo falar, que to sabendo pronunciar, que eu to sabendo um pouco mais sobre aquele...

**(T-115) Claudia:** sobre a cultura..

**(T-116) Aline:** sobre a cultura, o país ...

**(T-117) Claudia:** porque aprender uma língua você tem que saber também da cultura né, aprender do povo, da historia.

**(T-118) Aline:** ... eu to aprendendo a cultura dele, não só do meu país, e ao mesmo tempo faço comparações, a respeito do meu país, a respeito ...

**(T-119) Claudia:** e isso te ajuda a ser uma pessoa melhor, uma cidadã

**(T-120) Aline:** claro

**(T-121) Claudia:** mais consciente,

**(T-122) Aline:** claro, mais consciente, mais realizada como pessoa. Como se eu encontrasse melhor o meu lugar no mundo.

**(T-123) Claudia:** entendi. Agora vamos ver ali né, de acordo com os objetivos que vocês já pegaram ali. Isso que a gente já comento a respeito dos objetivos do ensino de inglês pro ensino fundamental, que relação vocês fizeram ai,...que vocês já tinham em mente, que vocês acreditaram. Crenças que vocês já tinham sobre o que é ensinar, o que é aprender inglês, com a experiência que vocês já tiveram como alunos de inglês desde o colégio, lá na quinta serie, e daí vocês olharam aqui para os objetivos, o que o MEC espera? O que o MEC espera do aluno do ensino fundamental ao longo dos quatro anos, vocês acham que ta ok. Vocês acham disso ai? Vocês acham que tá correto ou se vocês pudessem fazer uma mudança nos objetivos o que vocês fariam? Qual desses objetivos vocês acharam mais interessantes? Mais importante?

**(T-124) Eliana:** conhecimento sistêmico, o que é? Sistema como um todo?

**(T-125) Claudia:** é. É conhecer as normas da língua, a organização daquela língua, o funcionamento daquela língua, a fonética, a fonologia, a gramática, é um conhecimento sistematizado, não é só aquele conhecimento que você adquiri através de ouvir musica, ou através da internet ou através de leitura de revistas, é um conhecimento onde você conhece

a língua a fundo, você estuda aquela língua, conhece o vocabulário daquela língua, a pronúncia das palavras...e, qual vocês acharam mais importantes desses objetivos para o ensino fundamental?

**(T-126) Eusébio:** eu achei interessante essa aqui: como e quando utilizar a linguagem tendo como base as linguagens da língua materna.

**(T-127) Claudia:** o que você entendeu desse objetivo? O que vocês entenderam desse objetivo quando dizem ali... como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação.

**(T-128) Eusébio:** através dos estudos também, e outras formas de passar esse estudo da língua, de ver outras maneiras de como ensinar o inglês. Não ficar só ali no idioma da escola ali entende?

**(T-129) Claudia:** não, tudo bem, tá certo. Mas, a gente não pode esquecer que esse objetivo aqui é o que o MEC espera que os alunos sejam capazes de fazer quando eles terminarem a oitava série, então, segundo o MEC, segundo os PCNs pro ensino fundamental, ele espera que ao longo dos quatro anos, ou seja, quinta, sexta, sétima e oitava, o aluno que concluiu a oitava série ele seja capaz, por exemplo, de ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer. Então, por exemplo, ele não só conseguir ler em inglês, vamos supor... uma bula de remédio em inglês, um medicamento que use e que seja importado, ou de um alimento que ele compre no supermercado, como as instruções do vídeo game, são coisas ... tanto fontes de informação, como acessar a internet e ver o que ta dizendo lá no New York times, os noticiários em inglês, o que eles trazem pra nós de informação global, que vem pra nós em língua inglesa, como também por prazer, os jogos e tudo mais...e utilizar a língua como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados.

**(T-130) Eusébio:** acho que dependendo do colégio que ele sai da oitava série ele não vai sair tão preparado...

**(T-131) Claudia:** então, você acha que ...espera aí, deixa eu ver se eu entendi, esse objetivo que acabei de ler de usar a leitura como fonte de informação e prazer, talvez ele esteja um pouco fora da realidade que quando o aluno sai da oitava série ele ainda não tá pronto pra fazer isso?

**(T-132) Aline:** vários desses.

**(T-133) Claudia:** qual outro por exemplo?

**(T-134) Aline:** vivenciar uma experiência de comunicação pelo uso da língua estrangeira, a maioria deles não estão aptos pra se comunicar.

**(T-135) Claudia:** ele não está, mas e nós como professores, então vamos pensar, eles não terminam a oitava série aptos pra vivenciar uma comunicação, uma experiência de comunicação humana pelo uso da língua estrangeira, como que a gente poderia então como professores propiciar a esses alunos de quinta a oitava série uma experiência de comunicação através do uso da língua estrangeira? Que a gente podia fazer?

**(T-136) Aline:** uma experiência de comunicação? Não sei, de repente ele tem algum amigo, como hoje..esses Orkut que tá muito em altas, o MSN, e de repente ele tem algum amigo...

**(T-137) Claudia:** tá, mas e se ele não tem? Nós, enquanto professores, a gente consegue propiciar? Vocês conseguem pensar em algum meio?

**(T-138) Eusébio:** elaborar algum projeto na escola, pra desenvolver,

**(T-139) Claudia:** você sabe o que eu fiz? uma vez... parece bobo, mas sabe aqueles mormons que ficam andando pelas igrejas...uma vez eu convidei dois, eles todos são 'Helder', Helder e o sobrenome deles, daí eu convidei eles pra irem na escola conversarem com os alunos. Então, eu trabalhei com os alunos aquelas perguntinhas básicas, tipo: What's your name?; How old are you?; aquelas perguntinhas básicas, pra saber os dados pessoais, e levei os mormons lá, os Helder daquela igreja, e eles...os alunos tinham que fazer tipo de uma entrevista, eles tinham que falar em inglês, e anotar as informações. De repente é um meio de comunicação humana, às vezes a gente tendo um pouco de criatividade consegue. Essas escolas públicas ...hoje todas elas tem salas de informática, de repente quem sabe a gente com boa vontade, em parceria com os diretores, coordenação, a gente não consegue levar os alunos ali naquela sala e pra ver na internet.

**(T-140) Aline:** Orkut... conversar...

**(T-141) Claudia:** tem aquele skype, que você fala em tempo real, ouve a voz...

**(T-142) Aline:** ...no MSN você pode ver a pessoa.

**(T-43) Claudia:** Então, pode ate ser que a gente consiga com um esforço e dedicação, a gente... consiga ajudá-los. Não que eles vão sair fluentes, não.

**(T-144) Eusébio:** o que pode acontecer a reação da escola né, eles vão quere tirar da grade ali..

**(T-145) Claudia:** eh! Mas também comunicação humana é só conversar, bate papo, porque continuando ali..ele se refere a novas maneiras de se expressar, de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneira de agir e interagir. E as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel de cidadão no mundo. Esse daqui não vai de encontro com o que você falou agora pouco Aline? De conhecer outras culturas, de conhecer outros modos de viver, outros modos de vida.

**(T-146) Aline:** exatamente.

**(T-147) Claudia:** então, esse objetivo não quer só dizer também que o aluno de quinta a oitava serie, o professor tem que propiciar a esse aluno, ele tem que terminar a oitava serie passando por uma experiência real de comunicação , de bate papo, conversar. De repente por meio de você conhecer, utilizando filmes, na internet, cartazes, reportagens de revista, eles passam a ter um pouco disso aqui, maior entendimento de um mundo plural, ou seja, de um mundo que não é só esse que ele vive, outras culturas, culturas diferentes, e uma vez que ele conhece outras culturas ele também passa a entender melhor a sua, sua própria cultura. Bem, e falando um pouquinho do ensino médio, vocês perceberam diferenças entre os objetivos do ensino fundamental e do ensino médio? Se a gente for analisar os objetivos do ensino fundamental, Olha! Identificar o universo que os cerca a língua estrangeira, falam bastante sobre comunicação, como o aluno, o individuo sendo parte do mundo, compreendendo seu papel, enquanto cidadão, percebendo-se ali dentro de um determinado tempo histórico, fala sobre costumes, não é...essa comparação entre a língua materna e língua estrangeira, de construir uma consciência critica. Agora quando a gente vai pro ensino médio que a gente já vê bastante? É o trabalho instrumental. Ai ele fica mais baseado mesmo é na leitura, praticas concentradas em leitura em sala de aula com texto escrito, você da ênfase no texto escrito, especificamente escrito em língua inglesa, dialogando então com a língua materna, ou seja a tradução. O foco nas praticas escolares com o objetivo de fornecer experiência no engajamento do significado, ou seja, eles lerem os textos e entender o que eles querem dizer, que mensagem eles trazem na língua materna, e esse aqui já parece mais um preparatório pro vestibular né. Bem focado em leitura, tradução, interpretação.

**(T-148) Aline:** reflexão do texto.

**(T-149) Claudia:** reflexão do texto em inglês e em português. Que vocês acham? Vocês concordam com esses objetivos, pensando no mundo em que a gente vive hoje? No sistema educacional brasileiro , que vocês acham?

**(T-150) Aline:** é. Aqui eles ta especificando né, eu acho que não deveria. Eu acho que ele ta especificando e não deveria.

**(T-151) Claudia:** não deveria o que?

**(T-152) Aline:** assim. Ser só. Ele ta focado no texto escrito e na interpretação do texto e só.

**(T-153) Claudia:** se a gente for analisar bem ali do ensino fundamental, eu não consegui identificar ali, já não sei vocês, um objetivo que tivesse focado na comunicação oral, ouviu e falar.

**(T-154) Aline:** não tem.

**(T-155) Claudia:** tem ali, costumes ou maneira de agir e interagir, utilizar maneiras comunicativas e de modo poder atuar....é..esse ultimo aqui: utilizar outros modos habilidades comunicativas de modo de atuar em situações diversas. Mas também não deixa claro né. Que seria assim, ao final dos quatro anos, ao longo dos quatro anos...espera-se que o aluno seja capaz de comunicar-se oralmente. Através da fala, ou de ouvir e compreender né.



**(T-156) Aline:** depois vem no ensino médio, ele não vai mais ter essa pratica? Não vai mais praticar esse...

**(T-157) Claudia:** vamos. Bom! A gente vai dar uma paradinha agora com relação aos objetivos ta, pensando sempre que a gente vai lançar um olhar a partir de agora no currículo, então pra atingir esses objetivos dos PCNs, que currículo deve ser utilizado na escola? Ou seja. O que a gente tem que ensinar lá na escola pra ir de encontro com esses objetivos? Ta..entao depois a gente continua com essas questões e lembrando que era pra vocês darem uma lidinha ali no guia de observação de aulas e quando a gente voltar a gente só vai pensar rapidamente em formar o nosso próprio guia de formação de aulas, ok.

**ANEXO B**

## Diálogo cogerativo – 13/09/2011

[T – 1] **Aline:** hoje eu descobri que é isso que eu quero pra minha vida, apesar de toda essa loucura (risos), dessa loucura de tudo, é isso que eu quero, eu tenho certeza. Pronto já falei, pode dizer agora.

[T – 2] **Claudia:** pode falar.

[T – 3] **Eliana:** não, eu gostei dessa turma.

[T – 4] **Claudia:** de qual?

[T – 5] **Eliana:** dessa aqui né, 5ª C.

[T – 6] **Claudia:** credo Eliana, você não gostou da 5ª D?

[T – 7] **Eliana:** não... eu gostei da turma sim, mas assim: é que me chocou. (risos). Sem palavras.

[T – 8] **Claudia:** porque chocou? O que aconteceu?

[T – 10] **Eliana:** ah! Eles são um pouquinho incontroláveis né, na hora da oração, eu não sei até onde eu podia ir né, mas eu fiquei um pouco assustada, mas vamos ver né, na próxima.

[T – 11] **Claudia:** você se saiu muito bem Eliana.

[T – 12] **Eliana:** ah! Obrigada.

[T – 13] **Aline:** eu achei essa turma boa, melhor que a outra, em relação assim ... mas mesmo assim nós não conseguimos fazer todas as atividades, não deu tempo né.

[T – 14] **Claudia:** é porque a professora Claudia também ocupou muito espaço com aquela musica ridícula.

[T – 15] **Aline:** (risos)

[T – 16] **Ana:** (risos). Ah! Eu tenho que falar?.

[T – 17] **Claudia:** que você achou desse primeiro dia de trabalho colaborativo?

[T – 18] **Ana:** olha! Eu tava preparada pra o que der e vier, porque eu to acostumado a trabalhar com essa turma, eu e eles, com outros professores, visitantes, então é assim: tem dia que funciona e tem dia que não funciona. Ultimamente eu tive mais dificuldade no começo do ano com a 5ª D. Ultimamente eles estavam mais calmos, só que assim ... tem que ser general dentro da sala, então assim ... não dá pra eu ter um comportamento com vocês, que eu as vezes tenho, porque senão ia chocar muito mais vocês entendeu? Então assim: tem que tomar atitudes bem drásticas, tenho que chamar um do lado pra conversar, mas, tirar da sala eu não tiro.

[T – 19] **Claudia:** Ah! Não pode tirar aluno da sala?

[T – 20] **Ana:** não ... não é que não pode, é que ...

[T – 21] **Claudia:** qual a postura da escola quando isso acontece?

[T – 22] **Ana:** não, acontece assim ... as vezes eu passo uma dificuldade muito grande, mas daí eu saio e vejo o aluno fora da sala, nessa aula ou na aula anterior. Mas eu não tiro. Mesmo quando eu não consigo abrir minha boca ou aplicar uma atividade, mas eu não tiro. Eu tenho que mostrar autoridade. Mostrar que quem manda ali naquela aula sou eu, então, eu não tiro da sala. Porque é o que ele quer, ele quer sair da aula, e aí, tem dia que funciona, tem dia que não funciona. Eu tava aprendendo a lidar com a turma, agora um fato novo né, eles já viram um trabalho mais diferente, mais instigante, outros professores, então assim ... o comportamento deles não me surpreendeu. Mas assim. eu tava assim preparada pra alguma coisa que eles aceitassem ou não aceitassem. Eu só queria que vocês soubessem que a minha realidade é essa, que vocês também vão se deparar com uma situação dessas, como eu estou me deparando agora, que vão ter ocasiões que você vai ser obrigada a receber pessoas, visitantes, porque no meu caso eu aceitei porque eu quis, mas tem situações que você é obrigado, então você vai ter que estar preparado pra lidar com aquela situação né. E é isso gente. Igual, eu estava com 17 turmas, dessas 17 tem 2 turmas que me dá um trabalho imenso, as duas sétimas series, entendeu? Então, aqui o trabalho é tranquilo, a minha única dificuldade aqui esse ano estão sendo essas duas turmas. Porque

assim, você faz um trabalho maravilhoso, daí por causa de duas turmas estraga tudo. Então, a realidade de um professor é essa. Só que o colégio lá ele .. ele apoia o professor no caso, se eu precisar tirar o aluno da sala, eles já disseram: você tira o aluno da sala pra ele não atrapalha sua aula. Então, daí eu tiro né. Daí eles...é a regra do colégio, mas eu não concordo, lá o importante é a minha aula, mas aqui as regras aqui são outras, aqui é não tirar, eles valorizam tanto a sua aula que..então, daí eu não tiro. Mas eu não concordo, entende, mas eu acho que a gente tem que se adapta. Toda hora eu estar tirando, estar tirando, estar tirando.

**[T – 23] Claudia:** o que você acha do andamento das atividades lá na 5ª série D em relação a 5ª C?

**[T – 24] Ana:** então...a gente não consegue desenvolver mais do que 2 atividades. É mais ou menos igual, quando eu aplico, quando eu to trabalhando, eu tento fazer com que ande igual, pra daí até pra mim...o meu trabalho anda em harmonia, antes eu tinha cinco e agora eu tenho duas. Eu já falei com eles e tal...eu acho que..eu tenho esperança que no próximo encontro eles estejam melhores. No caso do Alex, a hora que eu entrei aqui na outra aula, ele já não estava mais. Já tinha ido pra coordenação. Então assim: a gente trabalha conforme as ferramentas. Conforme as possibilidades, não da pra gente fazer milagres.

**[T – 25] Eliana:** quando eu falei que era incontrolável assim, em relação a mim, porque eu acho que eu não daria conta, de ficar sozinha assim com eles..e ah!

**[T – 26] Claudia:** poxa foi seu primeiro dia...

**[T – 27] Eliana:** já fiz estagio.

**[T – 28] Claudia;** ...atuando em sala de aula.

**[T – 29] Eliana:** não..é eu já fiz estagio, mas foi de primeira a quarta.

**[T – 30] Claudia:** mas atuando ou observando?

**[T – 31] Eliana:** atuando.

**[T – 32] Claudia:** atuando?

**[T – 33] Eliana:** é. Assim era difícil, mas eu assim... hoje eu fiquei um pouquinho assustada hoje.

**[T – 34] Ana:** mas eles também não estão adaptados a outro professor...

**[T – 35] Eliana:** então..e também acho que foi a euforia deles.

**[T – 36] Claudia:** que você achou Euzébio?

**[T – 37] Eusébio:** ah! Eu achei tranquilo, por mim tudo bem. E em questão da outra turma em relação a essa, eu achei que o Alex tem um pouco menos de interesse do que os outros, mais agitadinho, mas eu vi que conforme vai montando os grupos, as atividades, eles gostam assim. Eu achei legal porque eles tão gostando.

**[T – 38] Claudia:** então você achou que foi bom fazer uma atividade em grupo?

**[T – 39] Eusébio:** eu achei que foi bom, porque.. por exemplo esse ultimo grupo aqui eu vi que eles estavam adorando sabe..eles estavam um falando com o outro, estavam gostando muito.

**[T – 40] Claudia:** você trabalha bastante com trabalho em grupo?

**[T- 41] Ana:** olha! É..na verdade eu não trabalho, no máximo é duplas. Porque assim..eu confesso que eu tenho um pouco de dificuldade de trabalhar com grupos grandes, não sei se vocês perceberam que é difícil. E como eu me preocupo muito com o conteúdo, assim..inglês também a gente tem muita poucas aulas, quero perceber eles aprendendo entendeu? Infelizmente eu trabalho pouco em grupo, porque falta tempo pra isso entendeu?

**[T – 42] Claudia:** achei muito legal a maneira de como você colocou o verbo TO BE.

**[T -43] Eliana:** eu também gostei.

**[T – 45] Aline:** eu também,

**[T – 46] Claudia:** bem bacana.

**[T – 47] Ana:** eu tentei colocar de uma maneira simples, primeira trazer o português pra depois o inglês.

**[T 48] Claudia:** só senti que não deu pra gente seguir como nos planejamos, que era usar as frases da apresentação, daí na hora que agente apresenta, a gente fica naquele nervoso, naquela ansiedade, e tudo aquilo que a gente falo que iria falar na hora da apresentação, no final saiu no my name is....

**[T – 49] Ana:** assim..nunca sai do jeito que a gente planeja certinho ..e eu acho que a gente já veio um pouco perdido. Desculpa ai eu ser sincera ta. Mas se a gente planeja certinho..porque igual a essa questão ai de ultima hora, se a gente tivesse...sabe que deixa a gente também um pouco desorientado, daí a gente passa isso pros alunos, gente sala de aula não pode existir improvisado, tem professor que fala: ah! Eu trabalho com improvisado. Mas eu não trabalho com improvisado sabe.

**[T – 50] Claudia:** quanto mais planejado...aquele planinho de aula..?

**[T – 51] Ana:** eu sei exatamente o que eu vou fazer em sala de aula. Porque você chega e fica vendo o livro, daí a turma já vê e fica...principalmente a quinta serie. Gente, um segundo já deu tempo de acabar com a sua aula. Então você tem que chegar já sabendo o que você vai saber, principalmente as quintas series. E eles também já tem que ta preparado pra outras atividades, porque senão eles também ficam totalmente perdidos, então.. tem que ter uma interação, porque esse negocio de surpresa também deixa eles desorientados. Por isso que eu já vinha falando com eles e tal..

**[T – 52] Claudia:** legal.

**[T – 53] Claudia:** achei essa turma bastante participativa, interessada, apesar de naquela retomada que você fez no inicio da aula, a quinta D mostrou ter um poço mais de domínio sobre o conteúdo.

**[T – 54] Ana:** é.

**[T – 55] Claudia:** então..você conforme ia perguntando, eles tinham as respostas, eles sabiam responder. Alguns a gente percebia que respondia errado só pra sacaniar, mas ele sabia ou as vezes ele errava na pronuncia mas sabia a resposta certa, outra coisa é que a outra turma já tava pronta com o livro aberto, eles iam buscando informações sobre o material, essa turma demonstrou um pouco mais imatura em relação a outra.

**[T – 56] Ana:** é isso mesmo.

**[T – 57] Claudia:** porem mais motivado nas atividades.

**[T – 58] Ana:** na verdade assim: essa é o primeiro ano que tenho 5 serie, eu tenho pouca experiência pois faz pouco tempo que to na área, me formei em 2007, só que eu de 1 a 4 trabalho desde 2004, daí eu fiquei 2 anos fora da sala de aula trabalhando com marketing, daí eu entrei de férias, e fiz meu TCC, ai eu entrei de férias e resolvi assim; pedir umas aulas, aproveita minhas aulas pra lecionar se eu conseguir, ai todo dia eu ia lá e chorava um pouquinho, até que um dia eles me ligaram que tinham umas aulas pra mim, daí não parei mais. Daí a partir desse dia, dessas férias nunca mais fiquei fora da sala de aula. Então entrei em 2008, 2009 e 2010 e agora em 2011. Então ai no estado tenho uns 4 anos...3 anos e meio. Então é muito pouco em relação a professora Claudia.

**[T – 59] Claudia:** eu entrei na faculdade em 2004 e me graduei em 2007, assim como você.

**[T – 60] Ana:** jura! (risos)

**[T – 61] Claudia:** a diferença é que eu trabalhava em instituto de idiomas.

**[T – 62] Ana:** então...olha o que aconteceu comigo: eu comecei a fazer faculdade tarde, minha filha já tava com 14 anos já, então...eu sonhava em ser professora e eu não tive oportunidade, então só com 30 anos que eu comecei a fazer faculdade, e ai foi uma dedicação muito grande, tudo que eu fazia eu fazia o melhor..aquele amor, e ai em 2004 no primeiro ano eu não sabia nem o que era boy nem o que era cat..eu não sabia nada entende?.. eu não tinha estudado inglês na minha educação básica sabe..porque da oitava até o terceiro ano eu fiz o CEBEJA, lá na minha cidade não tinha nem professor, lá em Colorado, onde eu morava. Então você fazia módulos, provas, aquela coisa. Porque eu casei muito nova, eu levava minha filha pra escola, e eu fiz a minha faculdade com um amor muito grande, daí minha professora de inglês e espanhol disse pra eu me dedicar em inglês porque eu ia precisar de inglês, então desde 2004 eu entrei na academia e faço curso, já fiz no WIZARD e na CCAA. Assim...eu fiz sem poder, com o maior sacrifício financeiramente sabe..e ai realmente ela tinha razão, foi aula de inglês que apareceu primeiro, ai eu tava mais ou menos preparada porque eu entrei no curso, na academia, desde o primeiro ano da faculdade, então eu ia muito bem, porque na academia a gente aprende, na faculdade muito pouco. (risos) a prática, a pronúncia... a língua viva, a gente aprende mais a estrutura da língua, infelizmente, pelo menos na minha faculdade, no meu curso assim..poucos alunos

procuram estudar, se aprofundar e foi o que eu fiz. Daí eu dei aula de português, Mas hoje o que eu gosto mesmo é a literatura, então ...eu até comecei o mestrado mas daí eu tive que parar até por outros motivos, em literatura...e agora que eu to lecionando inglês, eu to gostando de mais sabe..eu detestava inglês agora eu amo inglês. Então são coisas assim que a gente nem espera, as coisas mudam, os gostos mudam, as preferências mudam.

**[T – 63] Claudia:** a gente está muito feliz com você viu...primeiro pela sua prestatividade, e agora vendo você na sala de aula, vendo sua dedicação, olha! Está sendo ótimo todos nos aqui tenho certeza que vamos aprender muito com você.

**[T – 64] Ana:** e eu com vocês, se Deus quiser.

## ANEXO C

### Grupo focal - 19/09/2011

[T – 1] **Claudia:** Tá, e no dia 13 que a gente chegou lá prá , prá.. Porque no dia 06 a gente fez todo o planejamento prá o mês de setembro, e aí vocês perceberam o conflito que teve antes da gente ir prá aula?

[T – 2] **Eusébio:** O conflito que teve, acho que foi por causa dessa organização, que misturou um pouco as coisas ali, antes de entrar na sala estava um pouco indeciso sobre o quê que a gente ia fazer?

[T – 3] **Claudia:** Vocês concordam?

[T – 4] **Aline:** Eu concordo.

[T – 5] **Claudia:** Vocês perceberam?

[T – 6] **Aline:** Até que depois da aula, na hora em que a gente foi fazer a reunião, a Ana (professora colaboradora da escola) comentou com a gente, falou que a gente tava meio perdido, a gente entrou, todo mundo estava assim meio perdido.

[T – 7] **Eusébio:** Na verdade, a Ana mesma estava perdida porque ela disse que não leu totalmente o e-mail, né, então...

[T – 8] **Eliana** Eu também não li. Uma falha grande.

[T – 9] **Claudia:** Então, mas sabe por que eu to registrando esse momento? Porque um trabalho colaborativo, ele é assim né, ele é dose mesmo. Ninguém disse que trabalhar em conjunto é fácil. Quando a gente tá trabalhando em conjunto, num trabalho colaborativo, uma das coisas que mais emergem de um trabalho colaborativo, sabe o que é? Conflito, tensão. Agora minha pergunta é: na opinião de vocês, prá que servem os conflitos? Vocês acham que os conflitos, as tensões elas são positivas, então, elas são positivas ou são negativas?

[T – 9] **Aline:** Depende do ponto de vista de cada pessoa. Acho que é positivo porque me faz crescer. De qualquer situação ... eu encaro. Eu só pego aquilo que me faz bem, aquilo que é positivo. O que é ruim, eu procuro jogar fora.

[T – 10] **Eusébio:** Ah! Eu acho positivo porque dentro do conflito vamos criar estratégias, que vão resolver aquele problema.

[T – 11] **Eliana:** Eu sei, falando em conflito, acho que até eu e a professora (risos), nós primeiro, a gente entrou um pouquinho, porque eu cheguei lá e fiquei apavorada porque vocês não chegavam e a professora, eu não sabia o que vocês decidiram não tinha lido o e-mail, eu só tinha lido um pedacinho de cima, aí eu fiquei desesperada, porque daí ela já perguntou: e aí o que vocês pensaram? Então, daí vocês não chegavam, não chegavam, não chegavam, aí eu falei pra Ana: “ah! Professora, o que eu pensei foi isso: prá gente fazer dessa forma, dentro dessa matéria, dentro desse conteúdo”, e ela disse: “muito bem, então mostra pra mim”. Daí, eu mostrei ... nesse momento que eu já estava terminando, já tinha conversado bastante, aí vocês chegaram, aí houve o conflito. Houve um conflito entre mim e a professora, porque é como você disse, a gente já tinha combinado, mas, eu sei que foi uma falha minha, que eu não li totalmente o e-mail e agora eu vou prestar mais atenção nos e-mail dela. (fala isso olhando para os colegas, referindo-se a professora)

[T – 12] **Claudia:** Olha, agora é importante a gente registrar esse momento, porque não dá prá sair andando com um gravador na mão toda hora, né? E momentos ricos como aqueles do conflito a gente perde de gravar, perdemos porque ... porque se a gente tá estudando como se dá o trabalho colaborativo, como que é isso ... né ... trabalho colaborativo, de ir prá escola, sem estar com a sua formação terminada, encarar a sala de aula, os alunos, o dia a dia da escola, né?, e isso tudo embasado no que se diz, no que se propõe, um trabalho colaborativo. E aí se a gente está interessado em analisar como que se dá esse trabalho colaborativo, perde de coletar dados num momento tão importante, né? quando tem um conflito a gente sente porque a gente não pode ter a ilusão de que trabalhar em grupo, ter trabalho colaborativo, é só mar de rosas, porque não é, não é verdade, a gente não pode ter

a intenção de dizer: não, trabalho colaborativo é ótimo, a gente vai lá ... a gente se une numa mesma.. né? Não! tem muito conflito não é? Tem muita tensão, inclusive é com diz a Aline, o Euzébio, você também (olhando para a Eliana), é por meio desses conflitos que a gente cresce. Que a gente amadurece, não é?

**[T – 13] Eliana:** Cada um tem sua opinião formada, não é?

**[T – 14] Claudia:** É verdade, cada um tem sua própria crença, e lembra no questionário de crenças? Que vocês tiveram conflitos de idéias, uns acreditavam numa coisa, outros em outra, o outro discordava totalmente, ou seja, se quando a gente tá falando daquilo que a gente acredita, daquilo que é ser um trabalho de professor e tudo mais, se falando disso, a gente concorda e discorda, muitas vezes imagina na hora então, de ir prá ação, não é verdade? Mas é como vocês disseram, os conflitos, as tensões são inerentes ao trabalho colaborativo, não adianta a gente querer pensar que não vai ocorrer, porque vai, sempre vai, o que a gente tem que fazer é ter em mente, acredito eu, não sei se vocês vão concordar comigo, é essa posição aí que vocês mesmos tiveram, que o conflito era pra ser uma oportunidade prá gente crescer profissionalmente, prá gente fortalecer né, agora uma coisa é certa, quando a gente está alinhado um com o outro, quando a gente está no mesmo nível, ou seja, se a gente compartilha do mesmo objeto, aí a gente tem mais possibilidade de ter menos conflitos, mas, também não quer dizer que vai ser um mar de rosas, não, não é verdade. Agora, vou fazer uma pergunta, e vou dar um tempinho prá vocês pensarem ta? pra vocês, individualmente, como que esses conflitos e essas tensões, que emergem de um trabalho, dito colaborativo, como que essas tensões, esses conflitos, como que eles podem contribuir para o processo de formação de vocês, ou seja, como que esses conflitos, essas tensões que surgem no meio do trabalho colaborativo contribui para o processo, para cada um de vocês ... vocês entenderam minha pergunta? Como é que essas tensões, esses conflitos surgem na prática do ensino colaborativo, ou que pretendem ser colaborativo, como é que esses conflitos e essa tensões vão colaborar prá formação da identidade de vocês? Para um processo de identificação de vocês? Vocês se lembram, de quando eu coloquei no quadro logo no início das nossas aulas, logo no início do semestre, os textos que a gente ia trabalhar ... nos primeiros textos ... lembram do título: “leituras que iram ajudar no processo de formação da identidade de vocês como professores” então, quer dizer cada um tem sua identidade, é lógico, mas, essa identidade de professor, que está se formando agora, ela vai ser construída ou reconstruída, por meio dessas relações, que a gente tá vivendo agora, no ensino colaborativo, não é? É por meio de conflitos, de tensões, de alegria, de decepções, então, ...Minha pergunta é: como que essas tensões e esses conflitos que a gente vive no dia a dia do ensino colaborativo, contribui para a formação da identidade de professor de vocês? Não falem todos ao mesmo tempo, ok, por favor.Vamos, falem um de cada vez (risos) Em que medida vocês acham que se dá isso? Prá vocês, como é que esses conflitos podem colaborar na formação da identidade de vocês?

**[T – 15] Aline:** Cada conflito que você tem pode ser até .... eu acho que cada conflito que você tem, você pode acertar ou errar, e as vezes é com os erros, né, que a gente comete , a gente vai aprender mais, é ...

**[T – 16] Claudia:** Mas a gente tem que fugir deles?

**[T – 17] Eliana:** Vamos dizer assim, tipo assim, cometi um erro, aí vou tentar fazer de uma outra forma, ir para um outro caminho, prá não fazer de novo, entrar em conflito novamente.

**[T – 18] Claudia:** Mas você acha que você errou?

**[T – 19] Eliana:** Eu acho.

**[T – 20] Claudia:** Por quê?

**[T – 21] Eliana:** Porque teve um momento assim, que eu fiquei desesperada, eu me vi assim, que ia começar a aula, e que a gente não tinha nada certo, nada definido, eu acredito que eu errei. Em uma outra vez vou ficar quietinha, (risos) eu vou ficar quietinha.Não, assim, se eu tiver sozinha, não digo que não vai ocorrer novamente. Mas, vou ficar quietinha no meu cantinho e só na hora que você chegar, é que eu vou tomar uma decisão, de repente, quando estiver todo mundo, .... eu acho que foi com o erro que eu aprendi, entendeu? Eu fiquei chateada, porque assim, eu fiquei na pressão , naquele momento ali

que eu estava ... o caminho, foi .... eu falei assim, eu vou deixar prá uma próxima , de repente assim, vou dar a idéia prá professora Claudia, aí acabei, a professora da sala aceitou, a Ana aceitou.

**[T – 22] Claudia:** eu não quero mais voltar nesse assunto, aí, de que você errou, não. Porque não é mesmo muito importante, se teve erro, se teve acerto, na verdade, nós havíamos tido um planejamento, estava planejado, eu fiz todas as anotações do planejamento, e vocês me pediram prá mandar por e-mail, não é? E eu mandei, tudo aquilo que foi dito, que foi planejado junto, por ter sido a primeira vez de vocês, vocês falaram pouco, mas, estavam lá prá falar, se não falaram também, tiveram a oportunidade, se não falaram foi porque não quiseram. E estava planejado, e não é que não tinha nada certo, estava certo.

**[T – 23] Eliana:** Então, mas, foi um erro de primeiro ... o erro foi meu, de não ter lido o email, não ter prestado atenção, aí ocorreu um conflito e na verdade eu não tinha tirado Xerox, eu fui tirar depois, eu só li assim, o começo e não fui tirar Xerox, eu deveria ter lido

**[T – 24] Claudia:** Você agiu como tinha que agir, não é? Com iniciativa. Contudo, mesmo tendo iniciativa, tendo essa prestatividade, mesmo assim gerou um conflito que não foi só entre nós, porque a prof<sup>a</sup> Ana assumiu no diálogo cogerativo ...

**[T – 25] Eliana:** ela também não leu. (Risos)

**[T – 26] Claudia:** ... que ela se sentiu perdida, o Eusébio,tenho gravado a fala dele, dizendo também que se sentiu perdido, em alguns momentos ele achou que não ia dar certo. Ele se sentiu confuso prá ir prá sala de aula.



## ANEXO D

### Diálogo Cogerativo – 20/09/2011

[T – 1] **Claudia:** bom, 20 de setembro, acabamos de sair da 5 série C, infelizmente não deu pra gente entrar na 5 série D devido a mais uma mudança de horário, então a gente trabalhou só com a 5 C hoje. E eu queria ouvir de vocês, o que vocês acharam da aula de hoje, do dia de hoje, do trabalho que foi realizado, de repente a gente até pode comparar com o que foi realizado na semana passada. Ou seja, vocês fiquem a vontade pra falar o que vocês acharam aí.

[T – 2] **Eliana:** então..eu achei que a interação deles foi maior com o conteúdo, acho que valeu.

[T – 3] **Claudia:** então hoje você achou que eles interagiram mais?

[T – 4] **Eliana:** sim, mais.

[T- 5] **Claudia:** com a gente? Com a matéria? ou com os colegas?

[T – 6] **Eliana:** com a matéria.

[T – 7] **Ana:** eu achei que eles estavam mais soltos assim..mais a vontade porque no primeiro dia eles ficaram meio inibidos, participaram mais, eu também senti isso sim. E deu pra perceber que eles já tão bem familiarizados com o verbo TO BE.

[T – 8] **Claudia:** verdade, lembra que a gente tinha comentado no diálogo cogerativo passado, que a gente tinha reparado que essa turma tava menos preparado do que a outra. Que a outra tinha verbalizado mais, hoje eles mostraram que eles tem conhecimento, gostei bastante da aula de hoje.

[T – 9] **Aline:** pena que eu cheguei na metade hoje, mas o que eu peguei eu também achei que foi bom .

[T – 10] **Claudia:** e a nossa interação? O nosso trabalho colaborativo que vocês acharam hoje?

[T - 11] **Ana:** bom, da minha parte eu fiquei um pouco perdida porque toda vez que eu entro na sala eu gosto de revisar, de ver o que vou aplicar, eu estava muito preocupada com as avaliações, corrigindo provas, lançando notas, daí eu pensei assim: vou deixar hoje um pouco com eles, relaxei um pouquinho (risos), assim, eu achei que vocês estavam mais entrosados do que da primeira vez. Mais por dentro assim...

[T - 12] **Aline:** é porque ontem nós preparamos a aula assim, nos programamos.

[T - 13] **Ana:** a única coisa que eu achei assim... que eu sinto falta é que o tempo é muito curto. O tempo é muito curto, com o tempo a gente tem que fazer tudo corrido, tudo as pressas, e isso prejudica o aprendizado.

[T - 14] **Claudia:** por isso que seria tão bom se a gente tivesse aulas conjugadas.

[T - 15] **Ana:** é. Daí você não fica com aquele medo de que a aula vai acabar e não vai da tempo de fazer tudo entende?,

[T - 16] **Claudia:** no outro colégio que eu trabalhava eu pedi pra direção colocar minha aulas germinadas, conjugadas, e ela conseguiu, mas lá é outra realidade, mas eu sentia isso também sabe, eu sentia que o trabalho rendia, porque você consegue da início, trabalha com eles e ainda fazer eles praticarem algo.

[T - 17] **Ana:** consegue liga as idéias.

[T - 18] **Claudia:** é.

[T - 19] **Ana:** começa uma coisa, daí... eu sinto isso, e o problema é que não pode porque inglês só tem duas aulas, não pode ser germinadas, tem que ser separadas.

[T - 20] **Claudia:** quem colocou essa regra? (risos) de certo não tava numa sala de aula e nunca deu aula de inglês (risos).

[T - 21] **Ana:** é, porque você entra fala Oi e daqui a pouco tchau, então.. é rapidíssimo.

[T-22] **Claudia:** se a gente for pensa nisso a gente consegui fazer só três atividades. Nós terminamos a atividade da aula passada, nós revisamos o conteúdo e depois fizemos um bingo.

[T - 23] **Aline:** foi muito legal, eles se empolgaram bastante, eles reconheceram a gente.

[T - 24] **Claudia:** esse reconhecimento é legal.

[T - 25] **Ana:** é

[T - 26] **Claudia:** você se sente professor quando ocorre esse reconhecimento?

[T - 27] **Eliana:** a menininha pergunta: você é professora de que? Daí eu disse: de inglês, daí ela já comento ali atrás com alguém, e ...legal.

[T - 28] **Claudia:** legal. E com relação ao planejamento? Ta tudo certo? A gente fez algumas pequenas alterações no momento, porque a professora pediu pra gente dar uma revisada, ai...

[T - 29] **Eliana:** eles estão conseguindo montar até frases sozinhas. Pra você ver que eles estão associando palavras sozinhas.

[T - 30] **Ana:** isso é a questão de praticar mais, se seguir em frente e de não parar por ai

[T - 31] **Eliana:** e deixa-me perguntar, tarefa de casa na disciplina de inglês seria importante ou não, não pode?

[T - 32] **Ana:** eu acho importante. Mas tem professor que não acha, porque ontem eu assumi uma turma que foi a primeira vez que eu entrei na sala e daí eu dei aula normal e pedi uma tarefa, ai eles disseram que eles não fazem tarefa porque a outra professora não pedia. Daí depois a gente foi trabalhar um texto junto, ai eu pedi pra eles grifarem as palavrinhas que eles já sabiam pra depois a gente tentar traduzir o texto, era uma historia em quadrinhos, daí eles falaram: ah! A gente não sabe fazer isso não, a professora lia em inglês e depois falava em português, então eu acho que tem professor que não acha importante não, mas eu acho importante, porque língua estrangeira é a pratica, inglês é a pratica.

[T - 33] **Eliana:** a nossa professora de inglês, que não é a professora Claudia no momento, nossa, ela da muita tarefa pra gente, não é, Euzébio? E muito repetitivo, então eu acho que pra eles seria muito importante também.

[T - 34] **Ana:** até porque se você não pedir tarefa você não vai dar conta do conteúdo. O conteúdo do currículo mesmo, porque é muita coisa, e se você fica só com aquela horinha ali da sala não vai ter rendimento, então tem que pedir tarefa.

[T - 35] **Claudia:** então..pra gente encerrar e poder ir embora. Só queria coloca uma coisa que ali na sala eu e a Ana comentamos, a gente não comentou com você, mas acho que vocês também devem ter percebido, como que grupos grandes pra uma atividade simples..porque na verdade essa é uma atividade que dava pra fazer individualmente, a gente teve grupos com 5 e até 6 pra uma folhinha, então..ai o pessoal fico ocioso, teve grupos que eles e organizaram bem, que cada um fez uma frase, mas teve outros grupos que só um fez de todos.

[T - 36] **Eliana:** é. Só um fez de todos, e o outro sabia fazer, mas não queria.

[T - 37] **Ana:** por isso que eu peço trabalhos só em duplas. Nunca trabalho com mais pessoas.

[T - 38] **Claudia:** mas uma coisa que a gente pode estar revendo agora é o tamanho dos grupos e o objetivo da atividade.

[T - 39] **Ana:** pra haver a interação é bom grupo grande.

[T - 40] **Eusébio:** É, mas depende do que vai ser feito pode atrapalhar.

[T - 41] **Claudia:** dependendo da atividade..

[T - 42] **Ana:** pra produzir que era legal duplas.

[T - 43] **Claudia:** então ta alguém tem mais alguma coisa pra falar pra gente encerrar? Euzébio?

[T - 44] **Eusébio:** eu só acho que em relação a aula passada e a aula de hoje, a de hoje foi bem produtiva. Eles interagiram mais, e estavam com mais interesse, estavam bem focados na aula.

[T - 45] **Ana:** não sei se anima, mas eles passaram a semana perguntando que dia vocês iam vir. ( risos)

[T - 46] **Claudia:** ai que legal (risos)

[T - 47] **Eliana:** (risos) legal.

[T - 48] **Eusébio:** legal.

[T – 49] **Ana:** e o pessoal da 5ªD tão apavorados porque eu disse que vocês não vão mais na turma deles. (risos) daí eu falei que eu cortei o projeto (risos)

[T - 50] **Claudia:** não se você decidi que não é mais pra ir na 5ª D a gente vai só na 5ª C.

[T - 51] **Ana:** não não, eu acho que a gente podia fazer uma tentativa porque hoje eles perguntaram de vocês.

[T - 52] **Claudia:** então, porque a gente só tem mais semana que vem, a gente só tem mais uma aula.

[T - 53] **Ana:** eles pediram uma chance hoje.

[T - 54] **Claudia:** então, de repente, como semana que vem é a nossa ultima aula, a gente podia ver, porque é a nossa ultima, porque depois a gente vai pegar as aulas com a professora Maria. Nós marcamos com a professora Maria na hora atividade dela, semana que vem.

[T - 55] **Claudia:** 1 e 50. Quem puder chegar 1 e 50 perfeito, quem não puder chegar 1 e 50 daí a hora que chegar....chegou.

[T - 56] **Aline:** terça feira?

[T – 57] **Claudia:** terça feira. Porque vai ser nosso primeiro contato de fato pra acertar os pontos, e depois daí não sei quando vai ser nossos encontros com ela, porque é uma outra dinâmica, outra...vai ter uma outra cara. Mas daí na terça feira quem vem á 1 e 50 vai ser nosso primeiro encontro com a professora Maria.

[T - 58] **Ana:** que bom que deu certo.

[T - 59] **Claudia:** graças a deus. Então ta gente. Obrigado e até semana que vem.

## ANEXO E

### Aula de Metodologia do Ensino de Inglês - 28/11/2011

**[T – 1] Claudia:** bom pessoal agora, hoje já é 28 de novembro de 2011, estamos aí, finalizando nosso projeto de ensino colaborativo dentro da disciplina de Metodologia de Ensino de Inglês, não é, aqui no terceiro ano, e a pergunta que eu quero fazer pra vocês pra encerrar este semestre é a seguinte: que pontos positivos ou negativos, e negativos vocês conseguem visualizar desse semestre que a gente teve envolvido nesse projeto de ensino colaborativo e além de tentar trazer os pontos positivos e negativos do projeto que implicações vocês acham que a participação nesse projeto de ensino colaborativo teve pra formação de vocês enquanto futuros professores de língua inglesa?

**[T- 2] Eliana:** Eu acho que a gente aprendeu muito, é .... de bom a metodologia, em cada sala que a gente foi a gente conversou muito depois assim ...até achou uma ... por exemplo, na próxima aula vamos fazer dessa forma, se não der jeito, eu acho que a metodologia, eu aprendi bastante, eu aprendi sabe, tanto que eu fui agora fazer meu estágio e eu apliquei assim na prática algumas coisinhas que eu aprendi lá, sabe eu acho que foi tudo de bom ...Propor algo novo pelo menos nas nossas conversas, né, que a gente tinha e que ... lembra que a gente tava toda empolgada e vamos fazer isso que vai dar certo que eles vão ficar interessados que eles vão ficar né.... e foi verdade, lembra do bingo que a gente fez lá e foi uma coisinha assim que eles adoraram não é? Tanto que ...Tanto que eu vou fazer a mesma coisa, tipo amanhã eu vou fazer meu estágio, meu último dia de estágio (de português), então eu vou fazer da mesma forma, foi uma coisa que eu vi que valeu, sabe assim, que dá certo, eu peguei uma turminha da mesma faixa etária da idade deles, é uma turminha de 10 anos 11 anos, é uma quinta série.

**[T – 3] Claudia:** E o que vocês acharam do planejamento em conjunto?

**[T – 4] Eliana:** Nossa, foi bem discutido, tipo isso vai dar certo, isso não vai dar certo...

**[T – 5] Aline:** Várias cabeças pensam mais, é bem melhor. É bem melhor você fazer um planejamento em conjunto, até porque você (Claudia), no caso, já tinha bastante experiência, a nossa professora também do estágio (Ana), já tinha bastante experiência, as vezes a gente dava alguma sugestão e vocês já sabiam mais ou menos se ia dar certo ou se não ia dar certo. O que eu mais gostei foi ter aprendido a teoria e aplicar na prática, assim os dois, simultaneamente. Pra mim isso que enriqueceu mais, porque daí não dá tempo de você esquecer a teoria, não dá tempo.

**[T – 6] Eusébio:** De positivo pra mim que eu percebi foi a motivação dos alunos com os professores na sala com aquela quebra da rotina deles lá daquela aula com a professora Ana, eu acho que, chega professores com metodologia, eles ficam mais motivados, o ânimo deles, o astral deles é outra coisa,

**[T – 7] Eliana:** eu acho que devia ter professores todos os dias assim com vontade de mudar, com vontade de melhorar a turma, sabe assim porque ai fala assim da relação professor e aluno, aluno e professor, então se você aplicar uma metodologia que nem a gente tava fazendo, diferenciada, eles vão adorar, e a relação entre professor e aluno vai ser ótimo, não vai ser só um dia.

**[T – 8] Claudia:** e de pontos negativos? Ate agora vocês só falaram dos pontos positivos, agora eu quero saber dos pontos negativos

**[T – 9] Aline:** contratemos, tivemos muitos. é, quando agente falou pra começar, demorou muito pra começar, porque teve a mudança de horário e daí depois teve a questão da direção, toda essa questão, daí depois mudou a professora, a professora teve que sair, daí agente foi pra outra professora, a questão do lugar também que era um pouquinho distante pra todo mundo, ah! Teve vários fatores, disponibilidade de horário.

**[T – 10] Eliana:** eu acho que o problema maior foi a distancia maior pra todos

**[T – 11] Eusébio:** ah! Pra mim todo lugar é distante ( risos). Eu penso assim, eu vi que, o ponto negativo, como a Eliana também falou, acho que foi o horário também bater, e o outro

ponto negativo, é a questão dos professores, por exemplo, a professora Maria, no início ela não tava tão assim né, aberta, e também depois eu não fui na última aula, naquela outra eu percebi que ela não tava muito querendo, sabe, a gente lá junto com ela, sabe, pra apresentar, acho que ela não tinha a vontade de mudar,

**[T – 12] Claudia:** Alguns professores querem continuar do mesmo jeito. Bom, e só pra encerrar de vez mesmo, então o que vocês acham que vai afetar na formação de vocês? Na formação profissional de vocês, nessa identidade profissional de vocês? Pode falar Eliana, essa sua identidade de professora de inglês, ( risos) em que esse projeto influenciou nessa formação como professora

**[T – 13] Eliana:** acho que sinceramente, acho que vou ser uma professora melhor que a professora Maria, ( risos)

**[T – 14] Aline:** ah! Eu também. (risos)

**[T – 15] Eliana:** não, mas com certeza.

**[T – 16] Aline:** foi um divisor de águas o projeto. Foi pelo menos pra mim, eu tive uma visão mais real daquele negócio de sala de aula, da realidade dos alunos, até da minha realidade, se era o que eu queria mesmo, se era ... sé isso que eu quero.

**[T – 17] Eusébio:** pra mim foi ótimo, porque eu nunca pensei, nem sei se eu conseguiria dar aula de inglês, agora sim, até na quinta série ...

**[T – 18] Eliana:** eu acho que foi uma experiência ótima, porque ano que vem eu vou ter que pegar o plano de ação de volta, que agente fez aí agora de 5ª a 8ª, né? e o terceiro ano. Então, agora eu acho que eu já tenho uma visão de como é os alunos, então nossa, o que eu vou enfrentar na sala de aula, eu sei que tem muito mais coisas, mas eu vou vencer.

**[T – 19] Eusébio:** é mais aquele choque inicial parece que quebra, estou muito mais tranquilo no meu estágio de português.

**[T – 20] Claudia:** então tá, gente, vamos mudar de assunto.

**ANEXO F****Grupo Focal - 12/04/2012**

**[T – 1] Claudia:** Bem, então hoje é dia 12 de abril de 2012, e nós estamos aqui mais uma vez na Faculdade pra tentar entender porque que o nosso trabalho, nosso grupo de ensino colaborativo lá na escola pública não se consolidou. Então, nós estamos aqui reunidos, os três alunos-professores, que estão com a gente desde o início, a professora de professores, mas infelizmente, a professora colaboradora da escola pública não está presente. Na verdade, nós tivemos duas professoras colaboradoras, mas nenhuma das duas pode estar presente. O objetivo da nossa reunião hoje é tentar entender que motivos levaram a não consolidação do nosso projeto de ensino colaborativo, porque quando nós iniciamos o projeto ... a intenção que nós tínhamos é que ele fosse parte do currículo, que ele vingasse, que ele fosse institucionalizado e estávamos bastante motivados pra isso e por fim em um semestre ele praticamente deixou de existir. Então assim, vou levantar algumas questões e vocês sintam-se a vontade pra responder, pra discutir. E a primeira pergunta que eu quero fazer pra vocês três é a seguinte: Na opinião de vocês, porque que o nosso grupo de ensino colaborativo não se consolidou? (silêncio) Pessoal, que motivos nós podemos levantar na tentativa de justificar o fim do nosso trabalho na escola pública?

**[T – 2] Eliana:** Um, posso falar? Eu lembro que quando a gente tava mais ou menos no meio desse trabalho que acabou, a gente ficou sabendo desses acontecimentos da Faculdade. E foi nesse dia que todos nós três a gente ficou lá fora, não sei se o Eusébio ficou, e eu acho que foi a partir daquele dia que nos desmotivou. Que começou.

**[T – 3] Aline:** você acha que foi a partir daquele dia?

**[T – 4] Eliana:** Aquele dia que a gente ficou sabendo, acho que foi um dos motivos assim, que desmotivou. Ficamos sabendo ...

**[T – 5] Aline:** ...dos problemas da Faculdade.

**[T – 6] Eliana:** ... dos problemas da Faculdade, que poderia não ser reconhecido e acho que um dos problemas.

**[T – 7] Aline:** você acha que foi o pontapé?

**[T – 8] Eliana:** Foi, aquele dia.

**[T – 9] Eusébio:** Eu tenho uma opinião um pouco diferente. Eu acho que foi assim mais os problemas pessoais, que já vinham acontecendo mesmo antes de acontecer os problemas da Faculdade. Por exemplo, a Aline acabou ficando grávida, depois trabalho da Eliana, eu também, não podia ir todos os dias. Ficou complicado pra eu ir todas as aulas, acabou não tendo como ... então, começou a faltar, um dia não ia um, e as vezes ia um, ia dois, teve vez que faltou os três.

**[T – 10] Eliana:** isso

**[T – 11] Eusébio:** Eu acho que foi desmotivando isso e depois como a Eliana acabou de falar aconteceu mais esse detalhe e ...

**[T – 12] Aline:** foi uma série de fatores.

**[T – 13] Eliana:** foi ...

**[T – 14] Aline:** foram tantas coisas

**[T – 15] Eliana:** É foi ...

**[T – 16] Eusébio:** Eu acho assim que .. por ... ter que ... se fosse um ....não é individual né ... como depende de um grupo e cada um tem um né ... tem vários problemas então eu acho que ficou difícil nessa parte.

**[T – 17] Eusébio:** eu acho que a partir do momento que um sai fora dessa linha, acho que já começa a dar esses problemas.

**[T – 18] Eliana:** É ... Vou pensar assim, que até um dia eu tava conversando com você, né Aline? sobre esse fato da Faculdade e o medo era da gente fazer todo esse trabalho e ....

**[T – 19] Aline:** e não valer a pena...

**[T – 20] Eliana:** ...de repente, por exemplo eu. Deixava meu trabalho lá, e tinha que ter todas aquelas horas, toda semana ia ser durante dois anos né? ... e de repente não valesse, não valesse nada. Como, como diz, nós fizemos, o que que a gente trouxe, a gente aprendeu muita coisa com isso, mas em questão de ali, papel a documentação, nada pra gente, como valer horas por exemplo que a gente precisa, não é?

**[T- 21] Claudia:** tá então, pelo que eu to entendendo Eliana, o fato do, do, o fato do projeto de ensino colaborativo não ser uma obrigatoriedade na instituição. O fato do projeto de ensino colaborativo não ser uma obrigatoriedade, não ser institucionalizado, foi assim, fator decisivo? Porque como você diz, a gente gastar horas, perder tempo, dinheiro também né? Porque você tem custos pra ir até lá, porque a escola era longe, tinha que pegar transporte, as vezes era até descontado do seu salário, ou como no caso do Eusébio, deixava de fazer serviços, que era autônomo, pra não valer nada. Esse não valer nada é que nem você falou, não ter um certificado, não ter horas, então isso por que? Porque o projeto não era uma obrigatoriedade no curso, porque ele não era institucionalizado. Porque se a direção da Faculdade dissesse ou o regimento de estágio de vocês dissesse, olha vocês são obrigados a participar do projeto para terem as horas válidas, aí vocês teriam continuado?

**[T – 22] Eliana:** Ah, eu acredito que sim ... o que eu ... é... prá concluir...é ... por exemplo.... porque de repente.... se a Faculdade ... e se a Faculdade fechasse as portas realmente? Entendeu? Fechasse as portas assim, drasticamente, acho que seria a palavra.

**[T – 23] Aline:** eu acho que como nós havíamos comentado antes da gravação, foi o descaso da instituição em relação ao nosso projeto, porque na verdade a gente tava indo lá, nos dedicando, uma parte do nosso tempo até mesmo com gastos, mas a gente sabia que ia ser bom pra nós, assim como foi bom ...

**[T – 24] Eliana:** foi bom e foi bom ....

**[T – 25] Aline:** foi bom pro nosso crescimento, em questão de conteúdo, a gente aprendeu muito, mas assim, chegou um momento que a gente viu que a instituição não tava nem aí pro nosso projeto e foi isso mesmo, foi o descaso total da instituição. Então você está fazendo uma coisa assim sabe...Assim, a professora Marta, um dia ela falou, que a gente poderia fazer o “nosso” estágio, mas só que não ia valer de nada, porque o estágio que valeria seria o dela, podia fazer o projeto normal, a gente poderia fazer, mas o que valeria era o dela, o nosso não ia valer de nada.

**[T – 26] Eusébio:** Pra mim isso não contou muito, porque eu entrei assim, não entrei pensando por lado, entende?Assim, mais do crescimento, da aprendizagem, assim, por estar na sala, com os alunos, começar a interagir ali, eu pensei por esse lado, mas de certa forma como é um grupo, cada um pensa diferente, e pesou pra algumas pessoas, esse lado pesou.

**[T – 27] Eliana:** mesmo essa professora falando isso, eu sinceramente acreditei na minha professora Claudia fielmente, por isso que eu fui e acho que todos nós aqui fomos porque acreditamos nela, não porque a outra falou que a gente...

**[T – 28] Aline:** Não, sim claro

**[T – 29] Eliana:** eu penso eu acreditei então eu fui fiz a proposta no meu trabalho ...

**[T – 30] Aline:** mas, ela falou que não, mas o nosso coordenador falou que sim e ele não cumpriu com a palavra dele

**[T – 31] Claudia:** na verdade, o que eu disse pra vocês que valeria foi de acordo com o coordenador do curso e a direção, porque foi entregue um projeto, quando eu iniciei com vocês eu entreguei um projeto na instituição que foi aprovado, que esse projeto de ensino colaborativo seria parte do currículo e que vocês teriam a garantia das horas de estágio, vocês não teriam que fazer outro estágio de inglês. E no final ficou que vocês vão ter essas horas contadas como horas complementares, não é? Só que o combinado nisso é que seriam as horas obrigatórias.

**[T – 32] Aline:** sim

**[T – 33] Eliana:** por exemplo, não complementares de estágio?

**[T – 34] Claudia:** não, complementares daquelas horas que todo curso precisa de não sei quantas horas.

**[T – 35] Aline:** é precisa, nós precisamos de 200

- [T – 36] **Eliana:** será que vai se realizar isso mesmo, porque não foi nem contabilizado.
- [T – 37] **Aline:** É não estou nem contando com isso
- [T – 38] **Eliana:** eu não estou preocupada com este tanto de horas.
- [T – 39] **Claudia:** E a questão de mudança de professor colaborador lá da escola pública, porque nós iniciamos com a professora Ana e depois tivemos uma troca e daí da professora Ana foi pra professora Maria. O fator, esse fator, essa mudança de professor pode também ter influenciado na decisão da gente não dar continuidade ao projeto?
- [T – 40] **Eusébio:** na minha opinião, não. Porque de qualquer forma se a gente analisar foi um aprendizado. Porque antes a gente estava com uma professora melhor, vamos dizer assim. E depois você pegar uma outra lá e nós vimos a diferença.
- [T – 41] **Aline:** sim. Eu senti bastante.
- [T – 42] **Eusébio:** Ah, dá desmotivação, né. Acho que não a ponto de ...
- [T – 43] **Claudia:** como que foi a experiência com a professora Ana na sala?
- [T – 44] **Aline:** foi muito bacana, eu acho. Porque ela assim...
- [T – 45] **Claudia:** Que papel vocês exerceram na sala com a professora Ana?
- [T – 46] **Aline:** Papel de professor.
- [T – 47] **Eliana:** Ela nos colocou a altura dela, né, perante os alunos e a outra não...
- [T – 48] **Aline:** a outra nos rebaixou.
- [T – 49] **Eliana:** A outra nos colocou somente como ...
- [T – 50] **Claudia:** estagiários?
- [T – 51] **Aline:** simples estagiários.
- [T – 52] **Eliana:** sim.
- [T – 53] **Claudia:** em que local da sala vocês ficaram com a professora Ana?
- [T – 54] **Aline:** na frente
- [T – 55] **Eliana:** à frente
- [T – 56] **Claudia:** e com a outra professora?
- [T – 57] **Aline:** bem no fundo (risos)
- [T – 58] **Eliana:** no fundo
- [T – 59] **Aline:** e a professora Ana, eu percebia que ela estava empenhada no projeto ela planejava aulas com a gente ela estava disposta ...
- [T – 60] **Eliana:** até em certo momento ela foi crítica em algumas coisas que a gente fez: ela disse: 'olha achei que isso não ficou bom', 'vocês poderiam fazer dessa forma'
- [T – 61] **Aline:** já a professora Maria, eu achei que ela na verdade eu acho que ela tava querendo mesmo que a gente desistisse logo, com as atitudes dela era o que parecia.
- [T – 62] **Eusébio:** porque até no primeiro dia que a professora Claudia apresentou pra ela lá naquela sala dos professores ela não gostou muito, lembra professora? Ela não teve interesse ...
- [T – 63] **Aline:** fala Eliana.
- [T – 64] **Eliana:** a não ...
- [T – 65] **Aline:** acho que foi o momento da atividade que a Eliana levou
- [T – 66] **Eliana:** o momento do conflito
- [T – 67] **Aline:** (risos)
- [T – 68] **Eliana:** eu fiquei chateada ... mas eu não pensei em desistir
- [T – 69] **Aline:** mas assim ... naquele dia eu fiquei ... não claro, jamais, não foi um fator que me desmotivou. Mas, naquele dia eu fiquei totalmente sem entender a atitude da Eliana. Sinceramente eu fiquei assim, perdida, porque a gente tinha planejado a aula, tava tudo certo, tava tudo pronto, faltava apenas cinco minutos pra gente entrar na sala e de repente chega a Eliana com aquele monte de papel, joga lá em cima da mesa, gente isso aqui é o que nós vamos aplicar (risos).
- [T – 70] **Eliana:** vocês chegaram depois
- [T – 71] **Aline:** ah é? Eu não sabia disso
- [T – 72] **Eliana:** vocês estavam atrasadas e a professora não tinha lido o e-mail, foi tudo uma questão de não ler
- [T – 73] **Aline:** então, você também não tinha terminado de ler o e-mail ...
- [T – 74] **Eliana:** eu não tinha lido um pedaço ...



- [T – 75] **Aline:** foi um monte de coisa
- [T – 76] **Eliana:** foi e deu tudo aquilo lá
- [T – 77] **Claudia:** então isso aí ajudou a desmotivar?
- [T – 78] **Aline e Eliana:** não, não.
- [T – 79] **Eusébio:** isso serve até ... aí na próxima aula já foi mais ...
- [T – 80] **Eliana:** eu só digo uma coisa, não foi culpa, foi falta de ... vamos ver ... foi falta de...
- [T – 81] **Aline:** foi falta de comunicação
- [T – 82] **Eliana:** não, falta de prestar mais atenção nas coisas, entendeu,....
- [T – 83] **Eusébio:** acho que o próprio nervosismo também
- [T – 84] **Aline:** não, acho que você não foi autoritária, em nenhum momento, até porque naquele dia, eu acho, eu achei até que você iria impor pra Eliana e que você iria falar pra ela: 'guarda sua atividade aí que nós vamos fazer o que já estava planejado', e você fez totalmente o contrário, 'não Eliana, vamos fazer a tua atividade' e eu achei isso admirável da sua parte, mesmo a gente não tinha planejado nada ...
- [T – 85] **Eliana:** mas na verdade, deixa eu falar, mas na verdade o que aconteceu, eu, a minha vontade, eu queria que ela tivesse feito isso. Só que ela não fez. Qual foi a posição dela, ela disse pra mim...
- [T – 86] **Aline:** você é a professora agora
- [T – 87] **Eliana:** você começou agora você vai até o fim, você vai entrar na sala e vai agir
- [T – 88] **Aline:** se ferrou
- [T – 89] **Eliana:** quer dizer eu me ferrei de certa forma, mas ...
- [T – 90] **Aline:** talvez eu ...
- [T – 91] **Eliana:** não, mas eu não estou dizendo que eu achei ruim, eu queria que ela tivesse falado isso pra mim, só que ela não fez.
- [T – 92] **Aline:** ... eu no lugar da Claudia eu não teria feito o que ela fez, eu teria dito guarda suas coisinhas porque minha aula já está planejada. É isso que eu faria.
- [T – 93] **Eliana:** eu gostei, você fez seu papel de professora naquele momento
- [T – 94] **Claudia:** mas e você, o que você sente, você acha que no relacionamento que a gente tem e que a gente tinha desde então, se você não quisesse dar aquela aula que eu falei vai lá e faz, você se sentiria a vontade pra dizer ah não não vou?
- [T – 95] **Eliana:** Não. Porque eu acho que é de mim. Você é professora e dentro da hierarquia de poder vamos dizer, você é maior que eu. Entendeu? eu não iria embora se você mandasse, você entendeu? você apesar de ter poder você respeitou o que eu levei, entendeu? Isso foi muito legal.
- [T – 96] **Aline:** é verdade
- [T – 97] **Eliana:** você respeitou
- [T – 98] **Claudia:** como que vocês acham que as políticas públicas, por parte do governo federal ou estadual, ou seja, as políticas públicas podem favorecer práticas de formação de professores como aquelas que a gente tava desenvolvendo na escola pública? Ou seja, essas práticas de ensino colaborativo onde há uma parceria entre as faculdades, as universidades e as escolas? Como que vocês acham?
- [T – 99] **Aline:** ah, eu acho que motiva bastante não é? Que nem no nosso caso mesmo, se a gente tivesse continuado, se você tivesse mandado nosso projeto pra onde tem que mandar que eu não sei pra onde que é (risos) e fosse aprovado, não sei talvez se a faculdade não tivesse na situação que esta.
- [T – 100] **Eliane:** talvez desse mais crédito à faculdade
- [T – 101] **Aline:** ao nosso currículo
- [T – 102] **Eusébio:** Um pouco foi a falta de interesse da instituição, ela não valorizou, por exemplo, se desse sequencia no nosso certinho, no governo e tudo eu acho que seria muito bom, então, eu acho assim, que a direção ela tem que ter atitude também, tomar a frente e não deixar só para o professor na sala de aula. Há o incentivo, mas assim, por exemplo. Agora pouco a professora estava falando desse do governo que tem ...
- [T – 103] **Claudia:** há o PIBID?
- [T – 104] **Eusébio:** tem, mas quem tem que tomar a frente são as instituições e a direção, o correto é isso, vamos fazer isso, vamos inscrever eles ... aí coloca ...

**[T – 105] Aline:** Talvez se o governo pudesse ... o governo poderia fazer uma campanha pra que as escolas aceitassem mais esses tipos de projeto, não é? Que nem nós demoramos três meses pra conseguir uma escola, talvez se nós ...talvez se nós tivéssemos conseguido uma escola mais perto teria dado mais certo, quem sabe?

**[T – 106] Eliana:** por exemplo, todo mundo aqui, de repente tem alguma dificuldade financeira, não é? Que nem pra ir tivemos gastos ... isso, poderia na própria instituição, aqui ...aqui na faculdade eles darem apoio pra gente poder ter, por exemplo, Xerox de graça, claro, relacionado à atividade do estágio ... passe, condução pra ir, porque ... eu estou dizendo isso, porque quando eu fiz um curso técnico, é ... em uma instituição ... faculdade da moda, na época, eles davam passe ida e volta, entendeu? Durante três meses que eu fiz estágio em escola municipal eles deram passe, então eu acho que eles deveriam dar mais apoio.

**[T – 107] Claudia:** então, quer dizer que a falta de políticas públicas que incentivam e que favorecem essas práticas foi também um fator desmotivador? Porque se vocês tivessem políticas públicas que apoiassem, incentivassem e que ajudassem, não é, principalmente na institucionalização. Ou seja, se a nossa instituição Faculdade tivesse institucionalizado nosso projeto de ensino colaborativo como parte do currículo ...

**[T – 108] Eliana:** falando nisso ... falando em políticas públicas o estágio que a gente foi fazer no último momento a gente ficou sabendo que as atividades que eram dadas em sala para o estágio .... você pode ir na secretária e dizer que é pros alunos você não paga lá no colégio Anchieta. É cada sala tem, vamos supor, quarenta alunos, você dá cinco aulas ... então você entendeu? Se você for tirar por conta própria e lá não, eu descobri só que no último momento.

**[T – 109] Aline:** a gente podia ter tirado então...

**[T – 110] Claudia:** Vamos tentar fazer um apanhado geral pra terminar. É ... a gente .... ter demorado três meses pra conseguir uma escola, certo? E o professor. E depois ter troca de professores. Aí a nossa instituição com data de falecimento ... (risos) quer dizer, o não reconhecimento do curso, isso também ajudou. O fato também do nosso projeto de ensino colaborativo não ter sido institucionalizado e ter sido desmerecido não só pela instituição, na pessoa da direção e da coordenação, mas até por outros professores, não é? Como é o caso da professora de prática de ensino que disse que vocês poderiam fazer o que quisessem, mas o que iria valer mesmo era o dela. Fatores pessoais como trabalho, falta de grana, gravidez ...

**[T – 111] Aline:** uhum, a distância ...

**[T – 112] Claudia:** quer dizer, tudo isso que eu falei, a distância da escola, a falta de incentivo tanto da escola pública como da faculdade. Quer dizer, são pequenos fatores que juntos levaram então, a não consolidação do nosso projeto.

**[T – 113] Eliana:** a gente sabe que está escrito lá na... como chama? ... no regimento ... que a gente tem que ter uma quantidade de horas para o estágio da língua inglesa, e agora? Porque até hoje essa mesma professora de prática não disse nada, será que a gente vai .... Deixa a dúvida não é?

**[T – 114] Claudia:** ou seja, se vocês não tivessem tido aquela pequena experiência no ensino colaborativo com o inglês, vocês iam terminar o terceiro ano ...

**[T – 115] Aline:** sem nenhuma experiência. Por isso eu acho que valeu, pra mim valeu muito, não tem como definir, talvez cada um de nós definiria um pra cada um, mas não mesmo, não é?

**[T – 116] Claudia:** então se cada um de nós definiria um como você acabou de falar, então qual foi o motivo mais forte pra você?

**[T – 117] Aline:** foi a questão da distância, porque eu tinha que deixar, era o horário da Júlia dormir, como eu tinha que .... Como ela ficava com o meu marido, então o horário que eu estava lá na escola era o horário que ela dormia e o horário que ele saía, então ele tinha que levar ela pra van dormindo e tinha que ir trabalhar com ela dormindo, sabe? E aí faltava espaço para os alunos que era a prioridade que é o serviço dele e aí a gente tinha que se encontrar no centro e pra mim isso foi o mais relevante...

**[T – 118] Eusébio:** pra mim foi a questão do meu trabalho, que às vezes não podia ir tranquilo, e tinha dia que já não dava, que nem o rapaz que eu trabalho, quando eu ia ele ficava de cara feia. E se ele soubesse que eu ia de novo ele já começava a ... Terça feira ele já sabia que eu ia, então ele começava a ficar chateado já ficava meio emburrado, sabe? Aí era complicado, porque mesmo sendo autônomo eu tinha um sócio e tinha tarefas iguais pra cada um desempenhar, então, quando eu tinha que deixar a minha acontecia tudo isso.

**[T – 119] Claudia:** e pra você Eliana, qual foi o fator que você pode dizer o que mais, olha, várias coisas colaboraram, mas isso aqui olha, foi a gota d'água, foi o pior pra mim, o que mais me desmotivou, o que mais me levou a deixar o projeto.

**[T – 120] Eliana:** Eu não sei. Até hoje, nós estamos no sexto semestre da faculdade e eu ainda ando desacreditada no reconhecimento do nosso curso, eu ainda tenho medo, como já aconteceu com vários outros, de gente que já até fez outra faculdade, pegou o diploma, e ... é ... pra depois pegar ou nem pegou o diploma da faculdade que não teve o curso reconhecido. Então, eu ainda tenho medo, eu acho que pesou mais essa parte. Fazer, ter todo esse trabalho e, mas pode ser que eu tenha uma pontinha de esperança ainda, eu não acredito muito, é só um milagre mesmo... (risos) sabe é, eu acho que isso foi um ponto forte ... é, pra não dar continuidade, eu acho que eu fui assim, desanimando.

**[T – 121] Claudia:** e eu como a professora de professores, que são vocês, honestamente eu acho que o que mais me desmotivou foi a fala da Marta, eu acho que aquele dia quando eu cheguei aqui e vocês me falaram aquilo que ela falou, que vocês podiam fazer o projeto e o que vocês quisessem, mas o que iria valer mesmo era o dela, de verdade eu não consigo esquecer essas palavras, ah sem falar na falta de água e papel higiênico. (risos)

**[T – 122] Eliana:** não dê ouvido a ela

**[T – 123] Claudia:** de verdade, acho que o que mais me desmotivou mesmo, foi o fato do projeto não ser institucionalizado e então, ele não ser considerado.

**[T – 124] Aline:** foi um descaso

**[T – 125] Eliana:** você chegou a conversar com ela sobre o projeto?

**[T – 126] Claudia:** não, porque na verdade ela além de professora de prática de ensino ela também é a coordenadora do estágio, então ela estava superior a mim, digamos. E o coordenador do curso fez pouco caso, fechou os olhos.

**[T – 127] Aline:** fez vista grossa

**[T – 128] Claudia:** é, fez vista grossa, então, esse é o fato. (silêncio) Bem, então tá pessoal, obrigada.