

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Margareth Guidara Gatto

Da colaboração confortável para colaboração crítica com um
grupo de trabalho constituído por professores de inglês

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM

SÃO PAULO

2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Margareth Guidara Gatto

Da colaboração confortável para colaboração crítica com um
grupo de trabalho constituído por professores de inglês

Dissertação apresentada como exigência
parcial para obtenção do título de Mestre em
Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem,
à Comissão Julgadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, sob
orientação da Profa. Dra. Fernanda Coelho
Liberali.

São Paulo

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

GATTO, Margareth Guidara. Da colaboração confortável para colaboração crítica com um grupo de trabalho constituído por professores de inglês. São Paulo, 151 f., 2014.

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali

Palavras-Chave: Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural; Colaboração Crítica; Colaboração Confortável

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por *qualquer meio convencional ou eletrônico*, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

BANCA EXAMINADORA

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os
homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo.”

(PAULO FREIRE, 1970, p. 78)

**Dedico este trabalho
aos meus filhos,
Leonardo e Giovanna,
ao meu marido,
José Antonio, e
aos meus pais,
que sempre
estiveram presentes
ao meu lado, me apoiando
com amor e mostrando
confiança no meu potencial.**

AGRADECIMENTOS

Ao Colégio onde trabalho, pelo apoio financeiro que tornou possíveis meus estudos e pesquisas.

À Profa. Dra. FERNANDA COELHO LIBERALI, por ter sido para mim, nesses últimos dois anos, muito mais que uma orientadora e professora, mas uma grande fonte de inspiração.

À minha amiga SIMONE MAGALHÃES ALVES, cujo entusiasmo na realização de seu mestrado me "afetou" de maneira tão positiva.

À minha amiga e coordenadora DENISE ARAUJO, cujo apoio, carinho e COLABORAÇÃO foram primordiais para a realização deste sonho.

À minha diretora e "colega na PUC", GISELLE MAGNOSSÃO, pela confiança e pelo exemplo de amor à educação.

Às seis PARTICIPANTES FOCAIS desta pesquisa, pela paciência, pela confiança e pela COLABORAÇÃO-CRÍTICA.

A todos os professores do Departamento de Inglês do Colégio onde realizei a pesquisa, que tanto me ensinaram sobre ensinar e aprender, refletir e COLABORAR.

A todos os professores do LAEL, em especial, à Profa. Dra. MARIA CECÍLIA CAMARGO MAGALHÃES, por suas infindáveis contribuições para meu processo de aprendizagem sobre como fazer uma pesquisa colaborativa.

À Profa. Dra. MARIA ANTONIETA ALBA CELANI, pelos seus valiosos ensinamentos e por ter me emocionado com seu exemplo de amor ao trabalho, à Linguística Aplicada e ao ensino de Inglês.

À amiga MARCELA MOURA MOTTA, que durante o árduo caminho que trilhamos juntas, ouviu meus desabafos e, tantas vezes, me ajudou com sua impecável organização.

Às colegas MARCIA, DAISY, CAMILA D., LARISSA, CAMILA S. e MARCELA, pelas leituras críticas feitas ao meu trabalho, as quais foram cruciais para sua realização.

Aos meus colegas do LAEL, alunos e funcionários, que sempre me deram um grande apoio durante todo o processo e à Fernanda Moreno Cardoso pela revisão.

Aos meus filhos, pela compreensão, pela paciência com meus inúmeros momentos de mau-humor e cansaço, e pela confiança.

Ao meu marido, pelo apoio emocional e financeiro, e por preencher minha ausência na vida de nossos filhos.

Aos meus pais, por estarem sempre ao meu lado em todos os momentos de minha vida, mostrando confiança e apoio incondicionais.

Aos meus irmãos, sobrinhos e cunhados, por acreditarem que eu poderia realizar meu sonho de ser mestre.

À minha querida Yayá, por todas as horas que passou deitada aos meus pés, enquanto eu estudava, sempre vigilante e transmitindo seu amor incondicional.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar criticamente tanto os sentidos de colaboração que circulam em um grupo de trabalho constituído por professores de inglês, como ações que contribuem para a construção de colaboração crítica neste grupo de trabalho. Foi realizada uma pesquisa de intervenção formativa em que, segundo Engeström (2011), a formação e a mudança de conceitos envolvem confronto e contestação assim como negociação. Como perspectiva norteadora deste trabalho, está a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, tal como discutida nos trabalhos de Vygotsky (1930/2008; 1934/2001), Leontiev (1977) e Engeström (1987; 1999; 2001/2005); nos conceitos de colaboração e reflexão discutidos por Magalhães (2003/2007; 2007; 2009; 2010); e, nas discussões sobre argumentação em contexto escolar propostas por Liberali (2004a) e Leitão e Damianovic (2011). Inicialmente, foi aplicado, aos participantes, um questionário sobre o sentido de colaboração para eles, tendo sido enviado e respondido por e-mail. Foram realizadas e áudio-gravadas sessões reflexivas com os participantes, após observação de aulas entre eles. Os dados foram analisados a partir das categorias desenvolvidas por Liberali (2013), Magalhães (2004), Orsolini (2005), Pontecorvo (2005), Brookfield e Preskill (2005), Magalhães e Fidalgo (2007), quanto à linguagem usada pelos sujeitos no decorrer de toda a intervenção, observando se as perguntas da pesquisa foram respondidas e se ocorreu a reorganização da prática, para a construção de colaboração crítica. Os dados apontam que o sentido de colaboração que circulava no grupo de professores de inglês na escola onde a pesquisa foi realizada era o de colaboração confortável, e revelam que as ações da professora-pesquisadora e dos demais professores começaram a despertar no grupo o sentido de colaboração crítica.

Palavras-chave: Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural; Colaboração Crítica; Colaboração Confortável.

ABSTRACT

This paper aims at critically analyzing the senses of collaboration which are spread in a work group that is composed by English teachers, as well as critically analyzing actions that contribute to the construction of critical collaboration in this group. A formative intervention research was carried out in such a way that, according to Engeström (2011), the construction and change of concepts involve confrontation, questioning and negotiation. This work's theoretical framework is founded on the Social-Historical-Cultural Activity Theory, as discussed by Vygotsky (1930/2008; 1934/2001), Leontiev (1977) and Engeström (1987; 1999; 2001/2005); on the concepts of collaboration and reflection discussed by Magalhães (2003/2007; 2007; 2009; 2010); and, on the discussions about argumentation in school contexts proposed by Liberali (2004a) and Leitão & Damianovic (2011). A questionnaire about collaboration was applied to the participants, who received and answered it by e-mail. Reflexive Sessions among participants, held after class observation, were audio-recorded and transcribed. The data were analyzed according to categories that were developed by Liberali (2013), Magalhães (2004), Orsolini (2005), Pontecorvo (2005), Brookfield and Preskill (2005), Magalhães e Fidalgo (2007), concerning the language used by the subjects throughout the intervention. The analysis of the data shows that the sense of collaboration spread in the group of English teachers at the school where the research was done, was the sense of comfortable collaboration. The results also reveal that the actions taken by the teacher-researcher and other participants started to awaken the sense of critical collaboration in the group.

Key words: Social-Historical-Cultural Activity Theory; Comfortable Collaboration; Critical Collaboration.

Sumário

INTRODUÇÃO	13
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
1.1. Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e Cadeia Criativa	22
1.2. Zona do Desenvolvimento Proximal e Colaboração	27
1.3. Colaboração Crítica e Colaboração Confortável.....	28
1.4. Encontros Felizes e Colaboração Crítica.....	32
1.5. Compartilhamentos de Significados e Expansão de Sentidos para a Colaboração ...	34
1.6. Organização da Linguagem pela Argumentação como Instrumento para Colaboração Crítica.....	35
1.7. Sessão Reflexiva Pós-Observação de Aulas entre pares a serviço da Colaboração Crítica.....	38
2. METODOLOGIA.....	41
2.1. Pesquisa Crítica de Colaboração	42
2.2. Contexto.....	44
2.3. Participantes	45
2.3.1. Pesquisadora.....	45
2.3.2. Participantes Focais	46
2.4. Procedimentos de Produção, Coleta e Seleção de Dados	50
2.5. Procedimentos de Análise e Interpretação de Dados.....	53
2.5.1.1 Construção de Zona do Desenvolvimento Proximal Colaborativa	54
2.5.1.2. Construção Compartilhada de Significados	54
2.5.1.3. Externalização e Entrelaçamento de Vozes.....	55
2.5.2. Categorias de Análise	56
2.6. Garantias de Credibilidade.....	60
3. DISCUSSÃO DOS DADOS	64
3.1. Atividade 1: Questionário Inicial.....	64
3.2. Atividade 2 : Sessão de Trio Sobre Observação de Aulas	70
3.2.1.Excerto 1	71
3.2.2 Excerto 2	77
3.3. Atividade 3: Sessão Pós-Observação Entre Participante-Pesquisadora.....	85
3.3.1. Excerto 3	86

3.3.2. Excerto 4	98
3.3.3. Excerto 5	105
3.4. Atividade 4: Sessão Pós-Observação Entre Observado e Observador	111
3.4.1. Excerto 6	112
3.4.2. Excerto 7	117
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
ANEXOS	144

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou a análise crítica dos sentidos de colaboração que circulam num grupo de trabalho constituído por professores de inglês, assim como a análise, crítica também, de ações que contribuem para a construção de colaboração crítica neste grupo.

O grupo é constituído por vinte e um professores de inglês, em uma escola da rede privada da cidade de São Paulo, grupo do qual sou parte integrante, como professora e assessora do departamento de inglês.

Iniciei minha experiência como docente numa escola de línguas, onde atuei como professora de inglês para adultos e adolescentes por treze anos. Porém, desde 2004, trabalho como professora de inglês para Ensino Fundamental II e Ensino Médio na escola onde realizei a pesquisa. Em 2009, fui convidada a exercer, concomitantemente, a função de Assessora de Inglês no mesmo colégio. Por assessora entende-se posição de subcoordenadora que realiza, juntamente à coordenação, a gestão do departamento. No Departamento de Inglês, há duas assessoras: a assessora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e eu, que sou a assessora de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Nesta nova função, minhas observações sobre o trabalho do professor tomaram novas perspectivas, pois passei a participar da gestão do grupo de professores do qual faço parte, ao lado da Assessora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, auxiliando a coordenadora do departamento. Este trabalho é importante porque atuo como elo entre a coordenação e o grupo de professores, o qual não só compartilha o desejo de sucesso de nossos alunos, como também todas as dificuldades para atingir tal objetivo. Penso ser bastante pertinente a discussão que Pérez Gómez (1992/1995, p. 102) faz a respeito da complexidade dessas dificuldades:

Na verdade, o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados

pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social.

No meio ecológico em que está inserido, o grupo de professores participantes desta pesquisa têm que lidar com:

- alunos com necessidades e perfis muito diferentes; e levá-los a obter os mesmos resultados;
- alunos que trazem para a sala de aula questões sócio-emocionais e afeto-cognitivas próprias; e, nem sempre, o contexto escolar permite aos professores ajudá-los;
- pais de alunos cada vez mais exigentes, que delegam à escola não só a função de informar seus filhos, mas a de formá-los, função esta que, anos atrás, caberia a eles, pais.

Em análise semelhante, Fullan & Hargreaves (2003, p. 17) ressaltam que o trabalho dos professores *“mudou bastante nas últimas décadas. Ensinar não é mais o que era. As expectativas intensificaram-se. As obrigações ficaram mais difusas”*. Como consequência dessa sobrecarga de trabalho, os professores buscam por soluções e inovações que, de acordo com os autores citados,

... ironicamente, exacerbam o problema da sobrecarga. Agravando ainda mais a situação, as soluções fragmentadas, os modismos e outras mudanças passageiras, as reformas em massa multifacetadas – tudo isso deixa o professor ainda mais desanimado (FULLAN & HARGREAVES, 2003, p. 19).

Entretanto, neste grupo do qual faço parte, também sobrecarregado e muitas vezes “desanimado”, e que compartilha tanto os problemas como o desejo de sucesso dos alunos, o caminho que cada professor seguia para a busca de soluções na realização de seus objetivos, infelizmente, nem sempre era trilhado de maneira colaborativa e crítica. Esses professores pareciam escolher o caminho do individualismo ou da colaboração confortável, que discutirei no capítulo teórico.

Refletindo, então, sobre meu papel como participante e cogestora deste grupo, passei a questionar como minhas ações poderiam contribuir para que os outros participantes percebessem que a colaboração crítica é crucial para o desenvolvimento do grupo, assim como o de cada um que dele participa. Surgiu,

assim, a ideia desta pesquisa – analisar criticamente ações que contribuem para a construção de colaboração crítica neste grupo de trabalho. Minhas perguntas de pesquisa foram:

- Quais sentidos de colaboração circulam no grupo de professores de inglês da escola onde a pesquisa foi realizada?
- De que modo as ações do professor-assessor e dos professores podem contribuir para a construção de sentidos sobre colaboração no quadro crítico?

Escolhi o programa Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), na PUC, para obter instrumentação e embasamento teórico para minha pesquisa, já que uma das áreas de atuação da Linguística Aplicada é a Formação do Docente. Dentro do LAEL, minha escolha foi o grupo de pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), por estar focado em questões de contexto escolar. O LACE, que tem como líderes as Profas. Dras. Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Coelho Liberali, propõe uma concepção de Linguística Aplicada (LA) transgressiva, crítica e performativa (PENNYCOOK, 2006), cujo foco está na investigação de problemas da sociedade em contextos distintos, mediados e constituídos na e pela linguagem.

Ressalto que, em Linguística Aplicada, segundo aponta Moita Lopes (1995), a teoria é formulada interdisciplinarmente e é modificada pela prática. Neste trabalho, então, teoria e prática andaram lado a lado.

Como Linguista Aplicada, pensei na formação dos educadores do meu grupo de trabalho a partir da linguagem, pois acredito que seja necessário que os educadores saibam a importância de dialogar, compreender, refletir criticamente, questionar e transformar situações e contextos sociais. Enfoquei a linguagem usada pelo grupo em um questionário sobre colaboração respondido por eles, em reuniões para discussão de observação de aulas entre pares, nas sessões de *feedback* que tive com os participantes e que eles tiveram, entre si, após a realização das observações de aulas. Analisei, nos questionários, nas reuniões e nas referidas sessões de *feedback*, a organização da linguagem constituída por mim e pelos demais participantes, buscando o sentido de colaboração crítica no grupo.

O objetivo deste trabalho, bem como as perguntas de pesquisa estão alinhados ao projeto **Gestão Escolar em Cadeias Criativas**, desenvolvido pela

Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, orientadora deste trabalho, e ao contexto que envolve o grupo Linguística Aplicada em Contexto Escolar (LACE). Liberali (2011) destaca que o projeto Gestão Escolar em Cadeias Criativas objetiva investigar criticamente o conceito de gestão e suas ações, tendo como embasamento teórico a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, e reconhecendo a argumentação como forma de organização da linguagem para produzir significados compartilhados em Cadeias Criativas.

Dentre as pesquisas já realizadas, que enfocaram colaboração em contexto de formação de professores, destaco a tese de Magalhães (1990) – ***Um estudo de Colaboração entre Professora e Pesquisadora em ensino de leitura para alunos de “chapter 1”***¹ – cujas descobertas sugerem que a colaboração entre pesquisadora e professora motivou mudanças na professora, na pesquisadora e nos alunos. Essa tese também mostrou que experiências de colaboração influenciaram a reflexão de ambas – professora e pesquisadora –, e que levantar questionamentos foi condição central para a reflexão e compartilhamento de crenças, dúvidas e conflitos para ambas.

Ainda no campo de formação de professores, está a tese de Liberali (1999) – ***O Diário como ferramenta de reflexão crítica*** –, que foi muito relevante para esta pesquisa, no que diz respeito à linguagem e reflexão. A própria autora argumenta que sua tese contribuiu para a compreensão de que o trabalho com reflexão está sempre em evolução e de que estudos sobre aspectos linguísticos podem auxiliar fundamentalmente a formação contínua de educadores. A pesquisadora também aponta para a necessidade de se desenvolverem outras investigações sobre as intrincadas relações entre linguagem e reflexão, ressaltando que “quanto a pesquisas futuras, fica evidenciada a necessidade de uma melhor compreensão do processo argumentativo em contextos acadêmicos” (LIBERALI, 1999). Acredito que esta pesquisa vem ao encontro do anseio de Liberali.

Neste mesmo prisma de formação docente, está a dissertação de Meaney (2009) – ***Argumentação na formação do professor na escola bilíngue*** – que entendeu que “ao tentar desatar os ‘nós’ presentes na interação, as professoras intensificam sua argumentação na tentativa de aclarar seus sentidos” (MEANEY,

¹ A study of teacher-researcher collaboration on reading instruction for chapter one students.

2009, p. 9) e acabam por contribuir para seu crescimento profissional e pessoal. Por meio da articulação dos sentidos, ela investiu na formação contínua do professor, que, com seus conhecimentos, crenças e sentimentos debate, aprende se desenvolve. E se transforma. Seus dados apontaram para a importância, mas também para a dificuldade de se promoverem espaços de colaboração na escola que viabilizem a negociação de sentidos (MEANEY, 2009, p. 125). Na mesma direção, o desejo de promover espaços de colaboração é a mola propulsora deste trabalho.

Ainda na área de formação de professores há a tese ***A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância***, de Oliveira (2009, p.173), que argumenta que

a colaboração crítica constitui-se como uma experiência de linguagem, que representa uma forma de desenvolver nos colaboradores (professores e alunos) suas capacidades para compreenderem melhor o mundo e, assim, atuarem socialmente de forma ampla, crítica, participativa e adequada às situações concretas e práticas que envolvem a interação em sala de aula.

Também acredito na colaboração crítica como a maneira mais completa de se atuar no mundo, como uma prática democrática que possibilita às pessoas pensar criticamente e se posicionar frente a questões sociais, políticas, econômicas e culturais.

Guerra (2010), também no contexto de formação docente, em sua tese – ***Formação de educadores: produzindo conhecimento e possibilitando mudanças sociais na comunidade*** – analisou a argumentação como processo colaborativo. Seus dados apontaram que a argumentação possibilitou uma configuração mútua de sentidos e em alguns momentos produziu significados compartilhados pelos grupos pesquisados.

Ainda dentro da área de formação docente, na dissertação ***O papel da argumentação na zona de colaboração e criticidade***, Rodrigues (2010) mostra que as relações desenvolvidas entre os sujeitos da pesquisa possibilitaram aprendizagem e desenvolvimento de todos. Além disso, o uso da argumentação em momentos de formação (reuniões pedagógicas, conversas e sessões reflexivas)

possibilitou a produção de uma zona de colaboração e criticidade, levando os participantes a questionarem, discutirem e transformarem suas ações.

Embora não mais na área de formação docente, mas trabalhando com o conceito de colaboração, a dissertação de Magalhães, S. (2013) – ***“Por que escolho agir assim? Afeto e colaboração em sala de aula*** – impactou meus questionamentos. Tive a oportunidade de acompanhar o trabalho e o entusiasmo da pesquisadora, que considerou que o trabalho de pesquisa desenvolvido por ela se constituiu uma *“perspectiva para que a escola considere elaborar, futuramente, um projeto maior que vise à construção crítico-colaborativa de modos de agir e ser no mundo que abranja a escola em sua totalidade e que se materialize nas ações de todos os sujeitos envolvidos na comunidade escolar”* (MAGALHÃES, S., 2013, p. 125-6). Tal perspectiva me afetou e impulsionou esta pesquisa.

Na mesma linha – ***A gestão da produção de conhecimento em fóruns na educação à distância*** –, dissertação de Santiago (2013), retomou os conceitos discutidos por Spinoza (1677/2011) de *afeto, encontros felizes, ideias inadequadas e totalidade*. Com base em Spinoza, a pesquisadora defende que *“produzir colaborativamente envolve o pensamento e que somos dependentes uns dos outros e que quanto mais ideias inadequadas se compõem para construção de noções comuns, mais próximos ficamos da totalidade”* (SANTIAGO, 2013, p. 248-9). Ela explicita que o projeto ético do estudo desenvolvido por ela seria que

os participantes dos fóruns de discussão à distância conhecessem possibilidades, valorizassem e incentivassem a externalização das ideias inadequadas de todos, considerando que eram seres singulares, mas dependentes uns dos outros, e que as contradições faziam parte das relações (SANTIAGO, 2013, p. 251).

Era também objetivo da pesquisa criar encontros nos quais os afetos se tornassem menos confusos e mais ativos; e composições que, guiadas pelo desejo, possibilitassem a construção de configurações potentes que se aproximassem da totalidade e se distanciassem das ideias inadequadas que os impediam de agir. Embora o foco de Santiago (2013) fossem os alunos enquanto esta investigação privilegia os professores, posso dizer que as pesquisas compartilham o mesmo

desejo de, por meio de “*encontros felizes*” construir noções comuns, aproximando-se da “*totalidade*”.

Ao lançar meu olhar para outros grupos de pesquisa, encontrei, entre as dissertações da UEL (Universidade Estadual de Londrina), três trabalhos que chamaram minha atenção por afinidade de tema com este estudo: em ***Entre o querer e o poder: a trajetória de uma experiência de Ensino Colaborativo***, Valk (2013) olhou para as posições sociais exercidas pelos participantes do grupo de ensino colaborativo pesquisado, cujos dados indicaram 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; já em ***Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s): uma experiência de formação colaborativa de professores de língua inglesa***, Souza (2013) mostrou ser possível dizer que os modos de ação e (inter)ação entre os(as) participantes abriram possibilidades de aprendizagem(ns) com o outro, tanto explicitamente, pelo questionamento/contestação, da voz autoritária/hegemônica, expresso no grupo, quanto de forma tácita, pelas materializações de mudanças sócio-discursivas; ainda, em ***Planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês: contribuições para perspectiva sócio-histórico-cultural de formação de professores***, Passoni (2010) identificou, num grupo de professores de inglês, contradições manifestadas discursivamente (conflito, conflito-crítico, dilema e situação-limite), que foram compreendidas como possibilidades de transformação no processo de formação de professores, podendo permitir a aprendizagem expansiva dos participantes, por meio da criação colaborativa de novas formas de lidar com as práticas e os padrões sociais vigentes.

Na USP (Universidade de São Paulo), duas pesquisas saltaram aos meus olhos, por trabalharem, também, com o conceito de colaboração. Embora seus autores tenham trabalhado na área dos multiletramentos e ambientes virtuais, respectivamente, ambos esboçaram uma preocupação com colaboração crítica. Em ***Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa***, Silva (2011) concluiu que para a educação crítica acontecer há a necessidade de que o professor inclua, como parte do seu planejamento, perguntas práticas quanto à pedagogia utilizada em sala de aula, à construção do currículo, à escolha de material didático e de textos multimodais

compartilhados, que possam auxiliar na formação de um sujeito crítico, capaz de construir e atuar sobre seu próprio conhecimento. Por sua vez, Matsumoto (2011), em ***(Inter)faces colaborativas? Uma análise discursiva de ambientes virtuais educacionais baseados em redes sociais***, argumentou que a interação entre os usuários, tão própria do meio digital, independe das inúmeras ferramentas disponíveis, mas está sujeita ao dinamismo das relações interpessoais ali presentes. Ela concluiu que, para que haja produção colaborativa de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, é necessário que a escola encare a concepção digital de comunicação de modo crítico. Estes dois trabalhos evidenciam a importância da colaboração crítica também no mundo multimodal.

Refletindo sobre este estudo, percebo que talvez um dos pontos que o diferencie das pesquisas envolvendo colaboração crítica, acima mencionadas, é a busca pela transformação da colaboração confortável, presente nas relações do grupo estudado, em colaboração crítica.

Realizei uma pesquisa de intervenção formativa que almeja uma mudança de conceitos que, segundo Engeström (2011), envolve confronto, contestação e negociação. Segundo Magalhães (2010), a pesquisa de intervenção é uma atividade organizada de forma que todos os participantes, ou seja, pesquisadores e professores, coordenadores, supervisores e/ou diretores, possam criar ZPDs mútuas (VYGOTSKY, 1930/2008, 1934/2001) através de ações intencionalmente planejadas – e dialética e dialogicamente organizadas – para repensar suas ações com base não apenas em seus próprios discursos e ações, mas também nas ações e nos discursos do outro. Para Engeström (2011), nesta concepção de pesquisa, o interventor (pesquisador) espera que suas ações questionem seus próprios planos, e levem a intervenção a caminhos que surpreendam a todos os envolvidos.

Escolhi desenvolver um trabalho de pesquisa que não só respondesse meus questionamentos, como também pudesse ajudar outros docentes-gestores nesta empreitada que é a Educação. Posso ter parecido utópica, ao acreditar poder ajudar outros professores, porém compartilho as ideias de Moita Lopes (1996) quando ele diz que, sem utopia e sem o sonho, nada somos.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, apresento a fundamentação teórica, em que abordo a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-

Cultural (TASHC) com as contribuições de Vygotsky (1930/2008; 1934/2001), Leontiev (1977) e Engeström (1987; 1999), que dão o embasamento teórico para o trabalho. Juntamente com a TASHC, discuto brevemente o conceito de cadeia criativa, segundo Liberali (2011). Apresento o conceito de colaboração crítica embasado pelo monismo espinosano (1677/2011). Abordo, também, o conceito de colaboração confortável em contraste com colaboração crítica, a partir de Fullan & Hargreaves (2003). Ainda neste primeiro capítulo, faço uma breve discussão sobre Observação de Aulas, segundo Ninin (2010) e sobre Sessão Reflexiva, de acordo com Magalhães e Celani (2005) e Liberali (1999). Por fim, abordo a organização da linguagem pela argumentação como instrumento para a construção de colaboração crítica, na perspectiva de Liberali (2013). No capítulo 2, discorro sobre a pesquisa crítica de colaboração – PCCol (MAGALHÃES, 2009), e apresento o contexto em que esta pesquisa foi realizada, os participantes focais, os procedimentos para a produção dos dados e as categorias de análise e interpretação adotadas. Finalizo o capítulo com as questões de credibilidade. No capítulo 3, realizo a discussão dos resultados, procurando responder as perguntas de pesquisa. Nas Considerações Finais, discorro, enfim, sobre meus sentidos e reflexões.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão apresentados os conceitos que formam o arcabouço teórico desta pesquisa, começando com a discussão sobre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, assim como uma descrição do conceito de Cadeia Criativa.

1. 1. Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e Cadeia Criativa

Nesta primeira seção, haverá uma breve discussão sobre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, embasamento teórico que deu suporte às reflexões desta pesquisadora, buscando estabelecer uma relação com o conceito de Cadeia Criativa.

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), como contribuição de Vygotsky (1930/2008; 1934/2001), Leontiev (1977) e Engeström (2008), define a atividade coletiva com base na relação entre sujeitos em contextos sociais determinados sócio-histórico-culturalmente.

Os princípios da TASHC tiveram sua origem nas ideias de Marx & Engels (1945-46/2007), que de modo resumido, podem ser descritas assim: a atividade humana parte de uma necessidade, realiza-se num determinado momento histórico-cultural, é mediada por instrumentos criados pelo próprio homem e transforma o homem e o mundo. A partir dessas ideias se construíram os conceitos de mediação, internalização e externalização, formação da consciência, significados e sentidos.

Assim sendo, a atividade humana parte das necessidades do homem que, para satisfazê-las, idealiza o objeto a ser alcançado. Esse objeto idealizado, que está entre sujeito e objeto, caracteriza um estágio inicial de formação da consciência especificamente humana. Tais imagens idealizadas, produzidas na consciência, são representações do mundo social no sujeito, instrumentos psicológicos, dos quais a

linguagem é um importante representante. Esses instrumentos permitem a internalização do mundo material e imaterial, da cultura e da estrutura social. É pela internalização do mundo social mediado por instrumentos que se dá a formação da consciência. Desta forma, a consciência não deve ser considerada uma realização individual, mas um produto do processo de apropriação do mundo na experiência vivida.

É na objetivação da imagem idealizada, ou seja, na atividade, que se produz um resultado. Esse resultado ou produto não pode, entretanto, ser interpretado como a simples concretização da imagem inicial. A atividade não é, de modo algum, simplesmente um intérprete e portador da imagem psíquica que se objetiva em seu produto. No produto não está impressa a imagem, mas sim a atividade, este conteúdo objetivo de que ela é objetivamente portadora (LEONTIEV, 1978). A externalização da imagem psíquica também se dá por meio de instrumentos e permite que o sujeito imprima sua marca no mundo.

Embora possamos diferenciar os processos de internalização e externalização, não é possível dissociá-los. Tais processos mantêm sua unidade numa relação dialética que, na atividade humana, segundo Marx & Engels (1945-46/2007), leva o homem a transformar o mundo e, ao fazê-lo, transformar a si mesmo.

Entretanto, é relevante entendermos que a consciência individual não refrata a realidade igualmente em diferentes sujeitos. Por estarem inseridos em diferentes contextos, indivíduos atribuem sentidos diferentes à atividade produtiva em que se engajam, visto que a realizam e a observam de diferentes pontos de vista. Quando diferentes sentidos entram em contato, formam-se significados culturais e históricos de um determinado grupo. Para Vygotsky (1930/2008; 1934/2001), o significado de uma palavra é produção social e de natureza relativamente estável. Os significados podem ser compreendidos como produções históricas e sociais que permitem a comunicação. De outro lado, os sentidos são *“a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência”* (VYGOTSKY, 1934/2001, p.185). Nesse movimento, o papel do outro como coparticipante é fundamental. É necessário propiciar um espaço em que todos possam se colocar, clarificar suas dúvidas, propor temas, avaliar, questionar a si e aos outros.

De acordo com Liberali (2006, p. 7), “a argumentação colaborativa permite a restrição e expansão dos objetos (significados) que saciarão não a necessidade individual, mas aquela necessidade que permite perceber que somos parte de uma totalidade que existe nas partes”. Remetendo aos conceitos de totalidade e de ideias inadequadas e adequadas, segundo Spinoza (1677/2002)², compreende-se que, por meio do trabalho em grupo, as ideias inadequadas podem ir se completando com todas as participações das pessoas e chegando a compor uma ideia mais adequada. Ou seja, os sentidos de cada um, as ideias inadequadas de cada um completam-se na argumentação, compondo ideias adequadas, novos significados, que nos aproximam da totalidade.

Apesar de ser possível distinguir os conceitos de sentido e de significado, não é possível separá-los na prática, pois eles formam uma unidade dialética e indissociável – não há sentido que se forme na consciência sem que antes se apresente ao indivíduo um significado socialmente construído; e não há significado que penetre a consciência sem que encontre algum sentido correspondente.

Além dos conceitos de sentido e significado, para melhor compreensão sobre a TASHC, é relevante a apresentação dos componentes da atividade que, segundo Liberali (2009), baseada em Engeström (1987), podem ser definidos como no quadro a seguir:

² Estes conceitos serão melhor desenvolvidos na seção 1.4. **Encontros Felizes e Colaboração Crítica.**

Quadro 1 – Componentes de uma atividade, com base em Liberali (2009, p. 12)

Sujeitos	Participantes diretos na construção do objeto/motivo da atividade em foco.
Comunidade	Participantes não diretos que compartilham o objeto da atividade por meio da divisão de trabalho e das regras dos contextos dos participantes.
Divisão de trabalho	Ações intermediárias realizadas pela participação individual na atividade, mas que não alcançam independentemente a satisfação da necessidade dos participantes. São tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade, mediadas pelas regras construídas pelo grupo.
Objeto	O que satisfará a necessidade desejada. Tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. Trata-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado que se transforma no objeto final ou o produto.
Regras	Normas explícitas ou implícitas, padrões e teorias que organizam os modos de agir de quem age e para quê.
Artefatos/Instrumentos/ Ferramentas	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário e que revelam a decisão tomada pelo sujeito; usados para o alcance de fim predefinido (instrumento para o resultado) ou constituídos no processo da atividade (instrumento e resultado) (NEWMAN & HOLZMAN, 1993/2002).

As atividades em que os sujeitos se envolvem podem se entrelaçar intencionalmente em cadeia, como *“empreendimentos conjuntos produzindo significados que serão compartilhados, posteriormente, com outros parceiros a partir dos sentidos que são levados à nova atividade”* (LIBERALI, 2006, p. 56). Dentro de uma perspectiva de historicidade, trata-se de uma cadeia de atividades que tem

como elo a intencionalidade, em que novos significados são criativamente produzidos, mantendo traços dos significados compartilhados na primeira atividade. Ou seja, a Cadeia Criativa é uma rede de atividades intencionalmente interligadas, como elos de uma cadeia. É uma cadeia criativa porque há produção colaborativa de significado por um grupo que será novamente recuperado em novas produções de significados em outras atividades propositalmente entrelaçadas. Nesta perspectiva, o que a autora defende é que, através da cadeia criativa, a argumentação colaborativa permite a expansão dos objetos (significados) que saciarão não a necessidade individual, mas aquela necessidade de todos, ou seja, saciará a necessidade que nos permite perceber que somos parte de uma totalidade interdependente, que existe nas partes. Na Cadeia Criativa, por meio da argumentação, a produção de significados criativos é negociada, superando os sentidos individuais de cada participante e promovendo a união da totalidade que existe nas partes (SPINOZA, 1677/2002).

Neste trabalho, o conceito de Cadeia Criativa foi de suma importância para a compreensão sobre a maneira como as diferentes atividades aqui propostas se entrelaçaram para a construção de significado compartilhado de colaboração crítica.

A respeito da realização dessas atividades, não se pode deixar de mencionar os conflitos que existem neste grupo de professores, decorrentes principalmente do fato de se tratar de um grupo de pessoas que se constituíram sócio-histórico-culturalmente de maneiras bastante diversas. Segundo Ninin (2006, p. 40),

conflitos não representam divergências relacionadas a aspectos corriqueiros e imediatos da atividade, mas se relacionam às tensões historicamente situadas e à história de desenvolvimento tanto dos participantes quanto da atividade que desenvolvem.

Para a autora, conflitos são o motor da atividade. Engeström (1999), também, argumenta que contradições e conflitos são muito importantes no desenrolar de uma atividade, enfatizando que o debruçar sobre eles de forma reflexiva e crítica levará ao desenvolvimento e às transformações sociais.

Então, o ponto de partida para esta investigação foi a identificação de tais conflitos assim como, segundo sugere Ninin (2006, p. 2), “*estudá-los, analisá-los e tomá-los como orientadores e propulsores*” das ações na atividade.

Na seção seguinte, haverá uma discussão dos conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) segundo Vygotsky (1978) em relação ao conceito de Colaboração.

1.2. Zona do Desenvolvimento Proximal e Colaboração

Uma das mais relevantes contribuições psico-metodológicas de Vygotsky foi a Zona de Desenvolvimento Proximal (do inglês *zone of proximal development*, ZPD). Explorando esse conceito, Vygotsky (1934/2001, p. 328) explica que a pessoa devidamente orientada e *“em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha”*. Para ele, na interação com outros, o indivíduo é capaz de se desenvolver. Na perspectiva sócio-histórica, portanto, a ZPD pode ser considerada como uma zona de possibilidades, em que os sentidos dos participantes são colocados em *“discussão para a construção de novos significados, que teriam a possibilidade de transformar totalidades”* (NEWMAN & HOZMAN, 1993/2002).

Newman e Holzman (1993/2002, p. 66-67, 96) definem ZPD como *“uma unidade histórica que nos dá a possibilidade de engajamento em uma ‘atividade revolucionária’ de trabalhar, produzir, criar e viver na história”*. Magalhães (2009), por sua vez, entende ZPD como uma zona de conflito e de tensão, em que assim como os sentidos e significados cristalizados, os novos também são confrontados pelos indivíduos do grupo e compartilhados por todos. Por esse prisma, esta pesquisa almejou a criação de espaços de conflito e de tensão, com o objetivo de que o grupo pudesse construir o significado compartilhado de colaboração crítica.

Magalhães e Oliveira (2011) salientam dois movimentos importantes para a percepção do funcionamento da ZPD: colaboração e contradição. Para estes pesquisadores *“é na zona de desconforto que o diálogo questionador cria espaços para que todos se manifestem e expandam as questões em foco”* (MAGALHÃES & OLIVEIRA, 2011, p. 69). O contexto colaborativo promove questionamentos que criam conflitos, pois por meio deles poderemos compartilhar significados. Não é

possível pensar em ZPD separadamente dos conceitos de colaboração e de contradição, pois estes movimentos a constituem, criando novos significados e desenvolvimento. Para Magalhães (2009, p. 60), esses movimentos significam “*criar contextos para transformar a totalidade e não particularidades*”. E “*é na zona de desconforto que o diálogo questionador cria espaços para que todos se manifestem e expandam as questões em foco*” (MAGALHÃES & OLIVEIRA, 2011, p. 69).

Nessa perspectiva, é um processo de negociação compartilhada, em um grupo, que leva à expansão do conhecimento de todas as partes envolvidas. Cumpre dizer que, numa relação de colaboração, os papéis também apresentam participação diferenciada, embora realizados de forma coletiva. Todos os participantes têm oportunidade de colocar a sua experiência, a sua voz; e concordar ou discordar do assunto que está sendo discutido (MAGALHÃES, 2004). Com a ferramenta *observação de aula*, seguida de *sessão reflexiva* entre pesquisador e observador, observador e observado, em que todos tiveram voz, colocando suas experiências, concordando e discordando uns com os outros, esta pesquisa teve como objetivo a transformação do grupo todo.

A relação de colaboração pode, porém, ocorrer de maneiras diferentes, conforme os sentidos que os sujeitos atribuam a ela. Destarte, para este trabalho foi essencial focar o olhar nos sentidos de colaboração crítica e de colaboração confortável, que serão explicados na próxima seção.

1.3 Colaboração Crítica e Colaboração Confortável

Nem sempre é fácil construir um ambiente colaborativo, pois os participantes, em geral, estão inseridos em contextos sócio-histórico-culturais muito diferentes. Dependendo da responsividade dos participantes e de como eles agem para manter o diálogo, fazendo questionamentos para que os sentidos individuais se expandam, e partilhando e combinando suas ideias parciais para que possam produzir ideias mais adequadas que os aproximem da totalidade, pode-se classificar a colaboração como colaborativa ou confortável.

A colaboração confortável, em ambiente escolar, limita-se a oferecimento de conselhos, troca de atividades didáticas. O ambiente de trabalho é feliz, com conversas informais sobre atividades não-escolares, piadas sobre alunos e seus pais, com pouca reflexão e discussão sobre trabalho e aperfeiçoamento. “*Trata-se de colaboração com foco no imediato, de curto prazo, e na prática, [...] não abarca os princípios da prática reflexiva sistemática*” (FULLAN & HARGREAVES, 2003, p. 75). Este sentido de colaboração não pressupõe que os professores tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias ou discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio. Ou seja, a colaboração confortável não cria oportunidades para que os professores aprendam a estruturar seu discurso através de descrições claras e objetivas, sem julgamento de valores. Não há questionamentos sobre os pontos de discordância, nem propostas de reconstrução são criadas a partir do processo de compartilhamento de significados sobre as práticas escolares por meio da negociação entre os participantes. De acordo com John-Steiner (2000, p. 190), ao discutir o conceito de colaboração, “*sobreviver na mente do outro exige confiança e convicção*”³. Na colaboração confortável não parece haver um ambiente de confiança entre os participantes e, diante da discordância de ideias, conflitos e questionamentos não há o respeito ao conhecimento, às dúvidas e às necessidades do outro.

Schön (1987) discutiu dois possíveis modelos de analisar conflitos interacionais e interpessoais de desenvolvimento profissional, que poderiam ser relacionados aos sentidos de colaboração crítica e colaboração confortável. No Modelo 1, assim como no sentido de colaboração confortável, as pessoas se preocupam em “*salvar sua face*” assim como as dos outros, isto é, evitam provocar sentimentos negativos. O relacionamento entre elas é basicamente defensivo, com pouca liberdade de escolha, pouco comprometimento e poucos riscos. O Modelo 1 baseia-se em valores que enfatizam a realização de objetivos individuais sem negociação entre os envolvidos. Já no Modelo 2, similarmente ao sentido de colaboração crítica, as ações são minimamente defensivas e a autoproteção é vista como um empreendimento conjunto, orientado para o crescimento de todos. Neste

³ Tradução minha. No original: “*Living in the other's mind requires trust and confidence*”.

modelo, há reflexão, liberdade de expressão e o comprometimento com o outro passa a ser essencial.

Destarte, a colaboração crítica e efetiva potencializa a partilha de sentidos, incentiva a reflexão e apresenta postura responsiva, podendo aumentar a relação positiva entre os sujeitos e, conseqüentemente, sua potência de agir (SPINOZA, 1677/2011). Esse tipo de colaboração mostra respeito aos indivíduos singulares, que possuem experiências e interesses diversos entre si, e que, ao ouvirem uns aos outros, podem buscar novos significados. É colaboração que implica ações relacionadas a organizar a linguagem de forma a questionar, expandir pontos de vista, utilizar diferentes tipos de sustentações e argumentos e fazer perguntas abertas que podem levar a um processo reflexivo mais profundo. Para Magalhães (2010, p. 29), colaboração crítica

envolve uma intencionalidade em agir e falar para ouvir o outro e ser ouvido, revelar interesse e respeito às colocações feitas por todos, pedir e/ou responder a um participante para clarificar ou retomar algo do que foi dito, pedir esclarecimento, aprofundar a discussão, relacionar práticas a questões teóricas, relacionar necessidades, ações, discursos e objetivos. Mas também, envolve ações intencionais em pontuar contradições, nas colocações feitas quanto a sentidos e significados historicamente produzidos, nos e entre os sistemas de atividade.

Em toda a atividade existem contradições, uma vez que as pessoas apresentam atitudes e comportamentos heterogêneos, gerando instabilidades (tensões internas) e conflitos. A contradição, à luz da TASHC, é a mola propulsora de desenvolvimento da atividade, possibilitando expansão da atividade (ENGESTRÖM, 2001/2005). Essa expansão da atividade é primordial para a produção de conhecimentos, uma vez que possibilita mudanças em todos os elementos da atividade. Entretanto, diferentemente do que acontece numa relação de colaboração confortável, em colaboração crítica, as contradições devem ser resolvidas com negociação.

A negociação, para Ninin (2006, p. 232), *“percorre o caminho da resignificação no âmbito do diálogo tanto entre interlocutores quanto entre discursos, em busca de articular sentidos em conflito”*. Segundo a autora, para que haja um processo colaborativo de fato são necessários os seguintes princípios:

- (1) confiabilidade – todos devem sentir confiança para assumirem a responsabilidade de suas ações sem serem julgados ou avaliados;
- (2) relevância – as ações de cada participante devem ter como foco a atividade desenvolvida;
- (3) responsividade – todos os participantes devem assumir as diferentes visões que explicitam para o grupo;
- (4) alteridade – todos os participantes devem ser capazes de se colocar no lugar do outro, respeitando as diferenças e buscando complementaridade e interdependência;
- (5) humildade e cuidado – o foco de todos os participantes deve estar nos interesses do grupo e não em interesses particulares;
- (6) mutualidade – todos os participantes devem perceber a importância da participação de todos, assegurando um espaço democrático onde todos possam pronunciar-se;
- (7) deliberação – todos os participantes devem se colocar nas discussões, oferecendo argumentos e contra-argumentos apoiados em evidências, e devem apenas mudar suas opiniões caso encontrem razões significativas para a mudança.

Assim sendo, em colaboração crítica, a negociação é essencial para que a transformação aconteça. Portanto, é fundamental para os participantes desse tipo de pesquisa saber argumentar para negociar e articular razões para justificar suas opiniões e ideias; assim, podem assumir posições cada vez mais centrais na construção de uma colaboração crítica.

Na seção a seguir, será feito um paralelo entre o Monismo de Spinoza, escolhido como arcabouço filosófico para este trabalho, e a colaboração crítica.

1.4 Encontros Felizes e Colaboração Crítica

A concepção filosófica escolhida para embasar este trabalho foi o Monismo Espinosano, pois os conceitos elaborados por Spinoza remetem a situações que permitem estabelecer um paralelo com a noção de colaboração crítica.

Spinoza (1632-1677) nasceu, viveu e morreu na Holanda, onde sua família, que era de origem portuguesa, se refugiou da Inquisição. Sua obra, fortemente ilustrada com exemplos bíblicos, hostilizava o governo e as autoridades de sua época, o que resultou em uma vida em retiro entre cristãos dissidentes. Spinoza confrontou veementemente a visão dualista e cartesiana predominante nas correntes filosóficas de Descartes, fundador da filosofia moderna, que apesar de francês, também passou maior parte de sua vida criativa na Holanda. Spinoza (1677/2011) tinha uma visão monista sobre o homem e o mundo: todas as coisas são partes de um todo único e inseparável ou, em seus termos, todas as coisas são modos de uma mesma substância, ou um Deus imanente.

Spinoza (1677/2011) demonstrou acreditar em uma só natureza constituída por uma série de atributos, ou modos, que expressam, de formas distintas, sua única essência eterna e infinita, sendo esses modos finitos, por representarem partes do todo. Portanto, o homem seria um modo finito de representação dessa substância, o que nos leva a pensar que somos todos ao mesmo tempo únicos, por sermos finitos e parciais, mas também totais, por sermos também parte do todo. Se somos todos modos de uma mesma substância, afetamos outros modos e somos afetados por esses mesmos modos em maior ou menor intensidade. Aqui, tem-se, então, a definição de afeto segundo Spinoza (1677/2011): a ação que nos constitui como modos e que exercemos na relação com outros e conosco mesmos, a partir das escolhas que fazemos sobre nossa ação.

Pensando nesta pesquisa, é relevante compreender que nas relações entre os participantes, a maneira como afetam e são afetados tem impacto direto sobre as escolhas feitas, produzindo diferentes resultados no trabalho. Dessa forma, é primordial que os integrantes do grupo tenham consciência de seu papel na

produção de relações com colegas, já que a partir delas diversas relações podem ser construídas – de colaboração crítica ou não.

A intensidade com a qual afetamos e somos afetados a partir das escolhas que fazemos sobre nossos modos de agir, no mundo, interfere direta ou indiretamente em nossa potência, ou em nosso **conatus**, que – como define Spinoza (1677/2011) – é, ao mesmo tempo, a potência singular de cada modo (cada um de nós) para existir, resistir e persistir. Somos individuais, ou corpos, que pelo *conatus* que cada um possui, estamos simultaneamente conectados ao todo, por sermos modos da potência da substância, denominada pelo filósofo como perfeição.

Na visão espinosana monista, cada um de nós exercerá essa potência de agir no mundo, nas relações com outros “corpos”, em maior ou menor intensidade, dependendo de como nos constituímos como corpos. Assim, quanto mais *conatus* um corpo possui, mais apto ele está a ser movido pela própria força, e menos determinado ele será por forças externas. Na perspectiva monista, um corpo busca fortalecer seu *conatus*, porque isso afeta a forma como pertence ao todo, ou o quanto colabora com outros corpos.

Uma vez que os corpos podem aumentar seu *conatus*, guiados pelo desejo de colaborar com o objetivo de se aproximar cada vez mais do desejado, conclui-se que os mesmos buscariam relações de corpos que se compõem, ou seja, que aumentem a potência de agir e formem algo maior e mais complexo do qual muitos fazem parte, constituindo um **encontro feliz**. Por outro lado, se um corpo se relaciona com outros corpos em decomposição ou indiferença, diminuindo sua potência de agir e, conseqüentemente, produzindo individualização, isolamento e distanciamento da perfeição, constitui-se um **encontro triste**.

Para Spinoza (1677/2011), as ideias podem ser inadequadas / parciais e adequadas: as ideias inadequadas são finitas e incompletas, atreladas a um determinado tempo e espaço, só existentes em sua singularidade, como parte integrante de um todo; já as ideias adequadas, são a totalidade infinita de concepções consideradas como verdadeiras. Assim, os corpos seriam compostos por ideias inadequadas, por serem finitas e parciais como é a sua natureza, enquanto a perfeição se constituiria de ideias adequadas, por estarem mais próximas da substância, ou do todo.

Ou seja, quanto maior é o compartilhamento de ideias inadequadas, mais perto se está da perfeição, do todo, constituído de ideias adequadas. Na atividade humana, o compartilhamento de ideias é construído por meio da linguagem. Portanto a linguagem permite que nossas ideias inadequadas passem a ser cada vez mais adequadas, a partir do momento em que as compartilhamos socialmente e as tornamos coletivas. Uma vez que os sujeitos, ou corpos, estejam envolvidos intencionalmente na produção de uma noção comum, o *conatus*, ou nossa potência de agir, também aumenta pela relação de colaboração e contradição que se estabelece entre esses corpos, mediada pela linguagem.

Este trabalho teve como objetivo propiciar que as sessões *reflexivas* entre os participantes fossem *encontros felizes*, por meio da construção de relações de colaboração entre os sujeitos materializadas pela linguagem. Os modos/corpos, os participantes da pesquisa e esta pesquisadora, a partir do compartilhamento de suas ideias inadequadas e do estabelecimento de contradições, produziram novas ideias mais adequadas, produziram a almejada colaboração crítica.

Na sequência, haverá a discussão de compartilhamento de significados e expansão de sentidos, como ações relevantes na construção de colaboração crítica.

1.5. Compartilhamentos de Significados e Expansão de Sentidos para a Colaboração

A construção de algo novo e coletivo ocorre quando os sujeitos externalizam seus sentidos, de modo que, ao entrar em embate na interação, permitem o alcance de algo novo, criado na coletividade pela negociação. A essência da colaboração crítica descrita por Liberali e Magalhães (2009) reforça esta visão, ao apontar para a necessidade do compartilhamento de sentidos como uma maneira de exercitar a partilha, a apropriação, a recusa, a confrontação e a combinação dos sentidos expostos por um grupo para a criação de novos significados. Colaborar criticamente não envolve ter os mesmos sentidos, mas sim confrontar, recusar ou apropriar-se deles a fim de combiná-los para a produção do novo.

Esta pesquisa, com a cadeia de atividades propostas, almejou que seus sujeitos, ao compartilhar seus significados nas diferentes atividades, pudessem

expandir seus sentidos sobre colaboração, construindo o significado de colaboração crítica compartilhadamente.

Na seção que se segue, o olhar será voltado para a linguagem e como ela se constitui, na e pela argumentação, com vistas à colaboração.

1.6. Organização da Linguagem pela Argumentação como Instrumento para Colaboração Crítica.

Na metodologia escolhida para este trabalho, a linguagem tem um papel central e é considerada uma unidade básica constitutiva da consciência humana. Ilustrando essa importância, Liberali e Magalhães (2009, p. 47) discutem o papel da argumentação na formação de professores e sua relação com as escolhas metodológicas na organização e condução de pesquisas no contexto escolar. Para as autoras, o foco na argumentação dá suporte para transformação de realidades. Nesse caso, a argumentação não é compreendida no sentido de convencer o outro a mudar seu ponto de vista, mas sim como instrumento-e-resultado, que cria espaços para a colaboração entre parceiros por meio de uma maior participação dos educadores nas discussões sobre sua prática, para a reconstrução de suas ações.

Os trabalhos de Bakhtin/Volochinov (1929, apud SIGNORINI & CAVALCANTI, 1998) entendem que a linguagem é construída socialmente, produz mudança e é mudada na vida humana. Pennycook (2006) diz que a linguagem constitui a identidade e, dessa forma, o sujeito se produz no discurso. A linguagem torna possível a comunicação, assim como realiza a mediação dos seres humanos entre si e com seu passado cultural. Ou seja, somente por meio da linguagem é que a interação se torna possível. A linguagem tem o importante papel de instrumento e objeto da atividade em foco para construção de espaços colaborativos que permitam aos participantes refletir sobre sua ação, questionar seus significados e valores, com base na argumentação.

A argumentação tem um lugar privilegiado, também, no pensamento habermasiano, segundo o qual, por meio dos argumentos, a opinião pode ser transformada em conhecimento. Para Habermas (1987), é através da comunicação que nós estabelecemos relações com o mundo. É através da comunicação que nós

podemos adotar uma relação reflexiva com o mundo, e é essa relação reflexiva que permite tanto o conhecimento do mundo quanto a sua (re)construção, nas dimensões social e subjetiva. Em outras palavras, é por meio da argumentação com o outro que construímos novos significados sobre o mundo. Habermas (1987) ainda coloca que aquele que participa de uma argumentação demonstra a sua racionalidade na forma como age e responde às razões, pró ou contra, que são apresentadas. As emissões ou manifestações ditas racionais, uma vez que são susceptíveis de crítica, são também passíveis de serem melhoradas, de serem reconstruídas.

Por meio da argumentação, os sujeitos externalizam seus pensamentos e entrelaçam suas vozes: criam espaço colaborativo para que um precise agir na fala do outro, percebendo nessas falas as relações de semelhança, diferença, complementaridade, discriminação etc., e indicando que todos possam ir além de si mesmos. Segundo Engeström (1999), a atividade é uma reorquestração da multiplicidade de vozes e pontos de vistas de cada um de seus participantes. Porém, apenas a externalização das vozes não é suficiente para que esse tipo de produção de conhecimento aconteça, pois, segundo Spinoza (1677/2011), para que noções comuns sejam criadas é preciso que as ideias parciais se componham para a formação de ideias mais adequadas.

Ou seja, não basta que os sujeitos externalizem suas vozes, elas precisam ser entrelaçadas para que cada sujeito reafirme suas ideias de maneira mais consciente ou as modifique a partir das novas ideias que se componham às suas. Neste trabalho, as atividades pensadas buscaram criar espaço colaborativo, em que seus sujeitos não só pudessem externalizar suas vozes, mas também entrelaçá-las com as vozes dos outros, reorquestrando a multiplicidade de pontos de vista, visando à construção de significado compartilhado de colaboração crítica.

Para tanto, apoiou-se na argumentação como produção criativa de novos significados em atividades diversas, indo além da simples persuasão ou convencimento (LIBERALI, 2006). Para esta autora, por meio da argumentação, expandimos o significado na luta entre vários sentidos de um determinado grupo de sujeitos. A argumentação é materializada no discurso pelos próprios elementos da língua, que constroem posicionamentos diante da realidade. Para Liberali (2013, p.

109), “no movimento de questionar, contrapor, sustentar, buscar, vão sendo criadas outras possibilidades de entender, expandir e viver”.

Esta pesquisa buscou, pois, criar oportunidades de argumentação entre seus participantes. Porém, não a argumentação em que o sujeito procura fazer com que seu posicionamento seja aceito como o melhor, o mais correto, na tentativa de provar aos demais sua superioridade. Adotou-se, aqui, uma visão de argumentação colaborativa cuja proposta, segundo Liberali (2013, p. 108),

é a produção coletiva e colaborativa de significados compartilhados novos e relevantes para a comunidade. Realiza-se no enfoque da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASCH), no quadro das ideias de Vygotsky (1934/2001). Para o autor, os sujeitos agem em atividades da vida cotidiana, em relações com outros sujeitos, dentro de contextos culturais específicos carregados de história e criadores de histórias futuras.

Por meio da argumentação colaborativa, cada sujeito participa ativa e intensamente como parte do todo, da totalidade, nos remetendo a Spinoza (1677/2011), para quem, cada um é parte de um todo e possui ideias parciais e inadequadas, que se contrapostas, relacionadas e combinadas, se aproximam de noções comuns, fortalecendo a potência de agir de cada um. Portanto, a argumentação colaborativa permite ao sujeito aumentar sua potência de agir, ir além de suas capacidades individuais e aproximar-se da totalidade. Desta forma, novamente voltamos a Vygotsky (1934/2001) que, ao propor o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, sugeriu que em ações colaborativas realizamos muito mais do que conseguiríamos sozinhos.

Assim, para este trabalho, foi essencial compreender que por meio da argumentação, presente nos momentos de discussão e reflexão, os participantes poderiam aumentar suas potências de agir, indo mais além do que poderiam ir sozinhos.

A seguir, haverá uma breve discussão sobre o instrumento “sessão reflexiva pós-observação de aula”.

1.7. Sessão Reflexiva Pós-Observação de Aulas entre pares a serviço da Colaboração Crítica

Conforme discutido na Introdução, a vida na escola é baseada em diversidade, riscos e desafios, havendo, como apontam Fullan e Hargreaves (2003) pouco encorajamento para que os professores trabalhem juntos e aprendam uns com outros. A sobrecarga de trabalho e o isolamento levam a práticas individualistas. Para Liberali (2004a), o isolamento torna-se um hábito e os professores começam a se sentir inseguros para trocar opiniões, discutir ideias e apresentar pontos de vista. Acrescente-se que, nesse contexto, apresentar diferentes pontos de vista pode ser embaraçoso e motivo de vergonha. Segundo Liberali (2004a), para quem está acostumado a viver numa ilha, a colaboração parece um território distante. Em outras palavras, para profissionais acostumados a trabalhar individualmente para solucionar problemas, é difícil imaginar um cenário em que possam trabalhar colaborativamente.

Para reverter esse quadro, a sessão reflexiva aparece como uma estratégia para o desenvolvimento de colaboração entre professores. Na sessão reflexiva, os professores desenvolvem reflexão crítica num contexto de colaboração. Nas palavras de Magalhães e Celani (2005) eles “*desenvolvem uma ação colaborativa com um parceiro*”, para discutir eventos de suas práticas. Na sessão reflexiva, envolvendo professores em colaboração, pode-se criar ZPD (VYGOTSKY, 1930/2008) conflituosa, onde os sentidos de cada um entrem em embate e possibilitem construção compartilhada de significados.

A sessão reflexiva pode acontecer após a observação de aulas entre pares, como uma ação para a construção de colaboração crítica entre eles. Em outras palavras, a observação de aulas entre pares pode se constituir um instrumento para a criação de espaços de negociação e desenvolvimento mútuo, nos contextos escolares. Ao observarem as aulas um do outro e se reunirem posteriormente para discussão dessas aulas, conforme foi proposto neste trabalho, os pares podem externalizar seus conflitos e, na negociação desses conflitos, podem construir significado compartilhado colaborativamente.

Magalhães (2010) propõe que entendamos a observação no espaço escolar como instrumento que pode transformar e fazer surgir profissionais autorreflexivos quanto a questões de ensino-aprendizagem já que, ao observar a aula do outro, o professor pode enxergar nela sua própria prática de outra perspectiva e, possivelmente, transformar-se. Entender observação de aula e sessão reflexiva como instrumentos de reflexão que levam à construção de colaboração-crítica foi relevante para este trabalho.

Entretanto, pesa sobre o contexto histórico da observação de aulas a imagem de uma ferramenta usada pela direção/coordenação da escola para fins avaliativos da atuação dos professores, como um instrumento de fiscalização e medida para a competência docente. Conforme argumenta Ninin (2010, p. 13),

a observação de aulas é procedimento que vem conquistando espaço nas discussões pedagógicas (MAGALHÃES, 1992,1996, 2000, 2002; CELANI e MAGALHÃES, 2001) mas ainda é visto pela grande maioria dos professores como uma atitude que gera desconforto e constrangimento, ou até mesmo, como uma atitude coercitiva.

A autora nos coloca o seguinte questionamento, que foi de suma importância compreender nesta pesquisa:

Como uma escola deveria trabalhar com a observação, para que fosse realmente um instrumento de desenvolvimento do docente? Para que não fosse vista por este como instrumento de medição, de aferimento de sua capacidade e competência, mas sim de mediação na aprendizagem de ser docente hoje? (NININ, 2010, p. 15)

Foi também relevante compreender, neste trabalho, como Ninin (2010, p. 31) caracteriza a observação de aulas:

como uma atividade em que o sujeito observador e o sujeito observado constroem significados com base em suas histórias e nos processos culturalmente construídos, relacionados ao fazer docente. Tal atividade não se caracteriza, portanto, pela estabilidade nem tampouco por momentos de harmonia e tranquilidade, mas sim, pela forte presença de conflitos e contradições que podem ser justificados se pensarmos que os envolvidos têm histórias diferentes e as construíram com base em diferentes visões de mundo e relações interpessoais.

Como o objetivo deste trabalho foi a construção de colaboração-crítica, fez-se necessário enfatizar a importância de tais contradições e conflitos e argumentar que, conforme Engeström (1999), nas palavras de Ninin (2010, p. 31),

se debruçar sobre eles de forma reflexiva e crítica é o fator que levará ao desenvolvimento e às transformações no âmbito social, pois os envolvidos estarão negociando pontos de vista e buscando compreensão não no nível individual, mas sim, da coletividade.

Revozeando Freire (1970, p. 78), *“ninguém ensina ninguém, ninguém ensina a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo”*, Liberali (2004a) aponta que a mediatização pelo mundo ocorre por meio do diálogo com o outro. Assim, por meio do diálogo que acontece na sessão reflexiva, os professores podem desenvolver reflexão crítica, questionando as práticas dos colegas e repensando suas próprias, num contexto de colaboração. Segundo Magalhães e Celani (2005, p. 142), a sessão reflexiva é um *“locus de investigação colaborativa de modos conflitantes com os quais os participantes avaliam e representam seus modos de agir, suas intenções e motivos, assim como os dos outros”*⁴.

Conforme Liberali (1999), na sessão reflexiva, o professor irá focar naqueles aspectos de sua prática que, por alguma razão, são um problema para eles. Ao tratar aqueles problemas com a colaboração do colega, pode se tornar mais fácil para o professor refletir sobre eles, descobrir por que age daquela forma e, então, reconstruir sua prática. Segundo Liberali, Magalhães e Romero (2003), há reflexão crítica quando, partindo-se de um problema da prática, os participantes engajam-se em um discurso argumentativo e informado quanto a questões de ordem teórica, social, política, ética e cultural, com o objetivo de questionar ações e razões que alicerçam essa prática e de transformá-la. Nas sessões reflexivas, para Magalhães & Celani (2005), o professor *“aprende a agir como multiplicador”* ao estruturar seu discurso para questionar as ações do outro e explicitar suas próprias, criando um contexto colaborativo, que permite construção compartilhada de significados.

⁴ Tradução minha. No original: *“a locus of collaborative investigation of the conflicting ways the participants evaluate and represent their own ways of acting, their intentions and motives to act and those of others”*.

A trajetória crítico-reflexiva implica grandes exigências pessoais, tanto emocionais quanto racionais. Dewey (1933), ao discutir reflexão no processo de desenvolvimento de professores, elencou atitudes pessoais singulares que a reflexão demanda. Para ele, os participantes do processo reflexivo devem ter mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo. A mentalidade aberta, além de envolver a capacidade de ouvir o outro, igualmente inclui a possibilidade de admitir a possibilidade de estar errado até no que se tem maior convicção – o que exige grande humildade e equilíbrio emocional. A responsabilidade refere-se ao comprometimento não apenas com a causa abraçada, mas conjuntamente com a promoção e o desenvolvimento do outro, amor pelo outro. Para Romero (2003),

para que se consiga desenvolver reflexão crítica, portanto, há que se levar em conta a experiência emocional e os significados construídos pelos atores envolvidos na questão em foco. Desta forma, acredito, alcança-se um nível mais profundo de reflexão, uma vez que o questionamento quanto aos significados associados ao agir pedagógico que estão em jogo alcança tanto razão quanto, complementarmente, emoção. Ou seja, considera-se o processo levando-se em conta a característica monista do educador, fazendo a ação crítico-reflexiva incidir sobre a unidade indivisível razão-emoção.

A compreensão dessa unidade indivisível do educador – razão-emoção – foi imprescindível para a discussão dos dados desta pesquisa, uma vez que estes dados se produziram nas sessões reflexivas realizadas pós-observação de aulas entre pares.

2. METODOLOGIA

Neste capítulo haverá, na primeira seção, uma discussão sobre Pesquisa Crítica de Colaboração conforme Magalhães (2006; 2007; 2009; 2010) e, nas seguintes, descrição do contexto e dos participantes da pesquisa, explicação de como os dados foram produzidos e discussão das categorias de análise e de interpretação escolhidas para analisar os dados. E, por fim, serão elencadas as questões de credibilidade.

2.1. Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)

Para atingir o objeto idealizado desta pesquisa, percorreu-se o caminho da Pesquisa Crítica de Colaboração que, a partir de agora, será chamada de PCCol. A PCCol, tal como vem sendo desenvolvida por Magalhães desde 1990 e aprofundada em colaboração com colegas e alunos pesquisadores do Grupo de Pesquisa LACE, é uma metodologia situada no Paradigma Crítico de pesquisa e tem como característica principal criar ZPDs organizadas por diálogos dialógicos e dialéticos entre professores e/ou coordenadores e pesquisadores, possibilitando que os participantes da pesquisa criem contextos cujas práticas da escola sejam problematizadas, compreendidas e transformadas durante trocas discursivas.

A PCCol parte do princípio da *“vida que se vive”*, com base no materialismo histórico-dialético, que enfoca os *“indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram, como que produziram pela sua própria ação”* (MARX & ENGELS, 1845-46/2007). O paradigma crítico de Marx concebe o homem como um ser que constrói historicamente a partir de modos de produção, de colaboração e da divisão de trabalho, que muda suas condições na prática e se transforma num tipo de força social ou política, partindo da

própria situação material examinada e, não, da simples reflexão dela ou sobre ela (EAGLETON, 1999).

Entendendo a PCCol como uma avaliação e reorganização compartilhada da prática com vistas à construção de significados relacionados às necessidades de seus participantes (MAGALHÃES & FIDALGO, 2007), foram criados espaços colaborativos e dialéticos, oferecendo aos participantes desta pesquisa a oportunidade de refletirem sobre suas ações, compreenderem e questionarem seus sentidos assim como dos outros participantes, para a produção de significados compartilhados.

No decorrer do processo, o grupo foi se conscientizando de que, para haver reflexão e transformação nas relações existentes entre os participantes, é fundamental que, na interação, haja a construção de um contexto colaborativo no qual as contradições apareçam, uma vez que

colaboração envolve uma intencionalidade em agir e em falar para ouvir o outro e ser ouvido, [...], pedir esclarecimento, aprofundar a discussão, relacionar práticas e questões teóricas, relacionar necessidades [...]. Por outro lado, envolve também ações intencionais em pontuar contradições, nas colocações feitas quanto a sentidos e significados historicamente produzidos, no e entre os sistemas de atividade (MAGALHÃES, 2011, p. 57).

Nessa direção, por meio de ações intencionais propostas por esta pesquisadora, os participantes desta pesquisa puderam trazer seus sentidos, discutir e refletir sobre suas práticas, sempre com o objetivo de se construir colaboração crítica.

Uma vez que este trabalho está inserido na Linguística Aplicada, a linguagem teve relevante papel, pois é a partir de sua organização que a colaboração acontece e que os conflitos aparecem. Além disso, conforme discutimos no capítulo de fundamentação teórica, na concepção de método segundo Vygotsky, instrumento e resultado caminham juntos na atividade, sendo, portanto, a linguagem instrumento e resultado. É na linguagem e pela linguagem que podemos construir espaços colaborativos, em que os participantes possam confrontar suas ideias e reconstruir suas ações (NEWMAN & HOLZMAN, 1993/2002).

A argumentação, como organização da linguagem adotada, permitiu que contextos críticos colaborativos fossem criados nesta pesquisa. Na argumentação, foi dado papel relevante aos tipos de perguntas feitas aos sujeitos, tentando levá-los a repensarem suas colocações. Acredita-se que é nesse jogo dialógico que pesquisadora e demais participantes constroem uma compreensão da realidade investigada, transformando-a e sendo transformados por ela.

2.2. Contexto

Esta pesquisa foi realizada num colégio particular da zona oeste de São Paulo, que em 2013 completou 20 anos de atuação na Educação e que atende alunos de famílias de classe média, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, contando atualmente com cerca de 2600 alunos.

Esta escola pauta seu trabalho em quatro pilares: **excelência acadêmica, qualidade de vida (especial atenção aos esportes), relevância ao ensino de inglês, e encantamento (tanto do público interno como externo).**

Vale aqui ressaltar que, no decorrer do ano de 2013, a escola estava realizando a reescrita de seu Projeto Político Pedagógico. O projeto estava sendo reescrito de maneira crítico-colaborativa, uma vez que envolvia toda a equipe pedagógica do colégio, que participava de vários fóruns de discussão e reflexão crítica, nos quais todas as vozes tinham oportunidade de serem ouvidas.

Sobre o departamento de inglês da referida escola, é importante mencionar que tem uma configuração diferente da maioria das escolas do país. Considerando-se que um dos pilares da instituição é a importância dada ao ensino de inglês, e tendo como desejo que sua escola oferecesse um ensino de inglês diferenciado, isto é, que permitisse aos alunos realmente aprender o idioma, há doze anos, o mantenedor da escola contratou a consultoria de uma renomada escola de idiomas da cidade. Aquela escola de idiomas foi ao colégio, e durante dois anos, lá criou um curso de inglês seguindo seus princípios e adaptando-os à realidade de uma escola regular. Selecionou e treinou os professores de acordo com seus critérios de avaliação. Como resultado, existe neste colégio um ensino da disciplina de inglês

nos moldes de uma escola de línguas, com 4 aulas semanais e com 16 níveis de proficiência, para grupos de no máximo 15 alunos.

Diante do acima exposto, pode-se dizer que os 21 professores de inglês deste grupo têm uma condição de trabalho diferenciada em relação a outras escolas regulares, no que diz respeito ao número de alunos em sala, ao número de aulas semanais e à possibilidade de ter em sala alunos do mesmo nível de proficiência.

2.3. Participantes

As participantes desta pesquisa são: esta pesquisadora, que atua como professora-assessora, e as seis participantes focais, cujos nomes fictícios são Carmen, Nancy, Nilce, Silvia, Vania e Vivian.

2.3.1. Pesquisadora

Esta pesquisadora, que é também sujeito da pesquisa, conforme anunciado na Introdução deste trabalho, iniciou sua experiência como docente numa escola de línguas, onde atuou como professora de inglês para adultos e adolescentes por treze anos. Porém, desde 2004, trabalha como professora de Inglês para Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio na escola onde foi realizada a pesquisa. Em 2009, foi convidada a exercer, concomitantemente, a função de Assessora de Inglês do mesmo colégio, função que vem desempenhando desde então.

Nesta nova função, seu olhar sobre o trabalho do professor sofreu impacto uma vez que passou a participar da gestão do grupo de professores do qual faz parte. Seu papel como gestora neste grupo é de fazer o elo entre a coordenadora e o grupo de professores. Refletindo, então, sobre esse papel como participante e co-gestora deste grupo, a pesquisadora passou a questionar como as ações de todos poderiam contribuir para que seus elementos percebessem que a colaboração crítica é crucial para o desenvolvimento do grupo, assim como de cada um de seus

sujeitos. Surgiu, assim, a ideia desta pesquisa – analisar criticamente ações que contribuem para a construção de colaboração crítica neste grupo de trabalho.

Em 2013, ao ingressar no Mestrado em Linguística Aplicada na PUC, a pesquisadora escolheu, como grupo de estudo, o GP LACE (Linguística Aplicada em Contexto Escolar). O Grupo LACE é reconhecido por sua vasta produção acadêmica e por seu engajamento em projetos comprometidos com transformação das condições de vida de comunidades carentes, o que despertou grande simpatia na pesquisadora. Então, além das aulas das disciplinas cursadas no curso de Mestrado, que a colocaram em contato com o embasamento teórico que necessitava para a realização deste trabalho, a participação no GP LACE lhe permitiu aprofundar o conhecimento por meio de inúmeras discussões nos seminários de pesquisa e orientação, em congressos e em outras oportunidades de encontro com o grupo, ações que contribuíram de forma bastante relevante para seu aprendizado e transformação.

2.3.2. Participantes Focais

Foram selecionadas seis participantes focais do grupo de professores da escola, levando em consideração a prontidão que tiveram em responder o questionário inicial, demonstrando com isso disponibilidade e interesse em colaborar com este trabalho. A escolha de seis, número par, foi feita levando em conta a observação de aulas entre pares que elas fariam. Buscou-se, também, incluir participantes com tempo de experiência e tempo na instituição variados, para maior possibilidade de riqueza nos dados. A seguir, encontra-se uma breve descrição das seis envolvidas, com seus nomes fictícios em ordem alfabética, assim como um quadro com outras informações sobre o grupo.

Carmen, que está na instituição há nove anos, é a professora mais experiente do grupo, considerando-se o tempo de ensino de inglês em outras instituições. É profissional bastante séria e comprometida com o trabalho e, graças a seu extenso preparo cultural, enriquece suas aulas com conhecimento de mundo que, apesar de aumentar seu TTT (*teacher talking time*, tempo de fala do professor), em geral

fascina seus alunos. Seu nível de conhecimento da língua é alto, o que lhe permite trabalhar com todos os níveis de alunos do curso. No relacionamento com colegas, é bastante respeitada, e parece transitar bem por todo o grupo. É muito segura, pessoal e profissionalmente, o que lhe confere a assertividade no falar. Com a coordenação, é sempre muito solícita e disponível, e preocupada em cumprir tudo o que lhe é pedido.

Nancy, uma das mais jovens e menos experientes do grupo, está na instituição há cinco anos, dois anos como estagiária e três como professora e trabalha com ensino de inglês há doze anos. Consciente de sua pouca experiência se comparada ao restante do grupo, mostra-se sempre pronta para aprender e estudar. Desde que entrou na instituição, obteve duas certificações internacionais de língua inglesa da Universidade de Cambridge. No grupo, parece transitar bem, relacionando-se com todos de maneira geral. Com a coordenação, apresenta postura aberta a ouvir e, apesar da pouca experiência, não demonstra insegurança, mas sim assertividade no falar. Gosta de contribuir com ideias e sugestões, sempre pertinentes.

Nilce está na instituição há três anos, mas possui relevante experiência no ensino de inglês, por ter trabalhado por 11 anos no curso de línguas que prestou consultoria na criação do curso de inglês desta escola, e é considerado referência na cidade de São Paulo. Seu nível de conhecimento da língua é alto, o que lhe permite trabalhar com todos os níveis de alunos do curso. É profissional séria e comprometida, sempre preocupada com o desempenho de seus alunos. Com relação ao grupo, apesar de ser do tipo mais reservado e calado, não demonstra dificuldades de relacionamento. Com a coordenação, é sempre solícita e está sempre atenta a cumprir tudo que lhe é pedido.

Silvia está na instituição há dezesseis anos, durante os quais cresceu e se desenvolveu muito como profissional. Além das duas certificações internacionais de Inglês da Universidade de Cambridge, que obteve no transcorrer desse período, realizou curso de pós-graduação voltado para seu aprimoramento como professora, e, no momento da pesquisa, estava se preparando para mais uma certificação de Cambridge, direcionada ao aperfeiçoamento das estratégias de ensino de inglês, de nível bastante elevado. Seu nível de conhecimento da língua é alto, o que lhe

permite trabalhar com todos os níveis de alunos do curso. É professora bastante querida pelos alunos por ser muito afetiva e preocupada com seu desempenho. No grupo de professores transita muito bem, por ser do tipo espontâneo e energético. Junto à coordenação, é comprometida e solícita, sempre atenta a cumprir o que lhe é pedido, demonstrando tendências ao perfeccionismo.

Vania está na instituição há quinze anos, período no qual também cresceu e se desenvolveu muito como profissional. Obteve duas certificações internacionais, uma de língua inglesa e outra de ensino de inglês da Universidade de Cambridge. Com alto nível de conhecimento da língua, o que lhe permite trabalhar com todos os níveis de alunos do curso, é professora querida pelos alunos por procurar estabelecer com eles relações baseadas no diálogo. No grupo, transita muito bem, pois é, apesar de um pouco reservada, acessível e solícita. É do tipo que evita conflitos, procurando sempre um bom relacionamento com todos. Com a coordenação, é profissional séria e comprometida, e de fácil acesso, aberta a ouvir e melhorar.

Vivian, uma das mais jovens do grupo, está na instituição há quatro anos, e há oito trabalha com ensino de inglês. Durante os quatro anos em que está na instituição, terminou seu mestrado em Linguística Aplicada na PUC, obteve certificação internacional de língua inglesa da Universidade de Cambridge e está atualmente fazendo curso preparatório para outra certificação de Cambridge, voltada para o ensino de inglês. Portanto, trata-se de profissional bastante preocupada com seu aprimoramento e desenvolvimento profissional. Demonstra gostar muito de aprender, o que se torna evidente com sua postura reflexiva e sempre aberta a ouvir. É profissional séria e comprometida, sempre preocupada com o desempenho de seus alunos. Junto ao grupo, transita bem, não aparentando dificuldades em se relacionar com todos de maneira geral. Com a coordenação, é sempre solícita e disponível, de fácil acesso e atenta a cumprir tudo que lhe é pedido, às vezes mostrando tendências ao perfeccionismo.

Quadro 2 – Participantes Focais

Participantes	Idade	Graduação	Pós-graduação	Tempo na instituição
CARMEN	52	PUC- Letras (Inglês)	UNISA (Pós em Metodologia do Ensino Superior)	9 anos
NANCY	32	USP- Letras (Inglês) UNIFEO- Licenciatura	_____	5 anos
NILCE	34	USP- Ciências Biológicas UNIP- Licenciatura	_____	3 anos
SILVIA	41	UNIFEO- Letras (Português-Inglês)	IBERO AMERICANA (Pós em Estudos Avançados de Língua Inglesa)	16 anos
VANIA	45	FACULDADE IBERO AMERICANA (Letras- Português-Inglês)	_____	15 anos
VIVIAN	29	PUC – PR (Letras- Português-Inglês)	PUC- SP (Mestrado em Linguística Aplicada)	4 anos

Na próxima seção serão discutidas a coleta, a produção e a seleção dos dados.

2.4. Procedimentos de Produção, Coleta e Seleção de Dados

Para a produção de dados, foram realizadas as seguintes atividades:

1- Aplicação de um questionário (anexo 1), no qual os sujeitos (professores do grupo em análise) responderam cinco perguntas sobre o sentido de colaboração no trabalho para eles. Este questionário foi enviado, por *e-mail*, aos vinte professores da escola, no dia 01/02/2013, com o convite de participação voluntária; e teve como objetivo contribuir para responder a primeira pergunta desta pesquisa, sobre os sentidos de colaboração que circulam no grupo. Somente dez professores o responderam;

2- Entrega do texto “*Getting ready to conduct a reflective session*” (LIBERALI, 2004b), que aconteceu numa reunião pedagógica, no dia 29/9/2013, com a presença de 18 professores da escola, esta pesquisadora, a outra assessora e a coordenadora. A pesquisadora pediu que eles lessem o texto para a reunião seguinte, que aconteceu quinze dias depois;

3- Realização de reunião pedagógica com todos os professores, no dia 10/10/2013, quando foi explicado pela pesquisadora aos professores que, nas observações de aula entre pares⁵, que se iniciariam na semana seguinte, o observador deveria buscar na aula do colega uma questão mobilizadora para transformação. O objetivo desta ação foi tentar evitar que as observações de aulas se constituíssem em momentos de busca de elogios para serem trocados entre os professores, na tentativa de sensibilizá-los para a reflexão crítica sobre a aula do

⁵ A observação sistemática de aulas é meta da instituição – todo professor da escola tem que observar e ser observado uma vez por semestre. No departamento de inglês, esta prática ocorreu entre pares no primeiro semestre deste ano, e aconteceu da mesma forma durante a pesquisa. Cada professor observou um colega e foi observado pelo mesmo. Após a aula observada, cada um deles teve uma reunião com a pesquisadora (assessora da coordenação) ou com a coordenadora, na qual descreveu a aula e o que discutiram sobre ela.

colega. A fim de esclarecer o significado de questão mobilizadora para transformação, dividiu-se o grupo em trios, e foi entregue a cada trio, aleatoriamente, uma questão mobilizadora fictícia (Anexo 2). A pesquisadora pediu a eles que, tendo em mente a leitura do texto de Liberali (2004b), se reunissem em sessão reflexiva e discutissem, pensando em apresentar para o grupo todo, uma *performance* de como eles, numa sessão reflexiva que ocorreria após a observação de aula, colocariam aquela questão para o colega. As instruções para o grupo foram filmadas e as sessões reflexivas dos dois trios formados pelos seis professores (participantes-focais) foram áudio-gravadas. Na sequência, dos seis grupos presentes naquela reunião, quatro apresentaram suas *performances*. Nas *performances*, dois professores fizeram o papel de observadores da aula do terceiro que fez o papel do observado. Três trios aceitaram ser filmados e um, a pedido de uma de suas participantes, foi áudio-gravado somente.

4- Realização das observações de aulas entre os seis participantes focais entre si, no período de 21/10/2013 a 30/10/2013. Conforme dito acima, nestas ações, os observadores tiveram que buscar na aula do colega uma questão mobilizadora para a transformação.

5- Realização de sessões reflexivas entre cada participante e pesquisadora, na semana de 30/10/2013 a 07/11/2013. Após observarem as aulas de seus parceiros, cada participante fez, para a pesquisadora, um relato da aula observada e falou sobre a **questão mobilizadora para transformação** que colocaria para o colega. Estas reuniões foram áudio-gravadas.

6- Realização de sessões reflexivas entre os pares de participantes focais, também na semana de 30/10 a 07/11/2013. Nestas sessões os participantes trocaram *feedback* sobre as aulas observadas e colocaram, para seus pares, a questão mobilizadora para a transformação que puderam observar em suas aulas. As três sessões foram áudio-gravadas.

Quadro 3 – Eventos de Produção de Dados

DATA	EVENTO	CONTEÚDO TEMÁTICO	PARTICIPANTES	MODO DE PRODUÇÃO
01/02/2013	Questionário	Questões sobre sentidos de colaboração para o grupo	Enviado a todos, mas somente 10 professores e coordenadora responderam.	<i>E-mail</i>
26/09/2013	Reunião Pedagógica para entrega do texto	Entrega do texto “Getting Ready to conduct a Reflective Session” (LIBERALI, 2004b) e pedido que todos o lessem para a próxima reunião.	Pesquisadora, 6 participantes focais, 12 outras professoras do grupo, outra assessora e coordenadora.	-----
10/10/2013	Reunião Pedagógica para discussão das questões mobilizadoras para transformação	Explicação das “questões mobilizadoras para transformação” e discussão e apresentação de <i>performances</i> de 4 minigrupos de professores, embasadas no texto de Liberali.	Pesquisadora, 6 participantes focais, 12 outras professoras do grupo, outra assessora e coordenadora.	Instruções e <i>performances</i> filmadas; Discussões em minigrupos das seis participantes focais, áudio-gravadas.
17/10/2013 a 30/10/2013	Observações de aulas	Os seis participantes focais, em pares, observaram as aulas entre si.	Seis participantes focais.	A escola não autorizou gravações das aulas
30/10/2013	Sessões reflexivas da pesquisadora com cada um dos seis participantes focais	Participantes focais relataram as aulas dos colegas para a pesquisadora	Pesquisadora e seis participantes focais	Áudio-gravadas
30/10/2013 a 07/11/2013	Sessões reflexivas entre os três pares de participantes focais	Os seis participantes focais trocaram <i>feedback</i> sobre as aulas observadas	Seis participantes focais	Áudio-gravadas

Devido à riqueza de material produzido e a limitações de tempo, decorrentes do fato de ser este um trabalho de mestrado, foi necessário fazer recortes nos dados e escolher partes mais relevantes em relação às perguntas de pesquisa. Privilegiou-se, também, a escolha de excertos em que se pôde notar eventos dramáticos, ou seja, momentos em que conflitos e contradições se externalizaram de forma mais contundente.

Segundo Vygotsky, nas palavras de Veresov (2013), não há desenvolvimento sem drama, sem eventos dramáticos, sem conflitos. Para Vygotsky, os sujeitos vivem o mesmo efeito dramático em diferentes formas, criando o que ele chamou de *perezhivanie*. *Perezhivanie* seria um prisma através do qual a influência do meio é refratada no sujeito; em outras palavras, sua forma pessoal de viver o evento dramático. Não existe evento dramático sem *perezhivanie*, não havendo, portanto, desenvolvimento sem *perezhivanie*. Assim sendo, entende-se que nos eventos dramáticos e nas *perezhivanie* dos participantes, a transformação almejada para o grupo poderia acontecer.

Portanto, foram escolhidos: dois excertos das sessões reflexivas entre os seis participantes focais (divididos em dois grupos), antes das observações de aulas acontecerem; três excertos das sessões reflexivas entre professor-participante e pesquisadora, após as observações de aulas; e dois excertos das sessões reflexivas entre professores-participantes após as observações. Além disso, foram selecionadas, também, as respostas que as seis participantes focais deram sobre colaboração, no questionário inicial.

Na próxima seção, serão apresentados os procedimentos de análise e interpretação, com as categorias de análise e de interpretação que foram privilegiadas neste trabalho.

2.5. Procedimentos de Análise e Interpretação de Dados

Nesta sessão, encontra-se uma breve discussão sobre as categorias de interpretação e de análise escolhidas pela pesquisadora para trabalhar com os dados.

2.5.1. Categorias de Interpretação

Como Categorias de Interpretação foram escolhidas: Construção de Zona de Desenvolvimento Proximal Colaborativa, Construção Compartilhada de Significados, Externalização e Entrelaçamento de Vozes, e Colaboração Confortável e Colaboração Crítica.

2.5.1.1 Construção de Zona de Desenvolvimento Proximal Colaborativa

Numa ZPD colaborativa, conforme explicado no capítulo teórico, os participantes saem de suas zonas de conforto e aprendem e se desenvolvem pela criação conjunta de conhecimento, por meio de inter e externalização do pensamento. O convite à externalização e a resposta positiva a esse convite podem gerar não só o movimento das vozes, mas também uma ZPD conflituosa que possibilita a externalização dos processos internos na relação com as outras vozes. É esse tipo de ZPD que torna possível a produção de conhecimento de forma colaborativa.

A ZPD conflituosa pode também propiciar a expansão do próprio objeto da atividade, o que pode contribuir para a produção de novos significados, pois outros têm a oportunidade de ler suas ideias parciais e reagir a elas, rejeitando-as, criticando-as, avaliando-as, completando-as e internalizando-as a seu modo, construindo, assim, colaboração crítica.

2.5.1.2. Construção Compartilhada de Significados

Há construção de algo novo e coletivo a partir dos sentidos compartilhados pelos sujeitos participantes. Quando as contradições na relação entre as vozes são externalizadas, os sentidos entram em embate e a interação permite o alcance de algo novo criado na coletividade pela negociação de sentidos. A essência da colaboração, descrita por Liberali e Magalhães (2009), reforça essa visão ao apontar para a necessidade do compartilhamento de sentidos como uma maneira de exercitar a partilha, a apropriação, a recusa, a confrontação e a combinação dos

sentidos expostos por um grupo para a criação de novos significados. Colaborar não implica apenas ter os mesmos sentidos, mas sim confrontar, recusar ou apropriar-se deles a fim de combiná-los para a produção do novo.

2.5.1.3. Externalização e Entrelaçamento de Vozes

A externalização e o entrelaçamento de vozes criam espaço colaborativo para que os sujeitos, externalizadores de seus pensamentos por meio da linguagem, precisem agir um na fala do outro, entrelaçando suas vozes e percebendo nelas as relações de semelhança, diferença, complementaridade, discriminação etc., abrindo espaço para que todos possam ir além de si mesmos.

Segundo Engeström (1999), a atividade é uma reorquestração da multiplicidade de vozes e pontos de vistas de cada um de seus participantes. Porém, apenas a externalização das vozes não é suficiente para que esse tipo de produção de conhecimento aconteça, pois, segundo Spinoza (1677/2011), é preciso que as ideias parciais se componham para a formação de ideias mais adequadas, ou seja, para que sejam criadas noções comuns. Em outras palavras, não basta que os sujeitos externalizem suas vozes: elas precisam ser entrelaçadas para que cada sujeito reafirme suas ideias de maneira mais consciente ou a modifique a partir das novas ideias que se componham às suas.

2.5.1.4. Colaboração Confortável e Colaboração Crítica

Dependendo da responsividade dos participantes e de como eles agem para manter o diálogo, fazendo questionamentos para que os sentidos individuais se expandam, partilhando e combinando suas ideias parciais para que possam produzir ideias mais adequadas que os aproximem da totalidade, pode-se classificar a colaboração entre eles em confortável ou crítica.

Ações relacionadas a organizar a linguagem de forma a questionar, expandir pontos de vista, utilizar diferentes tipos de sustentações e argumentos, fazer

perguntas abertas, podem levar a um processo reflexivo mais profundo, o que caracterizaria a colaboração como crítica.

Conforme já discutido na parte teórica deste trabalho, a colaboração crítica e efetiva potencializa a partilha de sentidos, incentiva a reflexão e apresenta postura responsiva, o que pode aumentar a potência de agir. Incentiva a reflexão e faz relação com a “*vida que se vive*” (MARX & ENGELS, 1945-46/2007), podendo aumentar a relação positiva entre os sujeitos e, conseqüentemente, o *conatus* (SPINOZA, 1677/2011). Este tipo de colaboração mostra respeito aos indivíduos singulares, que possuem experiências e interesses que são diferentes de outros, ouvindo-as, aceitando e reconhecendo seus sentidos na busca por um novo significado.

Por outro lado, a colaboração confortável limita-se a oferecimento de conselhos, troca de atividades e de informações sobre alunos, reclamações sobre condições de trabalho, festas comemorativas, etc. Segundo Fullan & Hargreaves (2003, p. 75), embora produza um ambiente de trabalho agradável, esta é a “*colaboração com foco no imediato, de curto prazo, e na prática, [...] não abarca os princípios da prática reflexiva sistemática*”.

2.5.2. Categorias de Análise

Neste trabalho foram escolhidas categorias de análise que permitiram à pesquisadora focar seu olhar na linguagem argumentativa, buscando responder suas perguntas de pesquisa. Esta escolha teve como base a discussão de Liberali (2013) sobre argumentação em contexto escolar, na qual a autora discorre sobre três categorias de análise argumentativas: enunciativas, discursivas e linguísticas.

As categorias enunciativas têm como foco o contexto em que o discurso se realizou, levando em consideração o local e o momento de produção, o papel dos sujeitos (enunciadores), o objetivo e o conteúdo temático da interação. O objetivo pode ser agradar e comover, examinar criticamente (enriquecendo a visão de mundo por confrontos), buscar soluções, compartilhar opiniões, reconhecer os próprios erros, mudar o pensamento do outro, etc. O objetivo da interação e o papel dos

sujeitos na interação são indiscutivelmente importantes para esta pesquisa, já que o objetivo idealizado aqui é a construção de colaboração crítica no grupo de trabalho em questão.

Sobre categorias discursivas, Liberali (2013), retoma Toulmin (1958/2001), Liberali (2004a), Orsolini (2005), Leitão (2011), Faria (2002), Pontecorvo (2005), Brookfield (1987/1995), Bronckart (1997/1999), Adam & Bonhomme (1997), Meaney (2009), Charaudeau (2008), Reboul (1998/2004), Aristóteles (350 a.C./2005), Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958/2005). A partir desses estudos, Liberali (2013) sugere categorias discursivas pautadas em três elementos: plano organizacional, isto é, como o discurso se inicia, desenvolve e encerra; a organização temática, que se refere ao desenvolvimento e pertinência do tema; e, foco sequencial, ou seja, as sequências em que o conteúdo é exposto. Segundo a autora, o modo como pontos de vista e ideias são apresentados, sustentados, contrastados e acordados é relevante aspecto da argumentação. Dentro das categorias discursivas que ela privilegia, foram selecionadas para este trabalho algumas que pareceram relevantes para responder as perguntas desta pesquisa. Elas estão explicadas e exemplificadas no quadro a seguir.

Quadro 4 – Categorias Discursivas

CATEGORIA DISCURSIVA	EXPLICAÇÃO	EXEMPLO
Questão Controversa	Aberta, que cria possibilidade de respostas diferentes. Começa com pronomes interrogativos, oferece oportunidade de assumir posicionamento e/ou aprofundar colocações. Faz avançar o raciocínio.	1: O que contribuiria para que seu grupo se tornasse mais colaborativo?
Questão de Sim/Não	Fechada, que não cria possibilidade de aprofundamento e leva a réplica	1: Você prefere falar também?

	simples, induz a um certo tipo de resposta sugerido pelo falante.	2: Perguntar não ofende, né?
Apresentação de ponto de vista	Apresentação de uma outra ideia	1: Ela tem um dom de lidar muito bem com os alunos.
Pedido de esclarecimento	Pedido de explicação quando há dúvida.	1: Mas todos pesquisaram a mesma coisa? Ou (...)
Espelhamento	Repetição do que foi exposto por outro de forma parafraseada.	1: Certo. Porque correu tudo bem. 2: Tudo bem.
Pertinência	Desenvolvimento ou não do discurso, de acordo com o tema proposto, sem desvios, interrupções e distanciamentos do objeto de fala.	1: A aula foi boa. 2: Por que você achou a aula boa?
Não Pertinência		1: A aula foi boa? 2: Está calor, né?
Desenvolvimento	Apresentação de elementos novos, relacionando, contrapondo, argumentando ou compondo relações;	1: Houve participação dos alunos? 2: Sim, bastante. Eles se colocaram, tiraram dúvidas, riram, contaram suas experiências (...)
Não Desenvolvimento		1: Houve participação dos alunos? 2: Sim.

As categorias linguísticas referem-se à materialidade do texto, como o texto se concretiza. Na discussão das categorias linguísticas, Liberali retomou Kerbrat-Orecchioni (2006), Toulmin (1958/2001), Orsolini (2005), Bernardo (2000), Halliday (1975), Dolz (1996), Duarte (1998), Pontecorvo (2005), Bronckart (1997/1999), Charaudeau (2008), Reboul (2004), Aristóteles (350a.C./2005), Perelman & Olbrechts-Tyteca (1958/2005).

Foram selecionadas, pelos mesmos motivos expostos acima, as seguintes categorias linguísticas:

QUADRO 5 – Categorias Linguísticas

CATEGORIA LINGUÍSTICA	EXPLICAÇÃO	EXEMPLO
Mecanismos de coesão verbal	São relacionados aos verbos, sua temporalidade, aspectualidade e tipos de processo que expressam.	Formas pessoais para assumir uma opinião: PS: E ele é um menino falante, né? ML: Mas não falou muito não. <u>Achei que</u> ele falou menos.
Mecanismos de modalização	Marcam condições de verdade, probabilidade, obrigatoriedade e lógica. Podem se expressar em graus (médio, baixo e alto).	1: Talvez você <u>possa conversar com ela</u> isso. O que ela faz para chamar alunos que estão participando menos. Essa <u>pode ser uma...</u> Você <u>pode perguntar</u> se ela acha que a participação foi igual para todos. 2: Talvez você possa

		perguntar – como você costuma chamar os alunos que estão mais apáticos..
Mecanismos de proferição	São relacionados a mecanismos paraverbais, relativos a audição: silêncio, entonação, pausas, timbre de voz, intensidade articulatória, ritmo da fala, altura da voz, risadas.	1: Você prefere falar também? 2: Prefiro. 1: Pra mim tudo bem . (risadas de ambas)
Mecanismos de valoração	Marcam o posicionamento do sujeito frente ao tema. Incluem os elogios.	1: Eu achei tudo bom . 2: Enfim, eu achei <u>muito interessante</u> este tipo de pesquisa ...
Mecanismos Lexicais	Marcam escolhas de palavras, de expressões e de figuras de linguagem.	Ex.: Metáfora Aquele aluno é uma <u>matraca</u> .

Na próxima seção, encontra-se a sustentação de credibilidade deste trabalho.

2.6. Garantias de Credibilidade

Para que esta pesquisa se realizasse é relevante mencionar os momentos de reflexão desta pesquisadora junto aos participantes do Grupo LACE, durante as aulas, seminários, fóruns e congressos em que ela participou. Cruciais, também, foram as discussões nas reuniões de orientação com a professora-orientadora, as três miniquificações com as leituras críticas feitas por colegas participantes do grupo e pela orientadora, culminando com a banca de qualificação realizada em 14/04/2014. Todos esses eventos tiveram uma enorme colaboração crítica na transformação desta pesquisadora, o que tornou possível a concretização deste trabalho.

Para a sustentação da credibilidade deste trabalho, segue abaixo um quadro que resume as principais atividades acadêmicas que a professora-pesquisadora realizou entre o primeiro semestre de 2013 e o primeiro semestre de 2014.

Quadro 6 – Garantias de Credibilidade

Evento	Tipo de participação /apresentação	Local e data	Contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa e/ou para o crescimento da pesquisadora
Exame de Qualificação	Defesa	PUC-SP 1º semestre/ 2014	
Miniquificações do Grupo LACE	Apresentação da pesquisa para os membros do grupo e para a orientadora.	PUC-SP 1º semestre/ 2013 2º semestre / 2013 1º semestre / 2014	Ao longo dos três semestres, a pesquisa foi discutida pelos membros e transformada a partir das reflexões feitas durante as quatro mini-qualificações.
Disciplina ministrada pela Profa. Dra. Fernanda Liberali: Multimodalidade e Multiculturalidade	Participação nas aulas e apresentação de trabalho: “Análise multimídia de livro didático”	1º semestre / 2014	Relevante para que pesquisadora compreendesse os conceitos de multimodalidade e multiculturalidade.
Disciplina ministrada pela Profa. Dra. Maria Francisca: Teoria da Linguagem I: Questões Teóricas e Metodológicas da Ciência	Participação nas aulas e apresentação de trabalho escrito: “Saussure e Benveniste”	1º semestre / 2014	Permitiu à pesquisadora um breve estudo sobre alguns dos mais importantes teóricos da Linguagem .

Minicurso ministrado pela professora Maximina Freire: Multiletramentos na Sala de Aula_ Conectando alunos, professores e TICs	Participação nas aulas e trabalho escrito "Multiletramentos na aula de inglês"	1º semestre / 2014	Relevante para a compreensão do conceito de multiletramento.
Disciplina ministrada pela Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães: "Produção, coleta e análise de dados de colaboração em pesquisas desenvolvidas no contexto escolar"	- Participação nas aulas - Apresentação oral e escrita do capítulo de metodologia desta pesquisa	PUC-SP 2º semestre/ 2013	Relevante para que a pesquisadora expandisse seus conhecimentos sobre PCCol e sobre colaboração crítica. Muito importante para a produção do capítulo Metodologia.
Disciplina ministrada pela Profa. Dra. Fernanda Liberali: TASCH	Apresentação de trabalho escrito	PUC-SP 2º semestre/ 2013	Contribuiu para o melhor entendimento por parte da pesquisadora sobre a base teórica da pesquisa: a TASCH
FORÚM LACE:	Apresentação de pôster sobre este trabalho	PUC-SP 2º semestre/2013	Interessante para compartilhamento de significados com outros pesquisadores
INPLA	Participação no minicurso sobre Argumentação ministrado pela Profa. Dra. Fernanda Liberali	2º semestre/2013	Interessante para compartilhamento de significados com outros pesquisadores. E para consolidação da importância da argumentação neste trabalho.
Disciplina ministrada pela Profa. Dra. Fernanda Liberali: "Argumentação em contexto escolar"	- Participação nas aulas - Apresentação do trabalho escrito: "O papel central da	PUC-SP 1º semestre/2013	Muito importante para que a pesquisadora percebesse a participação da Argumentação neste trabalho

	argumentação na educação”		
Disciplina ministrada pela Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães: “Panorama Histórico da Linguística Aplicada: questões teóricas e metodológicas”	- Participação nas aulas - Apresentação oral e escrita da concepção de linguagem da pesquisadora	PUC-SP 1º semestre/2013	Importante para que a pesquisadora compreendesse os fundamentos da Linguística Aplicada e da Linguística Aplicada Crítica
Disciplina ministrada pela Profa. Dra. Maria Antonieta A. Celani: “ <i>Linguística Aplicada II: A Linguística Aplicada e suas interfaces</i> ”	- Participação nas aulas - Apresentação oral e escrita da concepção de Linguística Aplicada nesta pesquisa	PUC-SP 1º semestre/ 2013	Permitiu à pesquisadora conhecer e aprender muito com alguém tão importante para o Ensino de Inglês, dentro da perspectiva da Linguística Aplicada, como é a professora Celani.

Além disso, esta pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, tendo obtido sua aprovação no dia 21/02/2014. A autorização está registrada sob o parecer n. 537.702. Nos anexos desta dissertação, consta uma cópia do parecer.

No próximo capítulo, encontra-se a discussão de uma amostra dos dados, escolhida por critérios acima explicados. Serão discutidas as categorias de análise e de interpretação referidas, relacionando-as às perguntas de pesquisa.

3. DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção está organizada de acordo com a ordem cronológica das atividades analisadas, acompanhadas por uma explanação de como cada uma delas responde as questões de pesquisa que, retomando, são:

- Quais sentidos de colaboração circulam no grupo de professores de inglês da escola onde a pesquisa foi realizada?
- De que modo as ações do professor-assessor e dos professores podem contribuir para a construção de sentidos sobre colaboração no quadro crítico?

Os dados serão discutidos e interpretados à luz dos fundamentos teóricos e filosóficos que sustentam este trabalho.

3.1. Atividade 1: Questionário Inicial

O objetivo da realização deste questionário foi iniciar o trabalho, na tentativa de se responder a primeira pergunta de pesquisa – Quais sentidos de colaboração circulam no grupo de professores de inglês da escola onde a pesquisa foi realizada?

O questionário (ANEXO 1) foi enviado por *e-mail* aos vinte professores e à coordenadora do Departamento de Inglês do colégio onde a pesquisadora é professora e assessora da coordenação. Os professores foram convidados a responder o questionário para colaborar com a pesquisa de mestrado da professora-pesquisadora. Como o convite foi para que as respostas fossem enviadas por *e-mail*, os professores se identificaram, colocando seus nomes nas respostas. Das vinte e uma pessoas que receberam questionário, apenas doze o responderam.

Foi analisada a primeira pergunta do questionário e as respostas que as seis participantes focais deram a ela. A escolha se deu por ser esta a questão com mais elementos para responder a primeira pergunta desta pesquisa, qual seja: “Quais sentidos de colaboração circulam no grupo de professores de inglês da escola onde a pesquisa foi realizada?”

Quanto aos papéis na enunciação, tratou-se de dois enunciadores: de um lado, o enunciador-pesquisador que, com as perguntas elaboradas no questionário, colocou-se como membro de uma comunidade argumentativa, estabelecendo diálogo e buscando compreender diferentes sentimentos e sentidos, e suscitar reflexão; do outro lado, os enunciadores-professores-participantes, que, ao produzirem suas respostas, participaram da enunciação na condição de sujeitos capazes de reagir e interagir diante das questões que lhe são apresentadas.

Sobre os papéis **sociais** dos envolvidos, houve de um lado da enunciação a pesquisadora que, hierarquicamente, está num nível superior aos demais, por ser assessora da coordenação, e do outro os demais professores do grupo.

Como se tratou de uma atividade inserida em tempo e espaço permeados por interesses e necessidade da **cultura** do grupo, vale ressaltar aqui que os participantes, conforme descritos no capítulo metodológico, são pessoas de diferentes idades, diferentes formações e diferentes experiências profissionais, além de perfis psicológicos diversos também. **Historicamente**, cumpre dizer que esta foi a primeira vez que esse tipo de questionário foi realizado com este grupo.

Os enunciados do questionário se organizaram em perguntas e respostas acerca do tema *trabalho colaborativo*. De um lado, as perguntas da pesquisadora, que buscaram compreender o sentido de colaboração do sujeito; de outro, as respostas do sujeito, que tentaram compartilhar seu sentido de colaboração. Os modos de articulação se estruturaram, segundo Orsolini (2005), de forma simples, com perguntas curtas e objetivas e respostas bem elaboradas, porém curtas.

A primeira questão – ***O que você entende por trabalho colaborativo?*** – é uma questão controversa que, segundo Liberali (2013), permite possibilidades de respostas com perspectivas diversas e possibilita aos interlocutores assumirem posicionamento. Segundo a autora, o tipo de questão nos permite observar e interpretar o modo como o conhecimento está sendo produzido. As perguntas com pronomes interrogativos oferecem ao destinatário a oportunidade de aprofundar suas colocações, e a ambos, enunciador e destinatário, a possibilidade de ampliar o significado compartilhado sobre o que argumentam.

Retomando a primeira pergunta desta pesquisa, poder-se-ia dizer que a ação da pesquisadora de aplicar este questionário foi uma importante alavanca para a percepção dos sentidos iniciais de colaboração que circulam no grupo.

RESPOSTAS À PRIMEIRA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO:

O que você entende por trabalho colaborativo?

Participante CARMEN

Que a equipe deve sempre **trabalhar para o bem comum do grupo** de todas as formas possíveis, dividindo ideias para atividades, cuidando do material de uso comum, **ajudando uns aos outros** no cumprimento de tarefas quando possível, por exemplo na confecção de provas, **auxiliando colegas com dificuldades** em lidar com qualquer tipo de equipamento quando temos mais habilidade que o outro, pedindo opiniões e discutindo problemas comuns para que o grupo trabalhe sempre em uníssono. **Em um grupo onde há dissidências, a falta de harmonia prejudica a eficiência.**

Ao se considerarem os **mecanismos lexicais**, as expressões: “**trabalhar para o bem comum do grupo**”, “**auxiliando colegas com dificuldades**”, “**ajudando uns aos outros**” parecem ter a intenção de comover o interlocutor, provocando o seu *pathos*. Estas expressões marcam que o que a falante entende por colaboração parece estar mais próximo da colaboração confortável, que, conforme discutido no capítulo teórico, limita-se a oferecimento de conselhos, troca de atividades num ambiente de trabalho feliz, com pouca reflexão e discussão sobre trabalho e aperfeiçoamento (FULLAN & HARGREAVES, 2003). Parece que, para a Carmen, colaborar é cooperar, ajudar o outro e, não, levar o outro à reflexão e à construção de significados compartilhados.

O uso da terceira pessoa do singular nesta resposta marca a menor responsabilidade por parte da falante, como que se distanciando de conflitos. A última frase da resposta marca, também, a maneira negativa como vê conflitos, a

que Carmen se refere como dissidências: ***Em um grupo onde há dissidências, a falta de harmonia prejudica a eficiência.***

Evitar conflitos aponta para o sentido de colaboração confortável, que parece ser o sentido de colaboração para Carmen. Colaboração, no quadro crítico, implica negociar conflitos, não fugir deles. Retomando, como discutido no capítulo teórico, o Modelo 1 de Schön (1987) e sua relação com colaboração confortável, neste sentido de colaboração, as pessoas se preocupam em “*salvar as faces*” suas e as dos outros, isto é, evitam provocar sentimentos negativos. O relacionamento entre elas é basicamente defensivo, com pouca liberdade de escolha, pouco comprometimento e poucos riscos.

Participante **NANCY**

Entendo como pessoas trabalhando **dividindo seu know-how** com os seus colegas **em prol de um fim comum** e que o mesmo tenda a ser de **melhor qualidade**, devido justamente a esta **troca de conhecimentos**.

Nancy expressa sua resposta em primeira pessoa do singular, assumindo responsabilidade por sua fala. Suas escolhas lexicais “***dividindo seu know-how***”, “***em prol de um fim comum***”, “***troca de conhecimentos***”, que também parecem ter a intenção de comover o leitor, ao enfatizar a ideia de solidariedade, marcam mais um sentido de cooperação do que de colaboração no quadro crítico, no qual a colaboração envolveria questionamentos e conflitos. Para Nancy, a **melhor qualidade** é resultado de **troca de conhecimentos**, porém não há nenhuma referência a conflitos, mais uma vez apontando para a colaboração confortável.

Participante **NILCE**

Trabalho em grupo onde decisões são tomadas conjuntamente **levando em consideração interesses individuais e compartilhados com o objetivo de**

desenvolver não somente o indivíduo mas também o grupo. Nesse sentido, todos se responsabilizam pela qualidade dos resultados.

Nilce opta por responder em 3ª pessoa, mantendo-se distante do que emite em sua fala, e, conseqüentemente, assumindo menos responsabilização por ela. Suas escolhas lexicais “**levando em consideração interesses individuais e compartilhados**”, “**desenvolver não somente o indivíduo mas também o grupo**” e “**todos se responsabilizam pela qualidade dos resultados**”, embora se aproximem do que seriam ações colaborativas no quadro crítico, já que sugerem transformação do grupo, marcam mais fortemente o sentido de cooperação, característico da colaboração confortável, uma vez que não há referência à construção compartilhada de significados ou a conflitos.

Participante **SILVIA**

Aonde **todos participam**, colaborando e **aprendendo com o outro**.

Silvia também escolhe responder em 3ª pessoa, assumindo menos responsabilidade pelo que diz, o que se torna ainda mais evidente pelo pouco desenvolvimento de seu discurso. Nas escolhas lexicais “**todos participam**”, “**aprendendo com o outro**”, o sentido de colaboração para Silvia parece estar mais próximo do quadro crítico, em que todos têm voz e constroem significados compartilhados. Conforme já discutido na parte teórica deste trabalho, a colaboração crítica e efetiva potencializa a partilha de sentidos, incentiva a reflexão e apresenta postura responsiva, podendo aumentar a relação positiva entre os sujeitos e, conseqüentemente, sua potência de agir (SPINOZA, 1677/2011). Porém, Silvia não se refere a conflitos, como se eles não existissem em colaboração. Então, possivelmente, o sentido de colaboração para Silvia também seja o de colaboração confortável.

Participante VANIA

Trabalho no qual **ideias e práticas são compartilhadas**.

O pouco desenvolvimento e a escolha da voz passiva com sujeito indeterminado conferem ao discurso de Vania, distanciamento e pouca responsabilização pelo que diz. As escolhas lexicais “**ideias e práticas compartilhadas**”, sem referência à construção compartilhada de significado ou a conflitos também apontam para a colaboração confortável.

Participante VIVIAN

Entendo o trabalho colaborativo como aquele no qual pessoas fazem parte de um grupo na busca por atingir objetivos em comum. Estes objetivos devem ser organizados de modo que todos os compreendam e desejem atingi-los. Para isso, deve haver trabalho em equipe, **discussões** e **momentos de compartilhamento das necessidades, angústias** e sucessos que cada membro do grupo vive ao longo do processo da busca por conquistar esses objetivos.

Vivian se expressa em 1ª pessoa, mostrando maior envolvimento e responsabilidade com o que diz, o que aproxima sua ação de uma ação colaborativa crítica. Em sua fala aparece, pela primeira vez nestas respostas, a presença de algo que poderia ser associado a conflitos: “**discussões e momentos de compartilhamento das necessidades, angústias**”. Porém, Vivian não faz referência à negociação desses conflitos que, segundo Ninin (2006, p. 232), “*percorre o caminho da resignificação no âmbito do diálogo tanto entre interlocutores quanto entre discursos, em busca de articular sentidos em conflito*”. De qualquer maneira, poder-se-ia dizer que o sentido de colaboração para Vivian está mais próximo de colaboração crítica.

Sendo assim, a análise destas respostas parece poder responder a primeira pergunta desta pesquisa – “Quais sentidos de colaboração circulam no grupo de professores de inglês da escola onde a pesquisa foi realizada?”. O sentido de colaboração circulando neste grupo de professores, escolhido como representantes do todo, neste primeiro momento da pesquisa, aparenta ser o de colaboração confortável, embora em alguns momentos aponte para possível nível de criticidade.

3.2. Atividade 2: Sessão de Trio Sobre Observação de Aulas

Esta atividade serviu para responder as duas perguntas de pesquisa:

- Quais sentidos de colaboração circulam no grupo de professores de inglês da escola onde a pesquisa foi realizada?
- De que modo as ações do professor-assessor e dos professores podem contribuir para a construção de sentidos sobre colaboração no quadro crítico?

Pretendeu-se com esta atividade estabelecer um momento de reflexão entre as participantes focais, antes que elas comessem as observações de aulas entre si, provocando uma discussão sobre como, no momento de *feedback* entre elas após a observação de aulas, apontariam questões da aula da colega que demandassem mobilização. A pesquisadora sugeriu uma possível questão mobilizadora fictícia e recomendou que essa reflexão tivesse como embasamento teórico o texto “Getting Ready to conduct a Reflective Session” (LIBERALI, 2004b), que o grupo havia lido anteriormente. A intenção era de propiciar às participantes a oportunidade de compartilhamento de sentidos sobre como agir com as colegas cujas aulas observassem, e sobre como se posicionar diante de uma situação de conflito decorrente da questão mobilizadora para transformação. Com esta ação, a pesquisadora tentou levar o grupo, por meio da argumentação sugerida, a pensar num tipo de *feedback* para a colega, que saísse da zona de conforto, em que conflitos são evitados, o que caracteriza a colaboração confortável.

Foram analisados dois excertos desta atividade, cuja discussão está organizada da seguinte forma: a apresentação do contexto do excerto, com a discussão dos aspectos enunciativos, em que são apresentados os aspectos

sociais, históricos e culturais que permearam a atividade; o excerto para que o leitor possa tirar suas conclusões antes de ler as análises e interpretações da pesquisadora; e, por fim, a discussão dos aspectos discursivos e linguísticos do excerto, entremeados das interpretações com base nas discussões teóricas realizadas nesta pesquisa.

3.2.1. Excerto 1

PARTICIPANTES FOCALIS: **VANIA, NANCY, VIVIAN**

QUESTÃO MOBILIZADORA: **Os alunos não participaram, a aula foi centrada no professor.**

Este excerto é recorte da sessão reflexiva entre as participantes focais VANIA, NANCY e VIVIAN, que aconteceu após a leitura do texto “*Getting Ready to conduct a Reflective Session*” (LIBERALI, 2004b), feita anteriormente por cada uma. A pesquisadora pediu a elas que, tendo em mente o que leram no texto, pensassem em como colocariam para uma colega, após observação da aula da mesma, a seguinte questão mobilizadora para transformação (fictícia): **Os alunos não participaram, a aula foi centrada no professor.** Portanto o conteúdo temático da reunião foi centrado na maneira como aquela questão mobilizadora para transformação poderia ser apontada para a colega. A pesquisadora disse às participantes que, na sequência, elas teriam que *performar* a situação de *feedback* para o restante do grupo de professores.

A sessão entre as três participantes aconteceu no dia 03/10/2013, na sala da assessoria do departamento de inglês, que foi escolhida simplesmente por ser uma das únicas disponíveis no momento. A sessão ocorreu às 18:45h, no final de um dia de trabalho intenso, em que as participantes estavam possivelmente bem cansadas; teve duração de 16 minutos e foi áudio-gravada.

Considerando esta atividade **historicamente**, é importante destacar que esse tipo de sessão reflexiva realizada pelo trio de professores, para a discussão de um texto que serviria de subsídio para as observações de aulas, que aconteceriam na sequência, estava acontecendo pela primeira vez no departamento de inglês.

Relevante é, também, destacar que esta atividade está inserida em tempo e espaço permeados por interesses e necessidades da **cultura** do grupo. Embora o objetivo da sessão tenha sido imposto ao grupo pela coordenação do departamento, como uma necessidade da cultura da escola, os professores também trouxeram para a atividade sua cultura, marcada por suas próprias necessidades e objetivos. As três participantes desta sessão, conforme descritas no capítulo metodológico, são pessoas de diferentes idades, diferentes formações e diferentes experiências profissionais, além de perfis psicológicos diversos também.

Com relação aos papéis **sociais** desempenhados no grupo, talvez se possa dizer que VANIA, por estar trabalhando na instituição há bem mais tempo, o que lhe confere maior vivência na cultura da escola, inspire certo respeito nas demais; isso se torna evidente quando se compara o número de turnos de cada uma: VANIA, 8; VIVIAN, 6; e NANCY, 4. Já com relação aos papéis das três enquanto enunciadoras na troca de turnos, eles se realizam de forma intercambiável, pois todas assumem, alternadamente, os papéis de orador e ouvinte (LIBERALI, 2013). Enquanto oradoras, se apresentam como agenciadoras políticas, que buscam criar relações entre ideias e posições distintas. Como ouvintes, “*participam da enunciação como sujeitos capazes de reagir e interagir diante das teses que lhe são apresentadas*” (LIBERALI, 2013, p. 64).

VANIA: Porque, engraçado que quando você tá de fora, você tem outra visão, que o professor muitas vezes não enxerga. Você tem aquele tempo, espaço para observar.

VIVIAN: Verdade.

NANCY: Verdade, aí lembrei daquele curso que a gente fez, dos mecanismos de defesa.

VIVIAN: *Affective Learning*

VANIA: Sim, o *Affective Learning*, é verdade.

VIVIAN: Com certeza, e isso faz parte tanto para a sala de aula como para este momento de *feedback*, né?

VANIA: Verdade.

VIVIAN: Você procurar não fazer que seu aluno sinta este desconforto, nem seu colega na hora de *feedback*, né? Se você... fizer perguntas que façam ele realmente pensar e levar como 'Ah, não é um questionamento, não quer dizer que eu estou apontando um defeito'.

VANIA: Um defeito... é pra uma reflexão, uma coisa mais ampla.

NANCY: É, mas eu concordo com você que a gente tem que considerar isso porque a gente ...eu acredito que, a maioria de nós, é bem aberto a essa autoanálise tudo mais, mas ainda assim acho que tem gente que (baixando o tom de voz)

VANIA: [interrompendo] Acho que não é todo mundo.

NANCY: Também acho que não.

VANIA: Tem gente que pode ficar ou se sentir, né? Desconfortável ...

VIVIAN: eu também acredito que sim

VANIA: Como se fosse uma crítica e não é.

NANCY: Ou senão, de repente, não tá ... não tá aberto a realmente pensar. E aí, igual a gente brinca que os alunos sempre têm resposta pra tudo e tudo mais... de repente a mesma situação, tem que prever isso.

VANIA: É.

VIVIAN: É.

O excerto começa com um ponto de vista **(PV)** apresentado por VANIA ao qual VIVIAN reage com uma réplica simples **(RS)**, que NANCY espelha **(E)**, relembrando o grupo de um curso realizado por todas

VANIA: Porque, engraçado que quando você tá de fora, você tem outra visão, que o professor muitas vezes não enxerga. Você tem aquele tempo, espaço para observar.
(PV)

VIVIAN: Verdade.**(RS)**

NANCY: Verdade (E), aí lembrei daquele curso que a gente fez, dos mecanismos de defesa.

VIVIAN: *Affective Learning*. (RS)

VANIA: Sim, o *Affective Learning* (E), é verdade.

A marca de primeira pessoa do singular no verbo “*lembrei*” sinaliza o envolvimento e a responsabilização do falante, assim como a marca de primeira pessoa do plural, presente na expressão “a gente”, denota a intenção de envolver o interlocutor. VIVIAN expande o ponto de vista da colega trazendo o título do curso, que é espelhado (E) por VANIA, marcando o entrelaçamento de suas vozes. Poderia estar se construindo, aqui, a colaboração crítica, já que, conforme, discutido no capítulo teórico, quando os sujeitos externalizam seus pensamentos e entrelaçam suas vozes, eles criam espaço colaborativo para que um precise agir na fala do outro, percebendo nessas falas as relações de semelhança, diferença, complementaridade, discriminação, e possibilitando a todos irem além de si mesmos. Porém, no decorrer dos turnos seguintes, percebe-se a dominância do sentido de colaboração confortável sobre a tentativa de construção de colaboração crítica.

VIVIAN: Com certeza, e isso faz parte tanto para a sala de aula como para este momento de *feedback*, (PV) né?

VANIA: Verdade.(RS)

VIVIAN: Você procurar não fazer que seu aluno sinta este desconforto, nem seu colega na hora de *feedback*, né? Se você... fizer perguntas que façam ele realmente pensar e levar como ‘Ah, não é um questionamento, não quer dizer que eu tô apontando um defeito.(PV)

VANIA: Um defeito (E) ... é pra uma reflexão, uma coisa mais ampla.

VIVIAN apresenta novo ponto de vista (PV), relacionando o curso mencionado com o tema da discussão e VANIA responde com uma réplica simples (RS). O uso, por duas vezes, na sequência do excerto, da contração “**né**” na fala de VIVIAN, parece ter a intenção de comover o interlocutor, envolvendo-o de forma a provocar o seu *pathos*, como uma estratégia de manter o interlocutor atento. VIVIAN parece estar tentando estabelecer um clima agradável, que seria propício à reflexão.

Na sequência, VIVIAN apresenta um novo ponto de vista (PV), acrescentando, à discussão, a ideia de desconforto que pode ser causado ao se apontarem defeitos no *feedback*. Esta fala é espelhada (E) por VANIA, que reforça a opinião de provocar reflexão sem apontar defeitos.

Neste primeiro momento, observa-se pouco desenvolvimento do tema, porém com total pertinência ao foco da discussão. Nota-se também um entrelaçamento de vozes das participantes, o que parece sinalizar sintonia e engajamento entre elas. Sintonia e engajamento também são reforçados pelo uso do espelhamento que mostra a consideração pela voz do outro. O entrelaçamento das vozes e a consideração pela voz do outro podem estar marcando colaboração crítica, já que propiciam a construção compartilhada de significados.

NANCY: É, mas **eu concordo** com você que a gente **tem que** considerar isso porque a gente ... **eu acredito** que, a maioria de nós, é bem aberto a essa autoanálise tudo mais, mas ainda assim **acho** que tem gente que (baixando o tom de voz)

NANCY concorda com as colegas e acrescenta a questão de estarem abertas à autoanálise e é interrompida por VANIA, que continua o pensamento de NANCY, dizendo que nem todo mundo está aberto. As formas pessoais para assumir uma opinião “**concordo**”, “**acredito**”, “**acho**”, usadas por NANCY, mostram grande envolvimento da falante, porém o uso da modalização “**tem que**” sinaliza para uma certa autoridade em sua voz. Então, ao mesmo tempo em que NANCY apresenta uma atitude colaborativa expressando seus sentidos, enfraquece tal atitude impondo-lhe certo grau de autoridade.

Considerando os mecanismos de proferição, ainda neste mesmo turno, no momento em que NANCY abaixa seu tom de voz, percebe-se a presença de um evento dramático para NANCY, um ponto de conflito entre estar aberto à crítica, a ouvir, ou manter-se na zona de conforto do silenciamento.

VANIA: (interrompendo) **Acho** que não é todo mundo.

NANCY: Também **acho** que não **(E)**

VANIA: Tem gente que pode ficar ou ... se sentir, né? **Desconfortável...**

VIVIAN: Eu também **acredito** que sim **(RS)**

VANIA: Como se fosse uma **crítica** e não é.

NANCY: Ou senão, de repente, não tá ... **não tá aberto a realmente pensar**. E aí, igual a gente brinca que os alunos sempre têm resposta pra tudo e tudo mais...de repente a mesma situação, tem que prever isso.

VANIA: É. **(RS)**

VIVIAN: É. **(RS)**

NANCY espelha **(E)** a resposta de VANIA, que acrescenta a ideia de desconforto, com a qual VIVIAN concorda apresentando uma réplica simples **(RS)**. VANIA acrescenta a ideia de “**crítica**”, que NANCY desenvolve retomando o não estar aberto a pensar. VIVIAN e VANIA concordam com réplicas simples **(RS)**. Neste excerto, ainda, o uso das palavras “**desconfortável**”, “**crítica**” e da frase “**não tá aberto a realmente pensar**” parecem sinalizar o sentido de colaboração confortável circulando no grupo, o que responderia a primeira pergunta de pesquisa. Estas escolhas lexicais apontam para a presença de um ponto de conflito existente em momentos de troca de *feedbacks*, que é o de se estar ou não aberto à reflexão sobre a própria ação. O entrelaçamento das vozes participantes mostra que elas parecem compartilhar seus sentidos sobre a existência dessa situação de conflito. Porém, elas não expandem a discussão, buscando possível solução para o conflito. Oportuno, aqui, recuperar as palavras de Engeström (1999), quando argumenta que

contradições e conflitos são muito importantes no desenrolar de uma atividade, e quando enfatiza que o debruçar sobre eles de forma reflexiva e crítica levará ao desenvolvimento e às transformações sociais. Destarte, sem o debruçar sobre os conflitos, não há o desenvolvimento para colaboração crítica.

Respondendo parcialmente a segunda pergunta de pesquisa, a análise deste excerto mostra, ainda, que as ações da pesquisadora e das participantes contribuíram para a construção de colaboração crítica materializada na forma como as participantes argumentaram entre si, entrelaçando suas vozes, ouvindo umas às outras e compartilhando seus sentidos. Entretanto, a colaboração crítica não chegou ao ponto de negociação de conflitos. Houve a criação de ZPD conflituosa, mas a solução compartilhada do conflito não aconteceu. Respondendo, então, a primeira questão, o sentido de colaboração circulando neste excerto foi o de colaboração com caráter mais confortável.

3.2.2 Excerto 2

PARTICIPANTES: **CARMEN, SILVIA e NILCE.**

QUESTÃO MOBILIZADORA: **A aula não foi interessante para os alunos.**

Este excerto é recorte da sessão reflexiva entre as participantes focais CARMEN, SILVIA e NILCE, e aconteceu após a leitura do texto “*Getting Ready to conduct a Reflective Session*” (LIBERALI, 2004b), realizada por cada uma anteriormente. A pesquisadora pediu a elas que, tendo em mente o que leram no texto, pensassem em como colocariam para uma colega, após observação da aula da mesma, a questão mobilizadora para transformação (fictícia): **A aula não foi interessante para os alunos.** Portanto, o conteúdo temático da reunião foi centrado na maneira como aquela questão mobilizadora para transformação poderia ser apontada para a colega. A pesquisadora disse às participantes que, na sequência, elas teriam de *performar* a situação de *feedback* para o restante do grupo de professores.

A sessão com as três participantes aconteceu no dia 03/10/2013, na sala da coordenação do departamento de inglês, que foi escolhida simplesmente por ser uma das únicas disponíveis no momento. A sessão ocorreu às 18:45h, no final de

um dia de trabalho intenso, em que as participantes estavam possivelmente bem cansadas; teve duração de 15 minutos e foi áudio-gravada.

Assim como no contexto do excerto anterior, é relevante destacar que esta atividade está inserida em tempo e espaço permeados por interesses e necessidades de **cultura** do grupo. Embora o objetivo da sessão tenha sido imposto ao grupo pela coordenação do departamento, como uma necessidade da cultura da escola, os professores também trouxeram para a atividade, sua cultura, marcada por suas próprias necessidades e objetivos. As três participantes desta sessão, conforme descritas no capítulo metodológico, são pessoas de diferentes idades, diferentes formações e diferentes experiências profissionais, além de possuírem perfis psicológicos diversos.

Considerando-se os **papéis sociais** desempenhados pela participantes, percebeu-se uma atuação mais evidente de SILVIA no excerto, com 12 turnos, enquanto CARMEN teve 5 e NILCE, 7. O tempo maior de SILVIA na instituição pode justificar tal atuação. Ou, talvez, SILVIA, por ser a mais sensível do grupo, tenha sido mais afetada pelo tipo de questão discutida. Sobre os papéis das três enquanto enunciadoras na troca de turnos, percebeu-se que elas se alternaram, também, nos papéis de orador e ouvinte. Enquanto oradoras, se apresentaram como agenciadores políticos, que buscam criar relações entre ideias e posições distintas. Como ouvintes, *“participaram da enunciação como sujeitos capazes de reagir e interagir diante das teses que lhe são apresentadas”* (LIBERALI, 2013, p. 64).

CARMEN: Você começaria com perguntas, por exemplo: Você... Enquanto você dava aula, você notou o interesse dos alunos, você acha que eles estavam envolvidos? Vão corrigindo, eu tô só jogando ideias, pelo amor de Deus. Por que você acha que aquele garoto no canto, eh ...

SILVIA: Não participou

CARMEN: Não participou nem um pouco

(pausa)

SILVIA: aquele aluno é sempre caladinho mesmo? Ele é sempre quietinho? É um grupo mais quieto?

NILCE: É, eu acho que, na verdade, pra não ser já por que, que os alunos não se interessaram, acho que seria muito ... Você já está falando para a professora, na

verdade que eles não estavam interessados.

SILVIA: É...

NILCE: Acho eu ...

SILVIA: Eu gostei bastante da ideia da Carmen de começar perguntando, realmente é sobre o grupo, olha é um grupo calado? Qual o perfil deste grupo, normalmente, no dia a dia? Porque pode também acontecer do grupo, gente, ser apático. Pode ser que aquele grupo, nada o interesse. Então essa é uma informação importante pra gente começar. E aí, a partir daí nós poderíamos perguntar: Olha, Então o que a gente poderia fazer pra, sei lá, do que eles gostam? O que nós poderíamos fazer pra provocar esse interesse maior neles?

CARMEN: Boa. Eu só fico pensando assim, se o grupo não for um grupo apático, será que a gente tem que deixar, realmente a aula não foi interessante porque o grupo é apático mesmo? Se a gente percebeu que aquela aula foi maçante, foi cansativa, você sente isso, pra deixar isso claro, mas eu acho que a ideia de começar com esse grupo é sempre assim?

SILVIA: ... Perguntando um pouquinho do perfil do grupo, porque aí a gente consegue amenizar e entrar no assunto sem magoar, porque é pesado esse tópico, né, gente?

NILCE: É ...

SILVIA: A aula não foi interessante pros alunos, olha a sua aula foi um porre.

? : Acabou.

risos

SILVIA: Em outras palavras é isso que você tá dizendo? Han, han.

E como passar isso para o colega? É muito delicado. Então eu acho que essa abordagem, buscando o perfil do grupo, pode ajudar.

CARMEN: É um começo.

SILVIA: Porque você tira um pouco do foco do colega e joga um pouco ali, eh... maquia um pouco, né? O foco pro grupo. E aí o colega não vai se sentir diretamente atacado. Tô falando bobagem?

CARMEN: Não, não.

NILCE: Sim, eu acho que na verdade, é o que o texto fala, né? Na verdade você tem que evitar que ele entre na defensiva.

SILVIA: Exato.

NILCE: Não se sentir atacado por qualquer comentário que você faça.

SILVIA: Han, han.

NILCE: Né?

SILVIA: Se você desviar o foco, ele, talvez não se sinta tanto, porque você tá de certa forma dividindo um pouco a responsabilidade sem apontar o dedo.

NILCE: De repente perguntar exatamente isso: qual a sua percepção da sua turma?

SILVIA: Han, han.

O excerto começa com um ponto de vista (**PV**) em forma de sugestão de CARMEN, de perguntas a serem feitas ao observado, expressas pelo uso do futuro do pretérito, modalização que expressa um convite para as outras externalizarem suas ideias.

CARMEN: Você começaria com perguntas, por exemplo: Você... Enquanto você dava a aula, você notou o interesse dos alunos, você acha que eles estavam envolvidos? (**PV**) Vão corrigindo, eu tô só jogando ideias, **pelo amor de Deus**. Por que você acha que aquele garoto no canto, eh...

O convite é reforçado pelo pedido “*vão corrigindo, eu tô só jogando ideias, pelo amor de Deus*”. O uso da expressão “**pelo amor de Deus**” parece ter a intenção de comover o interlocutor, envolvendo-o de forma a provocar o seu *pathos*. Reforça-se, assim, a intenção de estabelecer abertura para que as outras externalizem suas ideias, evitando sinalizar autoridade, ação sugestiva de colaboração crítica.

SILVIA: ...não participou

CARMEN: ...não participou nem um pouco.(E)

(pausa)

SILVIA: aquele aluno é sempre caladinho mesmo? Ele é sempre quietinho? É um grupo mais quieto?

NILCE: É, eu acho que, na verdade, pra não ser já por que, que os alunos não se interessaram, acho que seria muito... Você já está falando para a professora, na verdade que eles não estavam interessados.

Na sequência, SILVIA espelha **(E)** a fala de CARMEN e a expande com outras sugestões de perguntas a serem feitas ao observado. NILCE concorda com as duas, entrelaçando sua voz com as das colegas, iniciando com o marcador de opinião “**acho**” e usando a primeira pessoa do singular, demonstrando envolvimento, porém sem certeza, sem autoridade. Nesta troca de turnos, percebe-se pertinência e desenvolvimento, além do entrelaçamento de vozes, que poderiam se constituir em importantes aspectos da colaboração crítica. Porém, o modo como tentam achar desculpas para não ir direto ao assunto, pensando em colocar a culpa nos alunos, para evitar criar conflito com a colega, nos remete ao Modelo 1 de Schön (1987), em que, assim como no sentido de colaboração confortável, as pessoas se preocupam em salvar suas faces e as dos outros. Isto é, evitam provocar sentimentos negativos. O relacionamento entre elas é basicamente de defesa, com pouca liberdade de escolha, pouco comprometimento e poucos riscos.

SILVIA: É...

NILCE: **Acho** eu ...

SILVIA: **Eu gostei bastante** da ideia da CARMEN de começar perguntando, realmente é sobre o grupo – olha é um grupo calado? Qual o perfil deste grupo, normalmente, no dia a dia? Porque pode também acontecer do grupo, gente, ser apático. Pode ser que aquele grupo, nada o interesse. Então essa é uma informação importante **pra gente** começar. E aí, a partir daí nós poderíamos perguntar: Olha, Então o que **a gente** **poderia** fazer pra, sei lá, do que eles gostam? O que **nós** **poderíamos** fazer pra provocar esse interesse maior neles?

Continuando, SILVIA concorda com NILCE e reforça seu alinhamento com CARMEN, apresentando novas possíveis perguntas sobre a culpabilidade do grupo, a serem feitas ao observado. O uso do futuro do pretérito nas perguntas, mais uma

vez, reforça o tom de convite e sugestão que as participantes parecem querer imprimir ao *feedback*. Neste turno, também se observa pertinência e desenvolvimento das ideias anteriores, mantendo o entrelaçamento de vozes. Ao usar o marcador de opinião “*eu gostei*”, seguido do modalizador de intensidade “*bastante*”, SILVIA demonstra em sua argumentação envolvimento, reponsabilidade e consideração pela voz outro. Com esta ação, SILVIA dá continuidade ao estabelecimento de condições favoráveis à colaboração crítica entre os sujeitos, por meio de argumentação.

CARMEN: Boa. *Eu só fico pensando* assim, se o grupo não for um grupo apático, será que *a gente* tem que deixar, realmente a aula não foi interessante porque o grupo é apático mesmo? **PS/N** Se a gente percebeu que aquela aula foi maçante, foi cansativa, você sente isso, pra deixar isso claro, mas eu acho que a ideia de começar com: esse grupo é sempre assim?

CARMEN concorda com SILVIA e, numa atitude reflexiva, expressa pelos verbos “*fico pensando*”, na primeira pessoa, apresenta às colegas uma pergunta fechada de sim/não (**PSN**). Neste turno, desenvolvido de forma um pouco confusa, CARMEN externaliza suas ideias e, ao mesmo tempo, pede às colegas que se posicionem, como que fazendo um pedido de ajuda. Percebe-se um momento de conflito para CARMEN que, em outras palavras, não sabe se deve ir direto ao assunto com o observado, dizendo que sua aula foi maçante, ou deixar a responsabilidade sobre os alunos.

SILVIA: ... Perguntando um pouquinho do perfil do grupo, porque aí *a gente* consegue *amenizar* e *entrar no assunto sem magoar*, porque é *pesado esse tópico*, né, gente?

NILCE: É ...

SILVIA: A aula não foi interessante pros alunos, olha a sua aula foi um porre? :
Acabou. *risos*

Nos turnos que se seguem, percebe-se que SILVIA e NILCE compartilham o conflito externalizado por CARMEN, compartilham os sentidos sobre ir direto ao assunto com o observado, ou como diz SILVIA, “*amenizar*”, “*entrar no assunto sem magoar*” e “*pesado este tópico*”. Estas escolhas lexicais, mais uma vez, apontam para o sentido de colaboração confortável circulando no grupo, respondendo a primeira pergunta de desta pesquisa. Os risos emitidos por todas são um mecanismo de proferição que marca a presença de emoção nas falantes, o que confirma o evento dramático, pelo conflito que parece ser vivido por todas as participantes neste momento, indicando também a busca por conforto e não criticidade.

SILVIA: Em outras palavras é isso que você tá dizendo?: Han, han. E como passar isso para o colega? É muito delicado. (PC) Então eu acho que essa abordagem, buscando o perfil do grupo, pode ajudar.(PV)

CARMEN: É um começo.(RS)

SILVIA: Porque você tira um pouco do foco do colega e joga um pouco ali, eh... *maquia um pouco*, né? O foco pro grupo. E aí o colega não vai se sentir *diretamente atacado*. Tô falando bobagem? (PF)

SILVIA dá sequência aos próximos turnos com uma pergunta controversa (PC) seguida de um ponto de vista (PV), buscando uma solução para o conflito, marcado pela qualificação modalizada “*muito delicada*”; e, ao mesmo tempo, apresenta uma sugestão com o marcador de opinião “*eu acho*” e com a modalização “*pode ajudar*”.

Com uma réplica simples (RS) e pertinente, mas sem desenvolvimento, CARMEN responde, concordando com SILVIA. SILVIA retoma a palavra, expandindo seu ponto de vista e termina com uma pergunta fechada de sim/não (PF). Essa pergunta fechada “*tô falando bobagem?*” marca, por parte de SILVIA, uma certa insegurança quanto à melhor forma de agir diante do conflito, assim como sua necessidade de saber se as colegas concordam com ela para, possivelmente,

manter-se na situação de conforto. Não parece haver aqui confronto de opiniões para criação do novo, mas sim a busca do que é mais fácil. É mais fácil culpabilizar os alunos do que questionar a colega sobre sua prática. Percebe-se aqui, então, o ápice da colaboração confortável, com a falta de coragem de criar o conflito para crescer e ir além.

CARMEN: Não, não.(RS)

NILCE: Sim, eu acho que na verdade, é o que o texto fala, né? Na verdade você tem que evitar que ele entre na defensiva.

SILVIA: Exato.

NILCE: Não se sentir atacado por qualquer comentário que você faça.

SILVIA: Han, han.

NILCE: Né?

SILVIA: Se você desviar o foco, ele, talvez não se sinta tanto, porque você tá de certa forma dividindo um pouco a responsabilidade sem apontar o dedo.

NILCE: De repente perguntar exatamente isso: qual a sua percepção da sua turma?

SILVIA: Han, han.

Continuando, CARMEN, mais uma vez, responde com uma réplica simples (RS) e é seguida por NILCE que expande o ponto de vista de SILVIA, remetendo-o ao texto lido por todas. Encontra-se neste momento a prática e teoria andando lado a lado, na busca por soluções. O que se percebe nos turnos que se seguem, é um entrelaçamento de vozes em que as falantes parecem resolver o conflito, optando pela maneira menos direta de se abordar a questão com o observado, fazendo perguntas na tentativa de levá-lo a perceber a própria dificuldade por si só. Elas decidem seguir o caminho do “tirar o foco do colega”, “evitar que ela entre na defensiva”, “maquia um pouco”, “sem apontar o dedo”, escolhas lexicais que marcam a colaboração confortável.

Ao tentarmos responder a primeira questão desta pesquisa, percebeu-se neste excerto, que o sentido de colaboração circulando entre as participantes é o de colaboração confortável. Retomando a segunda questão da pesquisa, nota-se que a ação da pesquisadora, ao promover a argumentação entre as participantes, foi um passo em direção à construção de colaboração crítica entre elas, mas apenas um primeiro passo. A pesquisadora poderia ter feito, talvez, intervenções mais pontuais junto ao grupo, deixando mais claro que o grupo estava buscando a zona de conforto e não de criticidade. No entanto, naquele momento, a pesquisadora não parecia ter se dado conta disso ainda.

3.3. Atividade 3: Sessões Pós-Observação entre Professora Participante-Pesquisadora

Nestas sessões, reuniram-se pesquisadora (doravante PP) e participante focal, após cada participante focal ter observado a aula de outra participante focal. O objetivo destas sessões foi criar um momento de reflexão em que o observador relataria a aula observada para a pesquisadora. Esse procedimento é padrão no departamento de Inglês da escola em questão. Busca-se, com ele, conhecimento de todo o processo de observação por parte da coordenação. Poder-se-ia dizer que se trata de um mecanismo de controle, já que a coordenação não está observando as aulas de todos os professores e, com estes momentos, obtém informações a respeito do que acontece em todas as aulas observadas. Naquele semestre (segundo de 2013), foi pedido pela pesquisadora que os professores buscassem na aula do colega uma questão mobilizadora para a transformação. Essa ação da pesquisadora teve como intenção evitar o que vinha acontecendo em observações anteriores, nas quais o observador mais elogiava do que colaborava criticamente com o colega, ou seja, prevalecia a colaboração confortável.

Foram analisados três excertos desta atividade, e a análise também está organizada em três partes: a apresentação do excerto para que o leitor possa tirar suas conclusões antes de ler a discussão da pesquisadora; a discussão dos aspectos enunciativos do excerto; e a discussão dos aspectos discursivos e linguísticos do excerto.

3.3.1. Excerto 3

Este excerto é parte de uma das sessões de *feedback* realizada entre pesquisadora (PP) e participante focal VANIA, após VANIA ter observado aula de outra participante focal, NILCE.

A sessão foi realizada no dia 21/10/2013, na sala de assessoria, sala de trabalho da pesquisadora, o que provavelmente não teve implicação no resultado, uma vez que reuniões entre a pesquisadora e as participantes acontecem semanalmente nessa sala. A sessão aconteceu no dia da semana e horário que acontece regularmente, teve duração de 38:26 minutos e foi áudio-gravada. Por se tratar de uma situação não vivida anteriormente, uma vez que a sessão estava sendo gravada e seria usada na pesquisa de Mestrado da professora-pesquisadora, ambas, professora e pesquisadora, pareciam estar um pouco ansiosas.

O **conteúdo temático** foi o relato sobre uma aula de inglês, de nível Avançado, para quinze alunos do 1º ano do Ensino Médio. A aula teve como objetivo incentivar os alunos a lerem o livro *The Great Gatsby* (FITZGERALD, 1925), por meio de pesquisa realizada anteriormente por eles em casa e discussão em aula sobre o contexto histórico e cultural em que o livro foi escrito.

Historicamente, foi a primeira vez que uma sessão deste tipo aconteceu entre a pesquisadora e a professora VANIA. Já haviam sido realizadas sessões reflexivas entre as duas acerca de aula dela – VANIA – após observação feita pela pesquisadora, mas sobre aula de uma terceira, não. Importante também mencionar que VANIA já havia assistido à aula da mesma colega, em outra ocasião.

Vale dizer que professora e pesquisadora trouxeram **culturas** diferentes para a discussão, por vários motivos como, por exemplo, idades diferentes: professora, 45 e pesquisadora, 51; moram em regiões distintas da cidade: professora na zona oeste e pesquisadora na zona sul; estudaram em instituições diferentes: professora na Ibero-Americana e pesquisadora na USP; profissionalmente, tiveram experiências diferentes; trabalham na instituição por tempos diferentes: professora 15 anos e pesquisadora 9 anos. Além disso, naquele momento, o fato de a pesquisadora estar

realizando seu mestrado, pode também ter se constituído uma marca de diferença cultural importante entre elas.

Considerando os papéis **sociais** desempenhados pelas participantes no grupo, cumpre dizer que, embora a professora esteja na instituição há mais tempo, hierarquicamente, a posição da pesquisadora é um nível acima do da professora, uma vez que a pesquisadora tem o cargo de assessora da coordenação do departamento. Quanto aos papéis das duas enquanto enunciatóricas, parece que a pesquisadora assumiu o papel da pessoa que questiona, tentando fazer a outra externalizar suas ideias e refletir criticamente, enquanto a professora preferiu o papel de ouvinte que responde o que lhe é perguntado, sem expansão de ideias ou criticidade.

PP: O que eu falei... Perguntei para as outras se prefeririam fazer no formato de *performance*, eu fazendo o papel da colega e vocês...mas todo mundo preferiu falar

VANIA: (interrompendo) Falar.

PP: Você prefere falar também?

VANIA: Prefiro.

PP: Pra mim tudo bem.(risos de ambas)

PP: Perguntar não ofende, né? Pode falar.

[...]

VANIA: ... Ela deu as instruções, eles juntaram um pouquinho, falaram em inglês sobre elas, falaram um pouco, se organizaram, daí começou a apresentação. (tentando lembrar, pensando em voz alta, mas ininteligível). Ela ia andando pela sala, pra ver se eles precisavam de alguma coisa, mas ela ajudou muito pouco, eles não precisaram tanto da ajuda, eles mesmos juntaram as informações e foram apresentar. Todos falaram, eu achei... bem legal viu, eu adorei.

PP: E você pensou na questão mobilizadora?

VANIA: Ah, eh, não. (riso, embaraçada), pera aí pergunta de novo.

PP: A questão mobilizadora para a transformação, alguma coisa que pudesse melhorar na aula dela, ou nela, na maneira de ela...

VANIA: Pois é precisava ter pensado nesta questão, esqueci de pensar nela.

PP: Mas agora tenta lembrar, alguma coisa que você talvez fizesse diferente?

VANIA: Fizesse diferente.

PP: Que você acha que pudesse funcionar de uma maneira melhor ...

VANIA: Tá, ah...

PP: Sempre tem alguma coisinha que a gente... até agora tudo que você me falou foi tudo super bacana mas.. .

VANIA: Muito bom (tom mais baixo). É que, assim, é difícil, eu achei tudo super bem organizado, as instruções super claras, eh...

PP: *Rapport* dela com eles?

VANIA: *Rapport* dela com eles é excelente.

PP: Tá.

VANIA: Aliás, eu já assisti outra aula dela com outro grupo e...

PP: (interrompendo) Eu perguntei de *rapport* porque a gente sabe que é um grupinho meio....

VANIA: Ela tem um dom de lidar muito bem com os alunos, na outra vez eu assisti aula dela, outro grupo, ela tem um bom humor, sabe, legal, ela lida bem com esse negócio do adolescente, ela não bate de frente.

[...]

VANIA: Eu não consegui bem achar esta questão, o que eu faria... Talvez na atividade, pensar em alguma coisa diferente...

PP: O quê?

VANIA: Isso que eu estou pensando, só se for isso, porque na aula em si ...

PP: Como assim na atividade?

VANIA: Só se eu pensar assim – faria a aula de maneira diferente em algum ponto, porque a questão que pudesse melhorar, não consegui ver. Eu achei tudo bom.

PP: (interrompendo) E a participação, VANIA, foi de todos igualmente, de todos os alunos?

VANIA: Dos três grupos que eu assisti, os três, todos participaram muuuito, por isso que eu fiquei assim “gente”, um falando mais que o outro, empenhados. Isso foi impressionante. O outro que eu não vi no finalzinho, esse eu não sei. Dos que eu assisti, todos.

PP: (interrompendo) E na hora que ela levantava a questão, aquelas perguntas, “como que você...?”

VANIA: Ah, aí três se destacaram mais.

PP: Tá?

VANIA: Então, quem respondia mais, a O _ _ _ (nome de uma aluna).

PP: Será que é porque ela tinha lido livro? Tinha começado a ler o livro?

VANIA: Pode ser. Mas quem respondia muito era a O _ _ _ _ , o M _ _ _ , a L _ _ _ _ noooossa o que é aquilo?

PP: O que é aquilo?

VANIA: Ela é americana?

PP: Não, não. Ela é...

VANIA: Que é isso?

PP: Excelente, mesmo.

VANIA: Talvez quem eu senti um pouquinho à parte neste hora, mais com “preguicinha” , vamos dizer, é o , o ...menino do teatro, acho que é do teatro.

PP: Talvez não estivesse no grupo quando eles foram meus...

VANIA: Preciso pegar o nome dele. É um menino que sentou aqui à direita, ele era da tarde.

PP: esse você achou que não participou

VANIA: Ele não participava tanto.

PP: E o que – talvez esta seja uma coisa – e o que ela fazia a respeito disso?

VANIA: Nada. Ela foi perguntando e aí esperando, olhando para as pessoas irem respondendo...

PP: Aí você sentiu.

VANIA: T _ _ _ (lembrou o nome do aluno)

PP: E ele é um menino falante, né?

VANIA: Mas não falou muito não. Achei que ele falou menos. Tinha um japonês aqui do lado que é bem tímido, mas até que ele conseguiu. Em geral, eles participaram, mas estes dois ficaram mais quietinhos. Apesar de que o japonês lá na frente começou a falar sobre música, umas coisas assim diferentes, culturais. Agora, na hora das perguntinhas, o T _ _ _ _ não falou muito, a F _ não falou muito. Acho que os dois falaram menos.

PP: Na parte que abriu, na apresentação deles eles falaram?

VANIA: Eu não vi.

PP: Justamente este grupo você não viu...

VANIA: Na hora de abrir (a discussão) eles dois não falaram muito.

PP: Talvez você possa conversar com ela isso. O que ela faz para chamar alunos que estão participando menos. Essa pode ser uma... Você pode perguntar se ela acha que a participação foi igual para todos.

VANIA: Isso.

PP: Se ela acha que todos, em todos os momentos, participaram de tudo. Provavelmente ela tenha percebido.

VANIA: Vamos ver se ela percebeu.

PP: a gente que conhece melhor os alunos sabe quem tá mais presente e quem não.

VANIA: Siim. Posso... (incompreensível) esta questão.

O excerto começa com uma apresentação de ponto de vista, de PP, que VANIA entende como pergunta de sim/não.

PP: O que eu falei ... perguntei para as outras se prefeririam fazer no formato de performance, eu fazendo o papel da colega e vocês...mas todo mundo preferiu fazer...(PV)

VANIA: (interrompendo) Falar. (RS)

PP: Você prefere falar também?(E)(PSN)

Após réplica simples de VANIA, PP opta pelo espelhamento da reposta daquela, em forma de pergunta de sim/não. (PSN) Ao utilizar na pergunta a segunda pessoa do singular, PP envolve VANIA e marca sua responsabilidade de responder a pergunta a partir de seus próprios sentidos.

Segundo Liberali (2013), as perguntas de sim/não não permitem ao destinatário aprofundar suas colocações nem ampliar o significado compartilhado sobre o que argumentam. A ação de PP, ao espelhar a resposta de VANIA e concordar com ela, sem trazer novos elementos e problematizações, não cria conflitos que possibilitem o desenvolvimento de ambas, já que “*é na zona de desconforto que o diálogo questionador cria espaços para que todos se manifestem e expandam as questões em foco*” (MAGALHÃES & OLIVEIRA, 2011, p. 69). Destarte, respondendo as questões desta pesquisa, a pesquisadora, neste início, parece ter se deixado levar pelo tipo de colaboração confortável que circula no grupo e não teve uma ação que contribuísse para a construção de sentidos sobre colaboração no quadro crítico.

PP: Pra mim tudo bem.

(Risos Ambas)

PP: Perguntar não ofende, né? Pode falar

Na sequência, PP parece ter a intenção de comover VANIA, envolvendo-a de forma a provocar o seu *pathos*, o que é marcado pelo mecanismo de proferição “risos de ambas” e também pelo uso da contração “*né?*”. Percebe-se aqui, a intenção de PP de estabelecer um clima agradável, propício à reflexão. Porém, dependendo do desenrolar dos turnos que se seguem, tal ação pode vir a configurar-se como estratégia de colaboração confortável apenas.

Nesta parte do excerto, os modos de articulação se estruturam, segundo Orsolini (2005), de forma simples, com perguntas curtas e objetivas e respostas curtas também, com pertinência, mas sem desenvolvimento. Esse modo de articulação não possibilita a criação de uma ZPD colaborativa, nem compartilhamento de significados, pois PP e VANIA não se apoiaram uma na fala da outra para expandir, sustentar, definir e exemplificar suas próprias ideias e as da outra.

VANIA: ... Ela deu as instruções, eles juntaram um pouquinho, falaram em inglês sobre elas, falaram um pouco, se organizaram e daí começou a apresentação. Ela ia andando (tentando lembrar, pensando em voz alta, mas ininteligível) pela sala, pra ver se eles precisavam de alguma coisa, mas ela ajudou muito pouco, eles não precisaram tanto da ajuda, eles mesmos juntaram as informações e foram apresentar. Todos falaram, *eu achei bem legal* viu, *eu adorei*.

PP: E você pensou na questão mobilizadora? (PSN)

VANIA: *Ah, eh*, não (risos, embaraçada), pera aí pergunta de novo.

PP: A questão mobilizadora para a transformação, alguma coisa que pudesse melhorar na aula dela, ou nela, na maneira de ela...

VANIA: Pois é, *precisava ter pensado nesta questão*, esqueci de pensar nela.

Mais adiante no excerto, VANIA prossegue com a descrição bastante detalhada da aula e termina com um elogio (sublinhado) em forma de opinião pessoal marcada pelo verbo *achar* na primeira pessoa do singular. O elogio é modalizado por graduação de “bem legal” a “adorei”. Aqui está uma evidência da cultura do elogio em *feedbacks*, presente neste grupo, que apareceu marcada também em outros *feedbacks*, que veremos a seguir.

PP faz uma pergunta de sim/não (**PSN**) sobre a questão mobilizadora para a transformação. VANIA responde negativamente de maneira truncada, fazendo uso de interjeições “**ah, eh**” e com risos embaraçados, o que pode ser evidência de conflito vivido por ela naquele momento. Portanto, a pergunta de PP parece ter estabelecido ZPD conflituosa, em que, segundo Vygotsky (1930/2008), os sentidos de cada um entram em embate e possibilitam construção compartilhada de significados.

VANIA pede que PP repita a pergunta. PP repete a pergunta, retomando o que seria a questão mobilizadora. VANIA responde com a modalização “**precisava ter pensado nesta questão**”, mas diz que esqueceu. Esta parece ser, por parte de VANIA, uma maneira confortável de fugir do conflito, já que dizendo que esqueceu, exime-se de emitir opinião crítica sobre a aula da colega, evidenciando, mais uma vez, o tipo de colaboração que existe no grupo, que é a colaboração confortável, o que responde a primeira questão desta pesquisa.

PP: Mas agora **tenta** lembrar, alguma coisa que você talvez fizesse diferente.

VANIA: ... fizesse diferente. **(E)**

Então, PP, num tom autoritário, marcado pelo imperativo do verbo *tentar* na segunda pessoa do singular, insiste na questão. VANIA espelha **(E)** a pergunta, parecendo querer ganhar tempo para refletir sobre o que diria.

PP: ... que você acha que pudesse funcionar de uma maneira melhor ...

VANIA: Tá, ah... (RS)

PP: Sempre tem alguma coisinha que a gente... até agora tudo que você me falou foi tudo super bacana mas...

VANIA: Muito bom (tom mais baixo). É que assim, é difícil, eu achei tudo super bem organizado, as instruções super claras, eh...

PP: “*Rapport*” dela com eles?

VANIA: *Rapport* dela com eles é excelente.

PP: Tá.

VANIA: Aliás, eu já assisti outra aula dela com outro grupo e...

PP: (interrompendo) Eu perguntei de *rapport* porque a gente sabe que é um grupinho meio...

PP expande sua própria questão, parafraseando-a. VANIA responde com réplica simples (RS) e inconclusiva. PP continua a expandir a pergunta, tentando conduzir VANIA à reflexão e manter a ZPD conflituosa, mas é interrompida por VANIA que insiste nos elogios à aula da colega (sublinhado).

VANIA: Ela tem um dom de lidar muito bem com os alunos, na outra vez eu assisti aula dela, outro grupo, ela tem um bom humor, sabe, legal, ela lida bem com esse negócio do adolescente, ela não bate de frente.

PP: Sei.

VANIA: Mas não deixa fazer tudo o que quer, escolada nisso, lida muito bem.

PP: Legal.

VANIA responde prosseguindo com os elogios, marcados pelas escolhas lexicais “dom de lidar com eles”, “bom humor”, “legal” e “escolada”.

VANIA: E o clima da aula é gostoso. Eu não consegui bem achar esta questão, o que eu faria... talvez na atividade, pensar em alguma coisa diferente?

PP: O que?

VANIA: Isso que eu **to pensando**, só se for isso, porque na aula em si...

PP: Como assim na atividade?(**PC**)

VANIA: Só se eu pensar assim – faria a aula de maneira diferente em algum ponto, porque a questão que pudesse melhorar, não consegui ver. Eu achei tudo bom.

Em meio aos vários elogios que tece à colega, VANIA, como numa retomada de consciência, apresenta outro ponto de vista num tom reflexivo, marcado pelo verbo pensar. PP reage com uma pergunta controversa (**PC**) tentando retomar, com VANIA, a ZPD conflituosa favorável à colaboração. VANIA continua com a autorreflexão, mas parece não conseguir chegar a uma conclusão, retomando os elogios (sublinhado).

PP: (interrompendo) E a participação (**PV**), VANIA, foi de todos igualmente, de todos alunos? (**PSN**)

VANIA: Dos três grupos que eu assisti, os três, todos participaram muito, por isso que eu fiquei assim – gente, um falando mais que o outro, empenhados. Isso foi impressionante. O outro que eu não vi no finalzinho, esse eu não sei. Dos que eu assisti, todos.

PP apresenta outro ponto e vista (**PV**), a participação dos alunos na aula, e faz uma pergunta de sim/não (**PSN**) sobre o equilíbrio de participação entre os alunos. VANIA responde afirmativamente com réplica elaborada pertinente, mas mais uma vez recorre aos elogios à aula. Se a aula tivesse sido filmada, o que não ocorreu por falta de autorização da instituição, aqui haveria a possibilidade de se

constatar o que realmente houve. A não filmagem constitui-se como uma perda no processo de discussão nesta pesquisa.

VANIA: Talvez quem eu senti um **pouquinho** à parte neste hora, mais com **preguicinha**, vamos dizer, é o, o ...menino do teatro, acho que é do teatro.

PP: Talvez não estava no grupo quando eles foram meus ...

VANIA: Preciso pegar o nome dele. É um menino que sentou aqui. À direita, ele era da tarde.

PP: Esse você achou que não participou.

VANIA: Ele não participava tanto.

Já no final da sessão, VANIA se lembra de um aluno que participou pouco da aula. A dificuldade de VANIA em apontar um problema na aula da colega, o conflito que estava vivendo, se materializa neste turno pela modalização de grau diminutivo que VANIA usa por duas vezes, “**pouquinho**” e “**preguicinha**”, sempre tentando diminuir a possível falha da colega.

PP: E o que talvez esta seja uma coisa – e o que ela fazia a respeito disso? **(PC)**

VANIA: Nada. Ela foi perguntando e aí esperando, olhando para as pessoas irem respondendo...

PP: Aí você sentiu.

VANIA: T_ _ _ . (lembrou o nome do aluno)

PP: E ele é um menino falante, né?

VANIA: Mas não falou muito não. Achei que ele falou menos. Tinha um japonês aqui do lado que é bem tímido, mas até que ele conseguiu. Em geral, eles participaram, mas estes dois ficaram mais quietinhos. Apesar que o japonês lá na frente começou a falar sobre música, umas coisas assim diferentes, culturais. Agora,

na hora das perguntinhas, o T _ _ _ _ não falou muito, a F- - - não falou muito. Acho que os dois falaram menos.

PP: Na parte que abriu, na apresentação deles eles falaram?

VANIA: Eu não vi.

PP: Justamente este grupo você não viu...

VANIA: Na hora de abrir (a discussão), eles dois não falaram muito.

PP: Talvez você possa conversar com ela isso. O que ela faz para chamar alunos que estão participando menos. Essa pode ser uma... Você pode perguntar se ela acha que a participação foi igual para todos.

VANIA: Isso.

PP: Se ela acha que todos, em todos os momentos participaram de tudo.

Provavelmente ela tenha percebido.

VANIA: Vamos ver se ela percebeu.

Entrelaçando sua voz com a de VANIA, PP sugere para aquela que talvez a não participação de todos fosse uma questão mobilizadora para a colega e faz uma pergunta controversa (**PC**) sobre como a professora lidou com isso. VANIA responde a questão de maneira pertinente e a desenvolve como se estivesse lembrando o que aconteceu. As vozes das duas se entrelaçam em comentários sobre os alunos, com PP direcionando a discussão para questão mobilizadora, ao invés de deixar que VANIA construísse a questão a partir de sua própria reflexão. Talvez, este excerto seja um exemplo de que, por meio da argumentação, cria-se ZPD conflituosa que poderia levar à construção de significado compartilhado. Se PP tivesse silenciado sua voz ao ouvir de VANIA que ela não havia pensado na questão mobilizadora, e depois que havia se esquecido de pensar na questão, a argumentação entre as duas teria se esvaído. Houve a argumentação; porém, o conflito criado foi resolvido por PP e não colaborativamente pelas duas. Argumentação é, na concepção de Liberali (2006), produção criativa de novos significados em atividades diversas, indo além da simples persuasão ou convencimento.

Respondendo a segunda pergunta desta pesquisa, poderia se dizer que, por utilizar discurso autoritário e direcionar a discussão, a pesquisadora falhou ao tentar desconstruir com a professora o sentido de colaboração confortável que aquela parecia privilegiar.

3.3.2. Excerto 4

Este excerto é o início de uma das sessões de *feedback* realizadas entre pesquisadora e participante focal VIVIAN, após esta ter observado aula de outra participante focal, SILVIA. A sessão aconteceu no dia 17/10/2013, às 12:00h, horário em que semanalmente ocorre; teve duração de 34 minutos e foi áudio-gravada. A sessão aconteceu na sala de trabalho da pesquisadora, o que provavelmente não teve implicação no resultado, uma vez que, como apontado acima, reuniões entre a pesquisadora e as participantes acontecem semanalmente nesta sala. Porém, devido à novidade da situação, ambas, professora e pesquisadora, pareciam estar desconfortáveis.

O **conteúdo temático** foi o relato sobre uma aula de inglês, nível básico, para quinze alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. A aula teve como objetivo retomar com os alunos o uso do passado simples e introduzir o uso do passado contínuo.

Historicamente, é imprescindível dizer que VIVIAN trouxe para a discussão uma impressão que teve, na reunião realizada com todos no dia 26/09/2013. Naquela ocasião, alguns professores mencionaram a necessidade de elogios numa troca de *feedback* após observação de aulas. A questão, que parecia preocupar VIVIAN, era a necessidade de se fazer ou não elogios num *feedback* como aquele, que se pretendia reflexivo. A maior parte da discussão aconteceu em torno dessa questão. Foi a segunda vez que uma sessão desse tipo aconteceu entre a pesquisadora e esta professora, que já havia assistido à aula da mesma colega.

Culturalmente, professora e pesquisadora trouxeram diferenças para a discussão, por vários motivos como, por exemplo, idades diferentes: professora, 29 e pesquisadora, 51; nasceram em estados diferentes: professora no Rio Grande do

Sul, pesquisadora em São Paulo; moram em regiões distintas da cidade: professora na zona oeste e pesquisadora na zona sul; estudaram em instituições diferentes: professora na PUC e pesquisadora na USP; profissionalmente, tiveram experiências diferentes; e trabalham na instituição por tempos diferentes: professora, há 4 anos e pesquisadora, 9. Porém, uma semelhança cultural entre elas, relativa à formação acadêmica, deve ser mencionada: a professora também realizou Mestrado em Linguística Aplicada na PUC .

Considerando os papéis **sociais** desempenhados pelas participantes no grupo, importante mencionar que, além de a pesquisadora estar na instituição há mais tempo, hierarquicamente, sua posição é um nível acima da professora, uma vez que a pesquisadora tem o cargo de assessora de coordenação do departamento. Com relação ao momento da enunciação, parece que ambas intercambiaram os papéis de orador e ouvinte de maneira equilibrada, buscando reflexão e criticidade.

VIVIAN: Mas antes de mais nada, eu fico me perguntando: quando a gente teve a nossa reunião, eh ... nas *performances* e nos comentários das professoras, foi dito que “é, ah, eu sempre acho legal começar com um elogio”. Aí eu fiquei pensando nisso, será que um *feedback* reflexivo precisa começar assim? Ou não?

PP: Se eu for pensar nos *feedbacks* que a gente tem lá no Mestrado, no grupo LACE, não sei como era o seu grupo, não. Mas, aqui no nosso departamento, a gente tem esta cultura do elogio, e eu vou ser sincera, eu, M..., com meu histórico de _ _ _ _ (o nome da escola de línguas que prestou consultoria na escola), e tudo mais, esta questão que alguém levantou lá, a técnica do sanduíche, você começa falando alguma coisa boa, depois fala uma não tão boa, e termina com uma boa. Então, esta coisa do sanduíche, eu aprendi no _ _ _ _.

VIVIAN: Ah nem sabia desta...

PP: É, é uma técnica de *feedback*, que lá no _ _ _ _ , na época que eu trabalhava lá, nem sei se ainda fazem assim. A D _ _ _ _ (coordenadora do grupo) tem este mesmo histórico que eu, e provavelmente ela tem isso em mente. E isso eu acho que tenha sido trazido pra cá pelo _ _ _ _ talvez, porque o B _ _ _ (nome de outro professor do grupo) levantou isso na reunião, talvez seja porque eles tiveram a

consultoria do _ _ _ _ aqui. Então talvez eles tenham tido os *feedbacks* da turma do _ _ _ _ desta forma. E eu lembro que realmente algumas colegas enfatizaram muito isso.

VIVIAN: É.

PP: Eu acho que a gente **não** precisa **não** fazer isso, porque é um *feedback* reflexivo, você não fazer nenhum elogio. Eu acho que a gente pode sim, manter, eu né, não sei, manter a nossa cultura de *feedbacks* com algum elogio e com a crítica também. O que você acha?

VIVIAN: A minha opinião pensando nisso era, bom, se eu levar em consideração que eu vou dar um elogio naquela ideia de bate e assopra, vai dar a impressão de que, aí eu estou dando um elogio porque depois vou falar uma coisa ruim, e acho que isso não é reflexivo, né, M _ _ _ (nome da pesquisadora)?

PP: É.

VIVIAN: Eu acho que a ideia é...

PP: (interrompendo) Mas você acha que se a pessoa ouvir um elogio e depois ouvir algo que ela precisa melhorar, não vamos nem falar em crítica, vamos pensar em algo que ela precisa refletir para se transformar.

VIVIAN: Sim.

PP: Você acha que ela não vai refletir?

VIVIAN: Não, não, acho até que o elogio faz um bem pra pessoa. É, é verdade.

PP: Não é porque ... eu, pelo menos assim, todas as vezes que eu ouvi um elogio e em seguida uma crítica, o que fica martelando na minha cabeça é a crítica. Eu...

VIVIAN: É.

PP: Eu, M _ _ _ . Não sei, você também, talvez.

VIVIAN: Com certeza.

PP: A maioria das pessoas.

VIVIAN: Acho que é.

O excerto é iniciado por VIVIAN retomando um ponto de vista expresso pelo grupo em reunião anterior e questionando-o com uma pergunta fechada de sim/não

VIVIAN: Mas antes de mais nada, eu fico me perguntando: quando a gente teve a nossa reunião, eh ... nas performances e nos comentários das professoras, foi dito que “é, ah, eu sempre acho legal começar com um elogio. (PV) Aí eu fiquei pensando nisso, será que um feedback reflexivo precisa começar assim? Ou não?(PSN)

De maneira bastante reflexiva, o que se observa no uso do presente contínuo do verbo pensar na primeira pessoa do singular, VIVIAN mostra envolvimento com o grupo, assim como, consideração pela voz do outro.

PP: Se eu for pensar nos feedbacks que a gente tem lá no Mestrado, no grupo LACE, não sei como era o seu grupo, não. Mas, aqui no nosso departamento, a gente tem esta cultura do elogio, e eu vou ser sincera, eu, M..., com meu histórico de (o nome da escola de línguas que prestou consultoria na escola), e tudo mais, esta questão que alguém levantou lá, a técnica do sanduíche, você começa falando alguma coisa boa, depois fala uma não tão boa, e termina com uma boa. Então, esta coisa do sanduíche, eu aprendi no -----.(PV)

Em sua réplica elaborada e pertinente, apesar de inconclusiva, PP tenta responder a pergunta de VIVIAN, retomando um contexto em que ambas viveram (Mestrado em Linguística Aplicada na PUC), perguntando como seria a resposta no grupo em que VIVIAN estudou, dizendo como seria no seu próprio grupo, e apresentando um ponto de vista (PV) sobre a questão da técnica do elogio. PP mantém o tom de reflexão e envolvimento com o uso do verbo *pensar*, no futuro do subjuntivo (sublinhado) com a conjunção condicional “se”, acompanhando forma verbal em primeira pessoa do singular. Na apresentação da informação nova, PP usa a primeira pessoa do plural marcada pelo pronome possessivo “*nosso*” e pela forma pessoal “*a gente*”, de maneira a envolver VIVIAN na situação, assim como a

segunda pessoa do singular com verbos no presente para conferir um tom de generalização ao discurso.

VIVIAN: Ah nem sabia desta...

PP: É, é uma técnica de *feedback*, que lá no _ _ _ _ , na época que **eu** trabalhava lá, nem **sei** se ainda fazem assim. A D _ _ _ _ (coordenadora do grupo) tem este mesmo histórico que **eu**, e provavelmente ela tem isso em mente. E isso **eu acho** que tenha sido trazido pra cá pelo _ _ _ _ talvez, porque o B _ _ _ (nome de outro professor do grupo) levantou isso na reunião, talvez seja porque eles tiveram a consultoria do _ _ _ _ aqui. Então talvez eles tenham tido os *feedbacks* da turma do _ _ _ _ desta forma. E **eu** lembro que realmente algumas colegas enfatizaram muito isso.

VIVIAN: É.

Nos turnos a seguir, após VIVIAN demonstrar desconhecimento da informação transmitida por PP, esta expande a informação, remetendo mais uma vez ao que foi dito por um elemento do grupo em reunião passada. Observa-se no turno de PP, o predomínio da primeira pessoa que poderia se constituir em tom de autoridade, mas devido ao uso dos modalizadores “*provavelmente*”, “*acho*”, “*talvez*” (sublinhado), poderia ser também, por parte de PP, uma maneira de se envolver e se responsabilizar pelo que está dizendo.

PP: **Eu acho** que a gente **não** precisa **não** fazer isso, porque é um *feedback* reflexivo, você não fazer nenhum elogio. **Eu acho** que a gente pode sim, manter, eu né, não sei, manter a nossa cultura de *feedbacks* com algum elogio e com a crítica também. O que você acha?(PC)

Na sequência, PP volta ao questionamento inicial de VIVIAN e o responde de maneira um pouco mais assertiva, apesar de usar o modalizador “**eu acho**” duas vezes, não imprimindo ao discurso o tom de verdade absoluta. Reforçando isso, PP encerra o turno com uma questão controversa (PC) iniciada pelo pronome

interrogativo “o que”. Talvez se possa dizer que a apresentação desta questão neste momento foi uma ação colaborativa e crítica bem sucedida por parte de PP, porque a questão levou VIVIAN a compartilhar seus sentidos, na verdade, seu conflito, de maneira mais clara.

VIVIAN: A minha opinião pensando nisso era, bom, se eu levar em consideração que eu vou dar um elogio naquela ideia de **bate e assopra**, vai dar a impressão de que, aí, eu estou dando um elogio porque depois vou falar uma coisa ruim, e acho que isso não é reflexivo, **né**, M_ _ _ (nome da pesquisadora)?

PP: É. **(RS)**

VIVIAN: Eu acho que a ideia é...

PP: (interrompendo) Mas você acha que se a pessoa ouvir um elogio e depois ouvir algo que ela precisa melhorar, não vamos nem falar em crítica, vamos pensar em algo que ela precisa refletir para se transformar.

VIVIAN: Sim.

PP: Você acha que ela não vai refletir?**(PSN)**

VIVIAN: Não, não, acho até que o elogio faz um bem pra pessoa. É, é verdade. **(RS)**

PP: Não é porque **... eu**, pelo menos assim, todas as vezes que **eu** ouvi um elogio e em seguida uma crítica, o que fica **martelando na minha cabeça** é a crítica. **Eu...**

VIVIAN: É. **(RS)**

PP: **Eu, M_ _ _**. Não sei, você também, **talvez?** **(PSN)**

VIVIAN: **Com certeza.** **(RS)**

PP: **A maioria das pessoas.**

VIVIAN: **Acho** que é. **(RS)**

VIVIAN apresenta de maneira mais explícita o evento dramático que estava vivendo. Não sabia se elogiar antes de criticar seria uma ação reflexiva. O uso da metáfora “*bate e assopra*”, confere emoção ao discurso de VIVIAN, apontando para o conflito vivido pela mesma. Ela termina seu turno com a contração interrogativa “*né*”, seguida pelo nome da pesquisadora, buscando uma resposta afirmativa de PP. PP reage com uma réplica afirmativa simples (**RS**), sem desenvolvimento, como se ganhando tempo para contra-argumentar. Então, como se ganhando fôlego novamente, numa atitude autoritária, interrompe o turno de VIVIAN, que não consegue completar seu pensamento, com uma pergunta fechada de sim/não (**PSN**). VIVIAN responde à questão com uma réplica simples, concordando com PP, expandindo a ideia daquela.

PP expande um pouco mais a ideia, trazendo uma experiência pessoal, expressa pela primeira pessoa do singular “*eu*” usada por três vezes, marcando seu envolvimento e responsabilidade no discurso, mas também, mais uma vez, sua autoridade como detentora da verdade. O uso da metáfora “*martelando na minha cabeça*” confere emoção ao discurso de PP, que também parecia estar vivendo um evento dramático.

VIVIAN responde com réplica de concordância simples (**RS**), sem desenvolvimento, e parece estar também ganhando tempo para reflexão sobre o que foi dito. PP reforça sua responsabilidade pelo que disse, usando a primeira pessoa do singular, seguida de seu próprio nome e tenta envolver VIVIAN com uma pergunta fechada de sim/não (**PSN**), que ela mesma, PP, arrisca responder com o modalizador “*talvez*”. VIVIAN responde com a modalização “*com certeza*”, sem desenvolvimento. PP reforça sua ideia generalizando o fato com o uso da expressão “*a maioria das pessoas*”. E VIVIAN, mais uma vez, reage com uma réplica simples (**RS**) com o verbo de opinião “*acho*”, na primeira pessoa do singular, reimprimindo um tom reflexivo a sua fala.

Ao compararmos estes últimos turnos e percebermos que os de PP foram bem mais longos que os de VIVIAN, que optou por réplicas simples, pode-se arriscar dizer que prevaleceu o discurso autoritário de PP, que talvez tenha silenciado a voz de VIVIAN, descaracterizando presença de colaboração crítica. Por outro lado, ao se focar no tom reflexivo de VIVIAN que se seguiu aos turnos de PP, poder-se-ia dizer

que houve ali uma criação de ZPD conflituosa, que pode ter levado à construção de significado compartilhado entre elas, materializado na argumentação. Porém, pelo desfecho do excerto, não parece ter ficado claro se a construção de significado compartilhado se efetivou.

Respondendo a primeira questão desta pesquisa, pelo conteúdo exposto nas falas, evidenciou-se o sentido de colaboração confortável circulando no grupo. Já para responder a segunda pergunta, o excerto mostra o quanto a pesquisadora, com uma atitude autoritária, tem dificuldade em abrir espaço para que a professora se coloque e apresente questionamentos.

3.3.3. EXCERTO 5

Este excerto é parte de uma das sessões de *feedback* realizadas entre a pesquisadora e a participante focal NANCY, após esta ter observado aula de outra participante focal, CARMEN.

A sessão foi realizada na sala de assessoria, local de trabalho da pesquisadora que, conforme já exposto, não parece ter tido implicações. A sessão aconteceu no dia 24/10/2013, dia e horário em que semanalmente acontece, teve duração de 24:10 minutos e foi áudio-gravada. Assim como nas outras sessões, pesquisadora e professora não pareciam sentir-se confortáveis, devido à novidade da situação.

O **conteúdo temático** foi o relato sobre uma aula de inglês, nível avançado, para doze alunos do 3º ano do Ensino Médio, que além de possuir um nível bem avançado de inglês, eram considerados parte dos melhores alunos de 3º ano do Ensino Médio da escola naquele ano. A aula teve como objetivo engajar os alunos numa discussão sobre crimes, utilizando vocabulário que eles estavam estudando no livro didático.

Historicamente, vale dizer que esta não foi a primeira aula de CARMEN que NANCY observou e que, já na observação anterior, NANCY percebeu a questão sobre o alto *TTT* (“*teacher talking time*”, que se traduz por tempo de fala do professor) da colega. Naquela ocasião, em sessão reflexiva, PP havia pedido a

NANCY que, em seu momento de *feedback* com CARMEN, não deixasse de levar essa questão para discussão.

Culturalmente, a professora e a pesquisadora se apresentaram de modos distintos, por diversos motivos, entre eles as idades diferentes: professora, 32 e pesquisadora, 51; além disso, moram em regiões distintas da cidade: professora na zona oeste e pesquisadora na zona sul; profissionalmente, tiveram experiências diferentes; e estão na instituição por períodos diferentes: a professora, há 5 anos e a pesquisadora, há 9. Entretanto, vale mencionar uma semelhança cultural entre elas, relativa à formação acadêmica: ambas fizeram graduação em Letras na USP, embora em épocas diferentes.

Com relação aos papéis **sociais** desempenhados pelas participantes no grupo, importante mencionar que, além de a pesquisadora estar na instituição há mais tempo, hierarquicamente, sua posição é um nível acima do da professora, uma vez que a pesquisadora tem o cargo de assessora de coordenação do departamento. Quanto ao momento da enunciação, parece que ambas intercambiaram os papéis de orador e ouvinte de maneira equilibrada, buscando reflexão e criticidade.

NANCY: ... Ainda assim eu acho que dá pra diminuir o TTT⁶ dela.

PP: Tá, tá.

NANCY: Mas isso eu não vou falar. (tom mais baixo).

PP: (levantando o tom) Mas como assim? Você já não falou, você falou da última vez, que você já tinha percebido isso. Você chegou a falar pra ela? Você não queria falar, eu falei pra você que você tinha que falar.

NANCY: Se não me engano eu falei sim, viu, M _ _ _ _ (nome da pesquisadora)?

PP: Então, mas por que você não vai falar?

NANCY: Então, eu escrevi – *How to change* the teacher from the center of the class? (Como mudar o professor da posição de centro da aula?)

⁶ TTT- *Teacher Talking Time* (Tradução: Tempo de fala do Professor)

PP: *How to...?*

NANCY: *How to change the teacher*

....

NANCY: É muito complicado. É assim, M- - -- , eu vou ser bem honesta com você, sabe, é até uma situação que você vai se deparar que eu fico um pouco *cynical*, sabe?

PP: Tá?

NANCY: É...eu penso que pros professores mais novos em relação aos professores mais velhos, existe uma dificuldade muito grande de a gente colocar, porque ... Eu não sei... é claro, eu só tenho experiência com a CARMEN, mas eu não sei outros professores, né? Mas, essa situação assim: “Já passei por isso, já tentei, nossa é realmente” e aí cria-se...

PP: (interrompendo) Mas você acha que você explicou este fato como o mais experiente, conversando com o mais inexperiente. Você acha que essa é a razão, o fato da CARMEN ser bem mais experiente que você, que isso acontece, ou isso algo de personalidade?

NANCY: Acho, que no caso dela as duas coisas.

...

PP: Aí você fala... Você não precisa nem falar “o que você poderia fazer”, pra você se sentir melhor. “Eu sinto isso comigo também às vezes”. “O que a gente pode fazer pra resolver este problema de alto TTT?” Como que a gente pode fazer pra diminuir nosso TTT? Acho que é o que vocês podem discutir. Ela vai falar o que ela acha, você pode colocar também o seu lado, que é a coisa do *pairwork* (trabalho em pares), ou outras coisas também. Então, NANCY é ...sim... Eu acho seria bacana se você...

NANCY: Eu concordo.

O excerto é iniciado com apresentação de ponto de vista (PV) de NANCY para o qual PP responde com uma réplica simples (RS) com tom de pedido de esclarecimento.

NANCY: ... Ainda assim eu acho que dá pra diminuir o TTT dela. (PV)

PP: Tá, tá. (RS)

NANCY: Mas isso eu não vou falar (tom mais baixo).

PP: (levantando o tom) Mas como assim? (PC) Você já não falou, você falou da última vez, que você já tinha percebido isso. Você chegou a falar pra ela? Você não queria falar, **eu falei pra você que você tinha que falar.**

NANCY: Se não me engano eu falei sim, viu, M _ _ _ _ (nome da pesquisadora)? (RS)

PP: Então, mas por que você não vai falar?(PC)

NANCY expande o ponto de vista apresentando o conflito que estava vivendo, que é marcado pelo tom de voz mais baixo, que é um mecanismo de proferição de voz, indicador de presença de emoção na fala. PP reage com uma pergunta controversa (PC), que poderia ter sido simplesmente um convite à externalização de sentidos, muito importante para se estabelecer colaboração crítica. Porém, isso não ocorreu porque a pergunta controversa de PP é expandida de forma autoritária, marcada pela primeira pessoa “**eu falei**”, apresentada com elevação de voz, assumindo a posição hierárquica de chefe e cobrando uma ação de NANCY, expressa pela modalização em segunda pessoa “**você tinha que falar**”. Nesta troca de turnos, parece que o conflito, o evento dramático, é emocionalmente forte para as duas falantes.

Na sequência, NANCY responde com uma réplica simples (RS), pouco conclusiva, para a qual PP reage com outra pergunta controversa (PC), pedindo que NANCY expanda seu ponto de vista. Com esta ação, PP está tentando criar uma ZPD conflituosa que poderia levar à construção de significado compartilhado, configurando colaboração crítica. Numa ZPD conflituosa, os sujeitos têm a

oportunidade de reagir a suas ideias parciais, rejeitando-as, criticando-as, avaliando-as, completando-as e internalizando-as cada um a seu modo. Para Spinoza (1677/2011), cada um é parte de um todo e possui ideias parciais e inadequadas, que, se contrapostas, relacionadas e combinadas, se aproximam de noções comuns, fortalecendo a potência de agir de cada um. Portanto, a argumentação colaborativa permite ao sujeito aumentar sua potência de agir, ir além de suas capacidades individuais e aproximar-se da totalidade.

NANCY: Então, eu escrevi – *How to change the teacher from the center of the class?* (Como mudar o professor da posição de centro da aula?)

PP: *How to...*?

NANCY: *How to change the teacher...*

[...]

NANCY: É **muito complicado**. É assim, M- - -- , eu vou ser **bem honesta** com você, sabe, é até uma situação que você vai se deparar que eu fico um **pouco cynical** (interesseiro), sabe?

PP: Tá?

No próximo turno, NANCY retoma suas anotações para explicar como pretendia discutir aquele ponto com CARMEN. Mais adiante, como numa retomada de consciência, NANCY volta a falar do conflito que parece viver, marcando sua fala com os adjetivos intensificados “**muito complicado**”, “**bem honesta**” e “**um pouco cynical**”. Por sua vez, PP responde concordando e, ao mesmo tempo, perguntando, o que permite que NANCY expanda seu ponto de vista.

NANCY: É (...) **eu penso** que pros professores mais novos em relação aos professores mais velhos, existe uma dificuldade muito grande de **a gente** colocar, porque (...) eu **não sei** (...) é claro, **eu** só tenho experiência com a CARMEN, mas **eu não sei** outros professores, né? Mas, essa situação assim: “Já passei por isso, já tentei, nossa é realmente” e aí cria-se (...)

PP: (interrompendo) Mas você acha que você explicou este fato com o mais experiente conversando com o mais inexperiente. Você acha que essa é a razão, o fato da CARMEN ser bem mais experiente que você, que isso acontece, ou isso algo de personalidade? (PE)

NANCY: Acho, que no caso dela as duas coisas.

PP: Aí **você fala** (I) (...) você não precisa nem falar “o que você **poderia** fazer”, pra você se sentir melhor. “Eu sinto isso comigo também às vezes”. “O que a gente pode fazer pra resolver este problema de alto TTT?” Como que a gente pode fazer pra diminuir nosso TTT? **Acho** que é o que vocês podem discutir. Ela vai falar o que ela acha, você **pode** colocar também o seu lado, que é a coisa do *pairwork* (trabalho em pares), ou outras coisas também. Então, NANCY é (...) sim ... **Eu acho** **seria** bacana se você (...)

NANCY: Eu concordo. (RS)

NANCY continua expandindo suas ideias, usando a primeira pessoa “**eu**”, a expressão pessoal “**a gente**”, o marcador de opinião “**penso**” e a modalização “**eu não sei**” duas vezes, mostrando uma ação reflexiva.

PP a interrompe com um pedido de esclarecimento (PE), que poderia ter aguardado até que NANCY terminasse sua reflexão. Tal ação de PP marca sua ansiedade em silenciar a voz do outro para emitir a sua própria, emoção que prejudica o estabelecimento de colaboração crítica. PP novamente pede esclarecimento a NANCY (PE) e esta responde com uma réplica simples (RS), pouco elaborada. PP, então, apresenta uma sugestão à NANCY que se inicia num tom autoritário marcado pelo imperativo (I), porém termina com o uso do futuro do subjuntivo reforçando o tom de sugestão. No enunciado, em si, PP aponta questões controversas que NANCY poderia fazer a CARMEN, usando a primeira pessoa do plural na forma “**a gente**”, e a modalização de possibilidade “**pode fazer**”, que aproxima os falantes na incerteza, isto é, sem a marcação de detenção da verdade por parte de nenhum dos dois. PP expande seu ponto de vista com o marcador de opinião “**acho**” por duas vezes, acompanhado do futuro do pretérito, reforçando o tom de sugestão. NANCY reage com uma réplica simples de concordância.

Considerando a segunda pergunta desta pesquisa, percebeu-se, na análise destes turnos, uma alternância de papéis por parte da PP – ora a chefe autoritária, detentora do poder e da verdade, impondo suas ideias, ora a parceira colaborativa crítica que pretendia refletir junto com a outra para que suas ideias parciais se compusessem e se aproximassem do todo, aumentando suas potências de agir.

Essa alternância de papéis pode ter sido fruto do processo de desenvolvimento e transformação pelo qual estava passando PP, durante o mestrado, sendo afetada a cada dia pelas discussões e reflexões com sua orientadora e seus professores, colegas de curso, mas encontrando bastante dificuldade em pôr em prática suas novas crenças. Quanto à NANCY, seu comportamento, ao demonstrar insegurança em apontar o problema do alto TTT para a colega, ilustra o que foi discutido no capítulo teórico, a respeito da observação de aulas:

procedimento que vem conquistando espaço nas discussões pedagógicas (MAGALHÃES, 1992; 1996; 2000; 2002; MAGALHÃES & CELANI, 2001) mas ainda é visto pela grande maioria dos professores como uma atitude que gera desconforto e constrangimento, ou até mesmo, como uma atitude coercitiva (NININ, 2010, p. 13).

Destarte, retomando a primeira pergunta desta pesquisa, percebe-se a presença marcante do sentido de colaboração confortável circulando no grupo.

3.4. Atividade 4: Sessão Pós-Observação entre Observado e Observador

Nestas sessões, reuniram-se observada e observadora, ambas participantes focais, após terem observado aulas entre si. O objetivo destas sessões foi criar um momento de reflexão entre elas, em que uma comentaria a aula da outra, e discutiriam a questão mobilizadora para a transformação que cada uma encontrou na aula da colega. O momento de *feedback* entre observado e observador é procedimento padrão no Departamento de Inglês da escola em que se efetivou a pesquisa. Busca-se com ele um momento de reflexão, visando ao aprimoramento das aulas. No entanto, o observar buscando uma questão mobilizadora para transformação, conforme já dito antes, foi uma ação implantada nesta rodada de

observações, como sugestão desta pesquisadora. O objetivo dessa nova ação, também explicitado neste trabalho, foi evitar que o *feedback* pós-observação se constituísse como momento de troca de elogios, conforme vinha acontecendo em reuniões anteriores. A pesquisadora, tendo em mente as perguntas desta pesquisa, pretendia que essa ação propiciasse uma oportunidade para as participantes construírem colaboração crítica por meio de argumentação. Foram analisados dois excertos dessa atividade que, conforme explicado no capítulo Metodologia, foram escolhidos por apresentarem eventos dramáticos relevantes para responder as perguntas desta pesquisa.

3.4.1. Excerto 6

Este excerto é parte de uma das sessões de *feedback* realizadas entre a participante focal SILVIA e a participante focal VIVIAN, após ambas terem observado aulas, uma da outra. A sessão foi realizada em 05/11/2013 na sala de assessoria, sala de trabalho da pesquisadora, no dia e horário em que semanalmente acontece; teve a duração de 51:26 minutos e foi áudio-gravada.

O **conteúdo temático** foi o relato sobre uma aula de inglês para alunos de nível pré-intermediário, do 7º ano de EF. A aula consistiu de uma atividade de *speaking* (falar), em que os alunos tinham que criar um novo final para uma história lida por eles na aula anterior; um jogo revisando o *Simple Past* (passado simples); e, por fim, a apresentação da professora do tempo verbal *Past Continuous* (passado contínuo).

Historicamente, é imprescindível lembrar que VIVIAN, em sessão anterior com a pesquisadora, manifestou a dúvida sobre incluir ou não elogios em seu *feedback*. Sua indagação era se um *feedback* que pretendia ser reflexivo deveria conter elogios ou não. Vale também mencionar, que ambas as professoras já haviam tido uma sessão reflexiva sobre aula de SILVIA observada por VIVIAN em outra ocasião.

Culturalmente, as professoras se constituíram de modos distintos, por várias razões, dentre elas idades diferentes: SILVIA, 41 e VIVIAN, 29; experiências

profissionais diferentes; tempo de trabalho na instituição também diferentes: SILVIA, 16 anos e VIVIAN, 4 anos; e formações acadêmicas diversas: SILVIA, na UNIFIEO e VIVIAN, na PUC. Talvez, seja relevante mencionar aqui o fato de VIVIAN ter realizado Mestrado em Linguística Aplicada, e SILVIA ter realizado Pós-Graduação em Língua Inglesa.

Com relação aos papéis **sociais** desempenhados pelas participantes, hierarquicamente, as duas têm a mesma posição na instituição, embora SILVIA tenha iniciado sua participação 12 anos antes. Enquanto enunciatóricas, parece que ambas se alternaram nos papéis de orador e ouvinte. Porém, enquanto VIVIAN parecia buscar reflexão crítica, SILVIA mostrou-se mais preocupada em receber elogios sobre sua aula.

VIVIAN: Ok, deixa eu ver se tenho mais alguma pergunta. Acho que a grande questão que eu queria tratar contigo é essa que a gente falou agora.

SILVIA: Dos bebês (...) que não falam. E não tinha nada positivo na aula?

VIVIAN: Ai, tinha, SILVIA (...)

SILVIA: (começou a rir)

VIVIAN: OK. (começou a rir desconsertadamente) Eu não sei, assim (...) eh (...) Foi uma das coisas que eu perguntei pra M _ _ _ _ (pesquisadora), né, como é que a gente tem que fazer o *feedback*, a gente faz só as perguntas, a gente tem que contar o que a gente gosta, o que a gente não gosta? Como é que a gente fala? Eh (...) bastante difícil (...) porque (...) primeiro que a M _ _ _ _ (pesquisadora) não nos dá a resposta, né?

SILVIA: (risadas)

VIVIAN: Deixa a gente pensar, e tal. E não sei, é.. eu acho que mais positivo desta nossa conversa, pra mim, que acho que também tenho a aprender, é esta troca de dados, de informações.

SILVIA: Mas e positivo da aula?

VIVIAN: De positivo da sua aula, SILVIA... Acho que você tem um relacionamento muito legal com seus alunos, você sabe lidar muito bem com eles. Como eu já tinha visto na outra observação da sua aula.

SILVIA: (interrompendo) Você me observou no Avançado 1?

VIVIAN: No Avançado 1, com um grupo de adolescentes.

SILVIA: Que era este meu grupo difícil.

VIVIAN: Que era um grupo que super participou na aula. Então, há uma (...) A gente fala *build rapports* (construir bons relacionamentos), de você criar esta empatia com os seus alunos, atividades super adequadas ao estágio que eles estavam, pra necessidade deles.

O excerto se inicia com VIVIAN concluindo seus comentários anteriores, dizendo que o mais importante já havia falado. Com o uso da primeira pessoa do plural na expressão “a gente”, VIVIAN envolve SILVIA na sua fala, mostrando responsabilização mútua pelo que foi falado, evitando o discurso autoritário.

VIVIAN: Ok, deixa eu ver se tenho mais alguma pergunta. Acho que a grande questão que eu queria tratar contigo é essa que a gente falou agora.

Com o uso do adjetivo “grande” VIVIAN tenta dizer a SILVIA que já falou o mais importante.

SILVIA: Dos bebês...que não falam. E não tinha nada positivo na aula? (PSN)

SILVIA retoma a fala de VIVIAN, usando a metáfora “bebês”, para referir-se aos alunos que não participaram na aula, evidenciando sua postura afetiva em relação aos alunos, conforme mencionado em sua descrição, mas também culpabilizando-os por sua não participação. A seguir, faz uma pergunta fechada de sim/não (PSN) em tom assertivo, que sinaliza que não está satisfeita com o que

ouviu, já que não ouviu nenhum ponto positivo sobre sua aula, o que provavelmente estava esperando. Neste momento, torna-se evidente, mais uma vez, a cultura do elogio em *feedbacks*, característica deste grupo de professores e já mencionada anteriormente. O fato de VIVIAN não ter trazido nenhum elogio constitui-se em conflito para SILVIA que, numa atitude de não silenciamento, tenta negociar com VIVIAN.

VIVIAN: **Ai**, tinha, SILVIA (...) (**RS**)

SILVIA: (começou a rir)

Por outro lado, VIVIAN, que, em conversa anterior com a pesquisadora, já havia manifestado a dúvida sobre elogiar ou não, e, ao que parece, optou por não elogiar, viu-se, nesse momento, também diante de um conflito, de um evento dramático, que é marcado pela interjeição “**ai**”. Percebe-se aqui a criação de ZPD conflituosa, favorável à construção compartilhada de significado, compreendendo-se ZPD como uma zona de possibilidades, em que os sentidos dos participantes são colocados em discussão para a construção de novos significados, para a transformação (NEWMAN & HOZMAN, 1993/2002).

VIVIAN, após a interjeição, reage à pergunta de SILVIA com uma réplica simples (**RS**) de afirmação, é interrompida pelas risadas de SILVIA e (na próxima sequência) ri também. O mecanismo de proferição ‘risos’, usado por ambas, também sinaliza o evento dramático que ambas estavam vivenciando.

VIVIAN: OK. (começou a rir desconsertadamente) **Eu não sei**, assim ...eh ...Foi uma das coisas que eu perguntei pra M _ _ _ (pesquisadora), **né**, como é que **a gente** tem que fazer o *feedback*, **a gente** faz só as perguntas, **a gente** tem que contar o que **a gente** gosta, o que **a gente** não gosta? Como é que **a gente** fala? Eh (...) bastante difícil (...) porque (...) primeiro que a M _ _ _ (pesquisadora) não nos dá a resposta, **né**?

SILVIA: (risadas)

VIVIAN: Deixa a gente pensar, e tal. E **não sei**, é (...) eu acho que mais positivo desta nossa conversa, pra mim, que acho que também tenho a aprender, é esta troca de dados, de informações.

SILVIA: Mas e positivo da aula? (**PSN**)

VIVIAN, então, recorre à conversa que teve anteriormente com esta pesquisadora sobre como proceder no *feedback*, como se estivesse pedindo ajuda de uma terceira pessoa para lidar com aquele conflito. Neste único turno, VIVIAN usa a expressão “**a gente**” seis vezes e a contração “**né**”, duas, marcando sua fala pela necessidade de envolver SILVIA na negociação do conflito. VIVIAN não se mostra como a detentora da verdade, o que deixa claro com “**eu não sei**” e com o número de perguntas que faz. Esta postura de VIVIAN diante do conflito, que também convida SILVIA, para que ambas negociem juntas a solução, expande a ZPD conflituosa, que poderia ter levado à construção compartilhada de significado.

Porém, SILVIA reage repetindo a mesma pergunta de sim/não (**PSN**), que, neste momento, não é pertinente e demonstra que SILVIA não ouviu tudo que VIVIAN falou. Houve aqui, da parte de SILVIA, falta de consideração pela voz do outro, ação que não foi colaborativa, nem crítica. Apenas, mostrou o quanto SILVIA estava insegura e, também, o quanto a cultura do elogio cria dependência.

VIVIAN: De positivo da sua aula (**E**), SILVIA...Acho que você tem um **relacionamento muito legal com seus alunos**, **você sabe lidar muito bem com eles**. Como eu já tinha visto na outra observação da sua aula.

SILVIA: (interrompendo) Você me observou no Avançado 1?

VIVIAN: No Avançado 1, com um grupo de adolescentes.

SILVIA: Que era este meu grupo difícil.

VIVIAN: Que era um grupo que super participou na aula. Então, há uma... A gente fala *build rapports* (construir bons relacionamentos), de **você criar esta empatia com os seus alunos**, **atividades super adequadas** ao estágio que eles estavam, pra necessidade deles.

VIVIAN espelha (E) a pergunta de SILVIA e resolve partir para os elogios marcados pela adjetivação “ *muito legal* ”, “ *super adequadas* ” e pelas afirmações “ *você sabe lidar com eles* ”, “ *o grupo que super participou* ”, “de *você criar a empatia com os teus alunos* ” e “ *atividades super adequadas* ”.

SILVIA parece, então, ter ficado satisfeita, em situação confortável, pois finalmente ouviu os elogios que provavelmente queria ouvir.

Respondendo a primeira pergunta desta pesquisa, a fala de SILVIA apontou para o sentido de colaboração que circula no grupo, que é o de colaboração confortável. Quanto à segunda pergunta, poderia se dizer que VIVIAN tentou contribuir para a construção de sentido de colaboração no quadro crítico, mas parece que, devido à resistência de SILVIA, não foi bem sucedida.

3.4.2. Excerto 7

Este excerto é parte de uma das sessões de *feedback* realizadas entre a participante focal CARMEN e a participante focal NANCY, após ambas terem observado uma a aula da outra. A sessão foi realizada na sala de assessoria, sala de trabalho da pesquisadora que, conforme já exposto, não parece ter tido implicações. A sessão aconteceu no dia 24/01/2013, em dia e horário em que semanalmente acontece, teve a duração de cerca de 30 minutos e foi áudio-gravada. As participantes já haviam realizado sessão reflexiva juntas, porém sem gravação. A gravação e o fato de estarem participando do projeto de mestrado da pesquisadora pode ter causado um pouco de desconforto para elas.

O **conteúdo temático** foi o relato sobre uma aula de inglês, de estágio avançado, para doze alunos do 3º ano do Ensino Médio que, conforme já mencionado, além de possuir um nível bem avançado de inglês, são considerados parte dos melhores alunos de 3º ano do Ensino Médio da escola naquele ano. A aula teve como objetivo engajar os alunos numa discussão sobre crimes, utilizando vocabulário que eles estavam estudando no livro didático.

Historicamente, conforme mencionado acima, esta foi a segunda sessão reflexiva entre as duas professoras, sobre aula de CARMEN observada por NANCY. Além disso, na sessão reflexiva que NANCY teve com a pesquisadora, sua maior preocupação pareceu ser o alto *TTT* (tempo de fala do professor) apresentado pela colega na aula. No outro momento em que NANCY observou CARMEN, a questão do alto *TTT* já havia sido levantada. Naquela ocasião, a pesquisadora pediu a NANCY que, em seu momento de *feedback* com CARMEN, não deixasse de levar essa questão para discussão.

Considerando o modo como estas participantes se constituíram **culturalmente**, é importante mencionar algumas diferenças que existem entre elas, a começar por suas idades: CARMEN tem 52 anos e NANCY, 32; experiências profissionais diferentes; tempo de trabalho na instituição também diferentes: CARMEN, 9 anos e NANCY, 5 anos; e formações acadêmicas diversas, CARMEN, na PUC e NANCY, na USP.

Com relação aos papéis **sociais** desempenhados pelas participantes, hierarquicamente, as duas têm a mesma posição na instituição, embora CARMEN esteja na escola há mais tempo. Quanto aos papéis das duas enquanto enunciatórias, parece que ambas intercambiaram os papéis de orador e ouvinte. Ambas são assertivas ao falar, porém, enquanto NANCY parecia buscar reflexão crítica, CARMEN se apresentava como a detentora do saber que poderia ensinar a colega.

NANCY: [...] uma coisa que eu achei bacana foi que você conhecendo seus alunos, você sabia aqueles que eram mais quietinhos, então você perguntava pra eles. Eu percebi que, eu notava aquele tá quietinho, aí você fazia uma pergunta pra ele. Aí uma coisa que eu fiquei me perguntando por que eu também tenho isso, às vezes. Pensando no *Upper* (estágio intermediário superior), que é um estágio que te oferece mais esta possibilidade de fazer discussões em grupo, eu...eu fiquei pensando, eh...eu também faço isso, essas discussões em grupo, até pra colocar pra você mesmo a gente perguntando pra todos, tentando pelo menos perguntar pra todos, sempre fica uns que a gente não consegue atender assim tão bem quanto aqueles que são mais proativos, né, que já falam por si só e tudo mais. Aí eu fico

pesando, como que eu conseguiria, como a gente conseguiria fazer pra poder dar uma oportunidade mais igual, assim, pra todo mundo, né, pra todo mundo conseguir falar?

CARMEN: Eu acho que tem momentos que não dá, se você, tem momentos, no caso de uma discussão, da discussão em si, que você tá falando do crime...

NANCY: Assim, eu pegando sua aula toda e fazendo uma comparação com as minhas aulas, né, às vezes eu me pego vendo, eh, às vezes tem quatro ou cinco que são mais tímidos, de repente, tem uma *confidence* (autoconfiança) um pouquinho mais baixa, e aí assim, por mais que eu tente – “*and you?*” (“e você?”) – chamar pra discussão, às vezes eu sinto que ainda assim, eles poderiam ter produzido mais, né, aí eu fico me perguntando, aí eu me perguntei assistindo suas aulas, e também pensando nas minhas, o que daria pra ser feito pra esses alunos, não por exemplo o M _ _ _ _ (referindo-se a um aluno), ou igual eu tenho por exemplo a M _ _ _ _ (referindo-se a uma aluna) que tá até no, participou do musical, participou da peça de inglês, que fala pelos cotovelos, como que eu conseguiria fazer pra tentar nivelar um pouquinho mais, pra que todos participassem de uma maneira mais...nivelar sem que dependesse de mim como professora, chamar pra discussão. Eu entendo que tem que ter os momentos de *group discussion* (discussão em grupo), concordo plenamente, tem que ter sim, ainda mais quando a gente tá introduzindo um vocabulário novo e tudo mais. Fico me perguntando que que a gente conseguiria fazer, né, pra poder envolver estes outros alunos.

CARMEN: Aí que tá, no *group discussion*, às vezes eu penso muito em respeitar também aqueles...Tem assuntos que se você forçar muito, se sente desconfortável, que ele não quer falar sobre isso, às vezes até por motivos históricos dele, de *background* (contexto histórico), de família, então é uma coisa com a qual tomo muito cuidado. Quando você tá numa atividade mais objetiva de vocabulário, de escrever, é diferente. Você pode chamar o aluno, duas, três vezes, pode pedir para um colega, pode pedir pra fazer o *cross participation* (participação cruzada) – “M _ _ _ _ , you start, choose a friend” (você escolhe um amigo), né, “you choose a friend now”. Em um momento de “*topic discussion*” (discussão sobre um assunto), e a questão ali era crime, o que fazer, o que é melhor, e você percebeu que assim, eles começaram a querer discutir e ao mesmo tempo, eles tinham as ideias deles, eles

achavam, eles são contra ou a favor, uma boa parte, boa parte parece que era contra a redução da penalidade. Eu até fiquei com dó na hora de queimar a discussão, eu sabia que eu poderia ir mais à frente. Mas, aí tem aquela história de vamos terminar isso aqui, mas eu até que gostaria de num outro momento retomar a discussão com eles, e aí sim, gerenciar melhor a coisa pra que todos falassem. Mas às vezes eu acho que você tem que, numa classe como aquela, Nancy, você não tem o problema de ... Todos eles falam no mínimo bem. Como você disse tem o M __ __ __, tem o JP que eu chamo de...(incompreensível) , tem a C __ __ __, tem a T __ __ __ que tem uma pronúncia ótima, que fala muito bem, que se desenvolve muito bem, o R __ __ __, todos eles, você pode dizer assim, é de médio pra cima, pra bem cima.

NANCY: E todos eles, em geral, nas aulas são assim, porque eu só assisti quarenta cinco minutos, mas nas aulas como um todo, todos eles participam, mais ou menos assim?

CARMEN: Se você deixar, como eu falei uma vez, se você deixar, tem aqueles que são um pouquinho mais participativos. Mas, é uma turma que se respeita, então eu procuro, durante as aulas ,quando eu vejo que alguém tá, alguém deu 2,3 respostas...a L __ __ __ , que é mais quieta , tá sempre no canto, embora ela seja uma excelente aluna, faz tudo que se pede. Então se eu vou pedir uma leitura, eu faço questão de dividir _ “L __ __ __,” *I haven't asked you a question today. So it's your turn*”, (“L __ __ __ eu não perguntei nada a você. Então é sua vez”) . É uma coisa que eu procuro dividir sempre. Quando é uma coisa mais teórica, mais objetiva, gramática, vocabulário, uma “*picture*” (foto).

NANCY: É eu pensei mais assim, nesta questão mesmo porque por conta deste aspecto, né, e aí pensando também, tanto no aspecto da participação dos alunos, né, de uma forma que todos participassem mais. E aí eu pensei também por outro lado, que eu tenho a impressão que quando a gente faz *group discussion* (discussão em grupo), fica muito na gente...

CARMEN: Hum?

NANCY: Né, fica muito na gente, é ... é, sai da gente e vai pro aluno, né, sai da gente e vai pro aluno, e aí foi por isso mais que eu fiquei questionando esta coisa de *group discussion*, porque eu também faço isso, e aí às vezes eu faço, às vezes eu fico me, meee ... mordendo a língua, mordendo a minha língua sabe? Falar, não,

não, tem que deixá-los, tem que deixá-los, que é o TTT né, então eu tento segurar o meu TTT, mas eu sinto que em *group discussion* é muito mais difícil, é, porque aquela coisa tá, então, assim você se sente parte da *group discussion*, então *why not?* (por que não?)

CARMEN: Mas acho que você pode, mais ou menos, agora tem maneiras, você pode num outro dia, numa outra *group discussion*, você pode dividir a classe em pró e contra.

NANCY: Hum-hum.

CARMEN: Só que aquela história, né, você não pode também fazer a mesma coisa sempre, se não eles cansam. Então, um dia, você pode, por que não liderar, tentar puxar um pouquinho mais a opinião daquele e é lógico, professor adora ouvir a própria voz, mas a gente pode num outro dia fazer deste jeito, num outro dia pedir pra dividir em quatro. Então, “vocês não são a favor, nem contra, vocês são...”

NANCY: Hum- hum, bacana.

NANCY inicia o excerto com um elogio marcado pelo adjetivo “*bacana*”, indicador da colaboração confortável que circula no grupo, conforme já mencionado.

NANCY: ...uma coisa que eu achei *bacana* foi que você conhecendo seus alunos, você sabia aqueles que eram mais quietinhos, então você perguntava pra eles. Eu percebi que, eu notava aquele tá quietinho, aí você fazia uma pergunta pra ele (PV). Aí uma coisa que eu fiquei me perguntando porque eu também tenho isso, às vezes. Pensando no *Upper* (estágio intermediário superior), que é um estágio que te oferece mais esta possibilidade de fazer discussões em grupo, eu ...eu fiquei pensando, eh ... eu também faço isso, essas discussões em grupo, até pra colocar pra você _ mesmo a gente perguntando pra todos, tentando pelo menos perguntar pra todos, sempre fica uns que a gente não consegue atender assim tão bem quanto aqueles que são mais proativos, né, que já falam por si só e tudo mais. Aí eu fico pensando, como que eu conseguiria, como a gente conseguiria fazer pra poder dar uma oportunidade mais igual, assim, pra todo mundo, né, pra todo mundo conseguir falar?

Então, ela expõe um ponto de vista (PV) sobre os alunos quietos que nem sempre o professor consegue atender. Sua fala revela postura reflexiva, de quem não é detentor da verdade, o que é sinalizado pelas expressões “*eu fiquei me perguntando*”, “*eu fiquei pensando*” e “*eu fico pensando*”. Nesse mesmo turno, NANCY usa a primeira pessoa do plural representada pela forma pessoal “*a gente*” três vezes, o pronome “*eu*” nove vezes, e a contração “*né*” duas vezes, na tentativa, talvez, de aproximar e de envolver CARMEN no discurso, colocando a colega em situação menos desconfortável. Com o mesmo objetivo, duas vezes no mesmo turno, NANCY usa a conjunção aditiva ‘também’ em “*eu também tenho isso*” e “*eu também faço isso*”. Portanto, NANCY parecia pretender criar um clima de confiança com CARMEN, que seria favorável à colaboração crítica. Retomando John-Steiner (2000, p. 190), para a colaboração crítica “*um sobrevive na mente do outro, o que exige confiança...*”.

CARMEN: Eu acho que tem momentos que não dá, se você, tem momentos , no caso de uma discussão, da discussão em si, que você tá falando do crime ...

NANCY: Assim, eu pegando sua aula toda e fazendo uma comparação com as minhas aulas, né, às vezes eu me pego vendo, eh, às vezes tem quatro ou cinco que são mais tímidos, de repente, tem uma *confidence* (autoconfiança) um pouquinho mais baixa, e aí assim, por mais que eu tente – “*and you?*” (“e você?”) – chamar pra discussão, às vezes eu sinto que ainda assim, eles poderiam ter produzido mais, né, aí eu fico me perguntando, aí eu me perguntei assistindo suas aulas, e também pensando nas minhas, o que daria pra ser feito pra esses alunos, não por exemplo o M _ _ _ _ (referindo-se a um aluno), ou igual eu tenho por exemplo a M _ _ _ _ (referindo-se a uma aluna) que tá até no, participou do musical, participou da peça de inglês, que fala pelos cotovelos, como que eu conseguiria fazer pra tentar nivelar um pouquinho mais, pra que todos participassem de uma maneira mais...nivelar sem que dependesse de mim como professora, chamar pra discussão. *Eu* entendo que tem que ter os momentos de *group discussion* (discussão em grupo), concordo plenamente, tem que ter sim, ainda mais quando *a gente* tá introduzindo um vocabulário novo e tudo mais. *Fico me perguntando* que que *a gente* conseguiria fazer, *né*, pra poder envolver estes outros alunos (PC).

CARMEN, entrelaçando sua voz com a de NANCY, parece ter sido envolvida no discurso e responde com uma réplica pertinente, também de forma reflexiva marcada pelo verbo de opinião “**achar**” na primeira pessoa do singular, mas tentando encontrar uma desculpa para evitar considerar a questão. Entretanto, sua voz é interrompida por NANCY. Essa interrupção por parte de NANCY marca sua preocupação em evitar a colaboração confortável, sua ansiedade para chegar ao ponto que realmente queria chegar. Ela interrompe CARMEN para expandir seu ponto de vista e prossegue no mesmo tom reflexivo, desta vez comparando a aula de CARMEN e seus alunos às suas próprias aulas e alunos, como que dando voltas em seu próprio raciocínio. Então, encerra o turno lançando uma pergunta controversa **(PC)** aberta, em tom reflexivo e de convite, marcado pela expressão que convoca a primeira pessoa “**a gente**”, pela contração “**né**” e pelo futuro do pretérito como tempo verbal adotado.

CARMEN: Aí que tá, no *group discussion*, às vezes eu penso muito em respeitar também aqueles ... Tem assuntos que se você forçar muito, se sente desconfortável, que ele não quer falar sobre isso, às vezes até por motivos históricos dele, de *background* (contexto histórico), de família, então é uma coisa com a qual tomo muito cuidado. **(PV)** Quando você tá numa atividade mais objetiva de vocabulário, de escrever, é diferente. Você pode chamar o aluno duas, três vezes, pode pedir para um colega, pode pedir pra fazer o *cross participation* (participação cruzada) – “M _ _ _ _ , you start, choose a friend” (“você escolhe um amigo), né, “you choose a friend now”. Em um momento de “*topic discussion*” (discussão sobre um assunto), e a questão ali era crime, o que fazer, o que é melhor, e você percebeu que assim, eles começaram a querer discutir e ao mesmo tempo , eles tinham as ideias deles, eles achavam, eles são contra ou a favor, uma boa parte , boa parte parece que era contra a redução da penalidade. Eu até fiquei com dó na hora de queimar a discussão, eu sabia que eu poderia ir mais a frente. Mas, aí tem aquela história de vamos terminar isso aqui, mas eu até que gostaria de num outro momento retomar a discussão com eles, e aí sim, gerenciar melhor a coisa pra que todos falassem. Mas às vezes eu acho que você tem que, numa classe como aquela, Nancy, você não tem o problema de ... todos eles falam no mínimo bem . Como você disse tem o M _ _ _ , tem o JP, que eu chamo de (incompreensível),

tem a C _ _ _ , tem a T _ _ _ que tem uma pronúncia ótima, que fala muito bem, que se desenvolve muito bem, o R _ _ _ , todos eles, você pode dizer assim, é de médio pra cima, pra bem cima.

CARMEN responde a pergunta de forma elaborada, apresentando outro ponto de vista (PV), iniciando com a frase “*aí que tá*”, que imprime certa autoridade à sua voz, como se ela fosse a detentora da verdade naquele momento, talvez porque seja mais confortável agir assim do que responder a questão da colega de forma a assumir responsabilidade pelo que fez. CARMEN prossegue com o tom reflexivo marcado por “*às vezes eu penso*”, ao expandir seu ponto de vista de modo muito prolongado e, às vezes, confuso, demonstrando postura defensiva, distante do que poderíamos considerar colaborativo crítico.

NANCY: E todos eles, em geral, nas aulas são assim, porque eu só assisti quarenta cinco minutos, mas nas aulas como um todo, todos eles participam, mais ou menos assim?(PSN)

CARMEN: Se você deixar, como eu falei uma vez, se você deixar, tem aqueles que são um pouquinho mais participativos. Mas, é uma turma que se respeita, então eu procuro, durante as aulas, quando eu vejo que alguém tá, alguém deu 2,3 respostas...a L _ _ _ , que é mais quieta, tá sempre no canto, embora ela seja uma excelente aluna, faz tudo que se pede. Então se eu vou pedir uma leitura, eu faço questão de dividir – “L _ _ _ , *I haven't asked you a question today. So it's your turn*” (L _ _ _ , eu não perguntei nada a você. Então é sua vez). É uma coisa que eu procuro dividir sempre. Quando é uma coisa mais teórica, mais objetiva, gramática, vocabulário, uma “*picture*” (foto).

NANCY, tentando voltar ao foco do início do excerto, que é a participação equilibrada de todos na aula, faz uma pergunta fechada de sim/não (PSN). Novamente, CARMEN responde com réplica elaborada, mas pouco pertinente, uma vez que na tentativa de exemplificar o que faz, acaba por não responder a pergunta de NANCY, demonstrando falta de consideração pela sua voz, mantendo-se na situação de conforto.

NANCY: É, eu pensei mais assim, nesta questão mesmo porque por conta deste aspecto, né, e aí pensando também, tanto no aspecto da participação dos alunos, né, de uma forma que todos participassem mais. E aí eu pensei também por outro lado, que eu tenho a impressão que quando a gente faz *group discussion* (discussão em grupo), **fica muito na gente...**

CARMEN: **Hum?** (RS)

NANCY, então, resolve, mesmo que de modo pouco direto, meio titubeante, marcado pelo rodeio que faz com as palavras, partir para a questão mobilizadora para transformação, o alto *TTT* (tempo de fala do professor) de CARMEN marcado pela expressão “**fica muito na gente**”. Neste momento, NANCY abre espaço para o conflito, mas é interrompida pela réplica simples de CARMEN com a interjeição “**Hum**”, em tom de pergunta, parecendo estar tentando entender onde a colega queria chegar.

Sobre esta questão do alto *TTT*, na sessão com pesquisadora, NANCY sentira-se bastante relutante. Chegou a dizer que não falaria a respeito disso com a colega. Portanto, o fato de, após tal sessão com a pesquisadora, NANCY ter decidido ir em frente e colocar a questão para a colega, possa talvez ser um exemplo de uma ação da pesquisadora que permitiu a construção de significado compartilhado entre ela e a pesquisadora, o que responde a segunda questão desta pesquisa.

NANCY: **Né**, fica muito na gente, é, é, **sai da gente e vai pro aluno**, **né**, **sai da gente e vai pro aluno**, e aí foi por isso mais que eu fiquei questionando esta coisa de *group discussion*, porque **eu também faço isso**, e aí às vezes eu faço, às vezes eu fico me, meee ... **mordendo a língua**, **mordendo a minha língua** sabe? Falar, não, não, **tem que deixá-los**, **tem que deixá-los**, que é o *TTT* **né**, então eu tento segurar o meu *TTT*, mas eu sinto que em *group discussion* é muito mais difícil, é, porque aquela coisa tá, então, assim você se sente parte da *group discussion*, então *why not?* (por que não?)

Neste turno parece que NANCY resolve, finalmente, abordar a questão do alto TTT, expressão que aparece pela primeira vez no excerto. Opta pelo caminho indireto, trazendo o problema para si e para a estratégia “*group discussion*”. O momento de conflito vivido por NANCY é evidenciado por sua fala truncada, com repetições, que acontecem três vezes em um único turno. O uso da metáfora “*mordendo a língua*” também marca a presença de emoção na fala de NANCY. Com o uso da contração “*né*”, por três vezes também, NANCY tenta envolver CARMEN em seu discurso, convidando-a para a reflexão sobre a questão do TTT.

CARMEN: Mas acho que *você pode*, mais ou menos, agora tem maneiras, *você pode* num outro dia, numa outra *group discussion*, *você pode* dividir a classe em pró e contra.

NANCY: Hum-hum.

CARMEN: Só que aquela história, né, *você não pode* também fazer a mesma coisas sempre, se não eles cansam. Então, um dia, *você pode*, por que não liderar, tentar puxar um pouquinho mais a opinião daquele e é lógico, *professor adora ouvir as própria voz*, mas *a gente pode* num outro dia fazer deste jeito, num outro dia pedir pra dividir em quatro. Então, “vocês não são a favor, nem contra, vocês são ...”

NANCY: *Hum- hum*, *bacana*.(RS)

CARMEN responde com um discurso não pertinente, pois não atende ao convite da colega e apresenta um outro ponto de vista. A apresentação deste outro ponto de vista é feita com discurso autoritário, repetindo a segunda pessoa modalizada pela expressão “*você pode*”, sete vezes, sem se envolver. Como se aquele fosse um problema de NANCY e não dela. Ao invés de refletir sobre a questão do TTT, sugerida pela colega, CARMEN assume uma posição de detentora da verdade, como se estivesse ensinando a colega. Portanto, a mensagem que NANCY queria transmitir parece não ter sido entendida por CARMEN.

NANCY, então, num tom que soa como derrotista, mais uma vez reage com réplica simples (RS) de concordância, com uma interjeição seguida do adjetivo

“**bacana**”, que marca um elogio. Parece, portanto, que ao perceber que seu discurso não foi eficaz, NANCY recorre aos elogios, marca da colaboração confortável.

Neste excerto, respondendo a segunda pergunta desta pesquisa, observou-se a intenção de uma das participantes, NANCY, de construir colaboração crítica, evidenciada quando ela aborda o tema “TTT”. Mencionar esta questão para a colega constituía-se um conflito para NANCY, o que havia ficado claro na sessão com a pesquisadora, discutida acima. Pode-se dizer que a decisão de NANCY de levantar a questão com a colega é um exemplo de tentativa de fazer avançar na cadeia criativa, o significado compartilhado construído em reunião entre a pesquisadora e NANCY, que se materializou pela argumentação entre as duas.

Destarte, a julgar pela ação de NANCY, poderia ter se constituído nesta sessão um encontro feliz em que, segundo Spinoza (1677/2011), os corpos podem aumentar seu *conatus*, guiados pelo desejo de colaborar, com o objetivo de se aproximar cada vez mais do desejado, buscando relações de corpos que se compõem. Ou seja, que aumentem a potência de agir e formem algo maior e mais complexo do qual muitos fazem parte. O que aconteceu, entretanto, foi um encontro triste, em que CARMEN se relacionou com NANCY com pouca consideração, diminuindo sua potência de agir e, conseqüentemente, produzindo individualização, isolamento e distanciamento da perfeição. Este encontro triste respondeu a primeira pergunta deste trabalho, mostrando que o sentido de colaboração marcado nas interações deste grupo é o de colaboração confortável.

Finalizando esta discussão, após reflexão crítica sobre os quatro níveis da cadeia de atividades propostas pela pesquisadora, é possível responder as duas perguntas desta pesquisa. Considerando a primeira pergunta, que se refere aos sentidos de colaboração que circulam no grupo, parece que a resposta apontada desde o questionário inicial é que circula, neste grupo de trabalho, o sentido de colaboração confortável, caracterizada pelo silenciamento diante dos conflitos e por muito pouca criticidade.

Com relação à segunda pergunta, sobre como as ações da pesquisadora e participantes podem contribuir para a construção de sentidos de colaboração no quadro crítico, faz-se necessário dividir a resposta em três eixos. Num eixo estaria a

pesquisadora que, ao propor as atividades, buscou promover argumentação entre todas participantes, com a intenção de favorecer a construção de sentido de colaboração crítica. Porém, em muitos momentos, seu papel foi de chefe autoritária, detentora do poder e da verdade, que impõe suas ideias e não ouve o outro para que, juntos, possam colaborar criticamente. Então, suas ações, talvez devido ao período de transformação que estava vivendo com o mestrado, não tenham sido consistentes na busca de colaboração crítica.

Num outro eixo, estariam as participantes Nancy e Vivian que tentaram construir significado compartilhado com as colegas de forma colaborativa crítica, mas sucumbiram à resistência daquelas que, num terceiro eixo, preferiram se manter na zona de conforto da colaboração confortável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciarei esta reflexão voltando a 2012, quando, em minhas conversas com a amiga Simone Alves Magalhães, na época mestranda no curso de Linguística Aplicada da PUC, a semente do desejo de iniciar um mestrado foi plantada em meu coração. Simone transmitia em suas palavras um fascínio pelo que estava fazendo, o que realmente me afetou, no sentido espinosano, conforme já disse nos meus agradecimentos.

Porém, eis que junto com o desejo nasceu a dúvida: será que aos 50 anos de idade, tendo terminado a graduação há 30, teria eu o preparo e a energia suficientes para encarar tamanho desafio? Mais uma vez, a presença da amiga Simone foi primordial! Sua sugestão foi que participasse de uma disciplina do curso de Mestrado, na qualidade de ouvinte. Era a solução para tentar acabar com toda aquela insegurança. O que perderia como ouvinte?

Mal sabia eu que estava prestes a conhecer a outra responsável por toda esta empreitada, minha eterna orientadora, a professora Fernanda Liberali. Sua disciplina naquele semestre era focada em gestão na educação, assunto que imediatamente me interessou, uma vez que tinha tudo a ver com minha função como assessora na coordenação de um grupo de professores. Devo dizer que já na primeira aula, aquela semente começou a criar raízes no meu coração.

No semestre seguinte, lá estava eu matriculada e cursando minhas primeiras aulas no LAEL, com um projeto, cuja ideia surgiu nas aulas como ouvinte no curso da Fernanda. Foi naquelas aulas que ouvi pela primeira vez o conceito de colaboração crítica, e pensei que lá estava algo que eu poderia estudar e trazer para meu grupo de trabalho. Foi naquelas aulas, também, que entrei em contato com a pesquisa de intervenção, a pesquisa que busca a transformação dos sujeitos. Nascia, então, minha primeira pergunta de pesquisa

- De que modo as ações do professor-assessor podem contribuir para a construção de trabalho colaborativo crítico no grupo do qual faz parte?

Não demorou muito até que eu pudesse perceber que naquele grupo de trabalho, do qual eu faço parte, como professora e assessora, o que se praticava até então era a colaboração confortável que, segundo Fullan e Hargreaves (2003), caracteriza um ambiente de trabalho feliz, mas que se limita a conversas informais sobre atividades não-escolares, piadas sobre alunos e familiares, com pouca reflexão e discussão sobre trabalho e aperfeiçoamento, com foco no imediato e na prática, sem reflexão. Estava lançado, então, o desafio da minha pesquisa: buscar caminhos para transformar essa colaboração confortável em colaboração crítica.

Já nas primeiras aulas que cursei de uma disciplina do mestrado, com a professora Maria Cecília Magalhães (doravante Ciça), que me ensinou o verdadeiro significado de colaboração crítica, pensei em desistir. Que poder teria eu para realizar tamanha façanha? Como poderia transformar algo, que aos olhos de todos não estava ruim, não precisava de transformação. Como construir algo num grupo, em que só uma pessoa, no caso eu, acreditava ser necessário. Como levar aquelas pessoas a entenderem que, se no lugar de colaboração confortável, construíssemos colaboração crítica, todos estaríamos crescendo e nos aproximando da totalidade, no sentido espinosano?

Dois momentos foram relevantes para que eu não desistisse. O primeiro momento foi quando ouvi da querida professora Ciça que, na função que eu exercia junto ao grupo, eu teria maior possibilidade de sucesso do que outras pessoas em outras funções. Naquele dia, fui pra casa pensando nisso. Senti o peso da responsabilidade. O outro momento foi quando a Ciça, em uma das aulas, agora em outra disciplina, disse que a transformação para a colaboração crítica não necessariamente se conclui numa única pesquisa de mestrado. Entendi que a transformação poderia, sim, começar a acontecer nesta pesquisa. Confesso que daquela aula saí aliviada.

Refletindo, então, sobre a transformação que busquei com este trabalho, creio que posso dizer que ela ocorreu em diferentes graus e de diferentes formas para o grupo e para mim.

Para mim, posso dizer que ficou mais claro o quanto o significado de colaboração confortável estava cristalizado na minha prática. Percebi, nas gravações dos meus momentos com as participantes focais, quantas vezes eu me deixava guiar pela necessidade de evitar conflitos, buscando interações que me deixassem na zona de conforto. Outro ponto que ficou evidente, naqueles momentos, foi a dificuldade que tenho em ouvir a voz do outro, antes de colocar a minha voz. Muitas vezes eu interrompi a voz alheia, impondo a minha de modo autoritário. Porém, não posso negar algo que foi bastante positivo e trouxe crescimento para mim: a percepção da importância das perguntas e da argumentação. Em algumas gravações, ficou nítido o fato de que argumentação com perguntas controversas favorece a externalização dos sentidos, permitindo a construção de significados compartilhados.

Quanto às seis participantes focais, pensando em como se poderia perceber se houve transformação, fiz a elas uma última pergunta controversa, enviada e respondida por elas por *e-mail*. Minha intenção com esta ação era saber se o significado de colaboração para elas havia, de alguma forma, se transformado. Achei melhor não usar a palavra colaboração na pergunta, com havia feito no questionário inicial, para evitar vieses nas respostas. Fiz, então, a seguinte pergunta:

Após ter vivenciado todo o processo de observação de aulas entre pares no último semestre, como você vê, hoje, a troca de *feedbacks* entre professores após observarem aulas uns dos outros?

Elas deram as seguintes respostas:

“Vejo que hoje estamos mais cientes da importância da troca de *feedback* entre pares. Desde o planejamento da aula a ser observada, a preparação para observação do par até a troca de *feedback*, deve haver muita reflexão de ambas as partes em relação às escolhas não só das tarefas propostas, em sala e no *feedback*, mas também das escolhas lexicais e da condução das mesmas atividades. Apesar de estar ciente dessa importância, pessoalmente ainda sinto que tenho dificuldade em fazer essa troca de maneira eficiente e que talvez precisasse de mais ferramentas ou embasamento teórico para isso.”

NILCE

Nesta resposta de Nilce, percebo como bastante positivo, em direção à colaboração crítica, o fato de ela ver como importante o *feedback* entre pares e a reflexão. Porém, a colaboração confortável ainda aparece, marcada na fala “*sinto dificuldade em fazer essa troca de maneira eficiente*”.

“Creio que as observações melhoraram muito, hoje com os questionamentos colocados como norteadores da observação fizeram com que a mesma pudesse ser melhor aproveitada. Hoje é possível trabalhar questões pontuais conseguindo assim resultados mais concretos e positivos. A forma como é colocado o *feedback* também ficou mais interessante ao passo que hoje colocasse questões para o professor observado analisar de sua prática e não necessariamente e somente o levantamento de um problema. Desta forma colocamos nossa prática pedagógica sob um olhar mais crítico. Lembrando sempre em tomar o cuidado no COMO será colocado estes questionamentos visto que o outro (professor observado) não obrigatoriamente verá aquilo que eu vi e não obrigatoriamente receberá os questionamentos da mesma maneira que eu (professor observador).”

Posso dizer que tanto como professora observada quanto observadora gostei muito da experiência e acredito que ela foi extremamente enriquecedora e benéfica para meu crescimento como educadora.

NANCY

Nancy inicia sua resposta com uma avaliação bastante positiva sobre o processo, dizendo que houve um movimento em direção à criticidade. Entretanto, quando diz “*lembrando sempre em tomar o cuidado no COMO será colocado estes questionamentos*”, sinto ainda a presença do sentido de colaboração confortável marcado para ela.

Eu acho que é sempre muito bom trocar experiências e um olhar diferente com outros colegas, mas também tenho um certo *feeling* que nem todos se sentem à vontade com o processo. Isso ainda não faz parte de nossa cultura profissional com um todo, mas acho que é uma questão de acostumar-se ao processo. **CARMEN**

Carmen, vai direto ao ponto: “*não faz parte da nossa cultura*”. Fico feliz com a luz no fim do túnel quando ela diz “*é uma questão de acostumar-se*”.

Na minha opinião, a observação de aulas é um processo bem interessante e contínuo. Mesmos após as assistências e *feedbacks* imediatos, os professores continuam trocando informações, ideias, utilizando muitas vezes os atividades e métodos de abordagem vistas na aulas dos colegas e ampliando seus horizontes em relação ao processo de ensinar.

Acredito que essa troca permanente de informação seja muito útil no nosso dia-a-dia como professor, proporcionando um enriquecimento e aprendizado constante dentro e fora da sala de aula.

VANIA

Embora Vania tenha iniciado sua resposta com a expressão “*na minha opinião*”, o que nos faz esperar algo mais pessoal, o que vem na sequência mais parece elogio e generalizações sobre o processo, do que o que a experiência representou para ela. Portanto, parece prevalecer a cultura do elogio marcando a colaboração confortável.

Na verdade este eh um processo do qual já participo ha alguns anos de forma q minha opinião nao esta baseada apenas na experiência do semestre passado. Meu ponto de vista com relacao a este assunto sempre foi positivo. Vejo sempre como uma troca e uma oportunidade de um outro olhar aonde podemos compartilhar experiências e crescer.

Hj, com o curso CELTA em andamento sou muito mais crítica com relação a administração da aula. Minha principalmente. E esta nova postura com certeza vem das muitas observâncias q tenho me submetido.

Observar a aula do outro nao eh apenas compartilhar ideias e muito menos apontar o outro o q ele (a) tem a melhorar. Observar aula de colegas na mesma profissão eh uma ferramenta poderosa para melhorar sua postura e sua excelência dentro da sua sala de aula.

SILVIA

A resposta de Silvia parece ter desejado deixar claro que o processo vivido com a pesquisa em nada a afetou. As escolhas lexicais “*Minha principalmente/ Observar a aula do outro nao eh apenas compartilhar ideias e muito menos apontar o outro o q ele(a) tem a melhorar / Observar aula de colegas na mesma profissão eh uma ferramenta poderosa para melhorar sua postura e sua excelência dentro da sua sala de aula*” marcam um certo individualismo que nada tem de colaborativo nem crítico. Realmente, a julgar por Silvia, minhas ações como pesquisadora em nada contribuíram para construção compartilhada de colaboração crítica.

Percebo que tenho uma melhor compreensão a respeito do porquê observarmos uns aos outros é uma experiência tão enriquecedora e tão importante na nossa profissão. Desde a leitura que nos foi proposta do texto anterior à observação das aulas, me vi em um processo no qual, em primeiro lugar, compreendi uma visão segundo a qual observar meus colegas significa aprender com eles e refletir sobre minhas ações (e também as ações dos colegas, claro) em sala de aula. Me senti parte não apenas da reflexão sobre a minha aula observada, mas também da aula que observei da minha colega. Senti fortalecida a ideia que tenho de que não existem fórmulas prontas para que eu atinja meus objetivos nas aulas. O que existe é a reflexão sobre os alunos que fazem parte daquele grupo que é único e que passa por um processo também único de compartilhamento e troca na busca pela aprendizagem.

Entendo que, sendo esta a primeira oportunidade que tive de dar este *feedback* de maneira diferente, ele ainda deve ter sido influenciado por outras visões sobre *feedback* que não levam em consideração a necessidade de levar o outro a pensar junto comigo. No *feedback* com minha colega senti que ela ainda tinha a necessidade de elogiar o que fiz de bom, por exemplo, para apenas depois me questionar. Ao mesmo tempo, percebi que ela sentiu falta de um elogio vindo de mim. Por isso, acredito que o processo teria rendido outros frutos caso tivéssemos tido a oportunidade de conversar e pensar, após os *feedbacks* com a pesquisadora e entre os pares, para compreendermos como os *feedbacks* ocorreram e de que maneira poderíamos continuar este trabalho de modo que eles fossem cada vez mais colaborativos no sentido de construirmos juntos um canal por meio do qual poderíamos pensar sobre nossas ações em sala de aula.

VIVIAN

Vivian parece ter resumido, em sua resposta, o que de fato aconteceu nesta pesquisa, como um todo, quando ela diz: *“Entendo que, sendo esta a primeira oportunidade que tive de dar este feedback de maneira diferente, ele ainda deve ter sido influenciado por outras visões sobre feedback que não levam em consideração a necessidade de levar o outro a pensar junto comigo”*. A intervenção proposta foi, conforme já disse antes, um primeiro passo em direção à construção de colaboração crítica neste grupo, em que ainda prevalece fortemente o sentido de colaboração confortável.

Muito positivo, também nesta resposta, o fato de Vivian ter praticado a tão buscada colaboração crítica quando ela pontuou que *“o processo teria rendido outros frutos caso tivéssemos tido a oportunidade de conversar e pensar, após os feedbacks com a pesquisadora e entre os pares...”*, demonstrando também o desejo de dar continuidade ao processo. Talvez o fato de esta participante ter avançado mais na direção da construção de colaboração crítica esteja relacionado ao fato de ela ter realizado Mestrado na mesma linha desta investigação.

Portanto, conforme já discutido acima, não é em um único trabalho de pesquisa de intervenção que se consegue a transformação de um significado cristalizado num grupo. Mas um trabalho pode ser a alavanca inicial dessa transformação. Creio, então, que foi este o papel desta pesquisa – alavancar a construção de significado compartilhado de colaboração crítica para o grupo em questão. Como as atividades realizadas ocorreram em cadeias criativas, espero que os significados compartilhados pelas participantes focais possam ter se expandido para o restante do grupo.

Ao iniciar esta pesquisa, eu tinha expectativas em relação aos resultados que ela alcançaria. Não eram expectativas tão arrojadas, mas eram expectativas. Confesso, então, que não pude evitar um sentimento de desapontamento ao concluir o trabalho e perceber que ele alcançou um avanço tão tímido.

Portanto, neste momento, não consigo dizer com convicção que me aventurarei num doutorado nesta mesma direção. Porém, termino com um forte desejo: **Que a necessidade de colaboração crítica para o desenvolvimento da totalidade possa ser motivo de muitos “encontros felizes” (SPINOZA, 1677/2011).**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J. M; BONHOMME, M. *L'argumentation publicitaire: rhétorique de l'éloge et de la persuasion*. Paris: Nathan, 1997.

ARISTÓTELES. (350 a. C) *Arte Retórica e Arte Poética*. Trad.: Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

BERNARDO, G. *Educação pelo Argumento*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

BRONCKART, J.-P. (1997). *Atividade de Linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad.: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BROOKFIELD, S. D. (1987) *Developing Critical Thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1995.

BROOKFIELD, S. D.; PRESKILL, S. *Discussion as a way of teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms*. 2. Ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

DEWEY, J. *How we Think: a restatement of the relation of reflexive thinking to educative process*. Boston: D. C. Heath, 1933.

DOLZ, J. Learning Argumentative Capacities: a Study of the effects of a Systematic and Intensive Teaching of Argumentative Discourse in 11-12 Year Old Children. *Argumentation*. Netherlands: Kluwer Academic Publishes, n. 10, p. 227-251, 1996.

DUARTE, E. B. Sobre o texto fotográfico. In: OLIVEIRA, A. C. M.; BRITO, Y. C. F. (Orgs.) *Imagens técnicas*. São Paulo: Hacker Editores, 1998, p. 139-148.

EAGLETON, T. *Marx e a Liberdade*. Trad. Marcos B. de Oliveira. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Coleção Grandes Filósofos)

ENGESTRÖM, Y. From Design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, v. 21, n. 4, p. 598-629, 2011.

_____. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y. et al. *Perspectives on Activity Theory and Context*. Cambridge: University Press, 1999. Disponível em: <<http://tap.sagepub.com/>>. Acessado em: 5 jul. 2010.

_____. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

FARIA, E. M. B. Argumentação oral infantil: uma atividade coprodutiva. *Conceitos*, UFPB, João Pessoa, v. 5, n. 08, p. 85-89, 2002.

FITZGERALD, F. S. (1925) *O Grande Gatsby*. Trad. Muggiati, São Paulo: Ed. Record, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FULLAN, M., HARGREAVES, A. *A Escola como Organização Aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Tradução: Regina Garcez. Artmed Editora, 2003.

GUERRA, M. *Formação de educadores: produzindo conhecimento e possibilitando mudanças sociais na comunidade*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

HALLIDAY, M. A. K. *Learning how to mean*. Londres: Edwin Arnold, 1975.

JOHN-STEINER, V. *Creative Collaboration*. New York: Oxford University Press, 2000.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da Conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola, 2006.

LEITÃO, S. O lugar da Argumentação na Construção do Conhecimento em Sala de Aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.) *Argumentação na Escola: o conhecimento em construção*. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 13-46.

LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.) *Argumentação na Escola: o conhecimento em construção*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

LEONTIEV, A. N. (1978) *Activity, Consciousness and Personality*. Disponível em: <<http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Leontiev>>. Acessado em: 02 ago. 2013.

_____. (1977.) *Atividade e Consciência*. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontiev/works/1977/leon1977.htm>>. Acessado em: 02 ago. 2013.

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

_____. Cadeia Criativa: Uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. In: MAGALHÃES M. C. C; FIDALGO

S. S. *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 41-64.

_____. *Atividade Social nas aulas de língua estrangeira*. 01. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, L. (Org.) *Ensino/Aprendizagem de Línguas: língua estrangeira*. Ijuí, RS: Editora da Unijuí, 2006, p. 15-34.

_____. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a, p. 87-117.

_____. Getting ready to conduct a Reflective Session. *The Especialist*, vol. 25, nº especial, p. 23-38, 2004b.

_____. *O diário como ferramenta para Reflexão Crítica*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – LAEL – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – LAEL – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

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

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, Diário e Sessão Reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e Ações no ensino-aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 103-129.

MAGALHÃES M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) *Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 13-39.

_____. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.) *Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias*. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010, p. 20-40.

_____. O método para Vygotsky: a Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M.; SZUNDY, P. (Orgs.) *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009, p. 53-78.

_____. Reflective Sessions: a tool for teachers to critically understand classroom actions. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.) *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007. p. 185-215.

_____. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004a. (As faces da linguística aplicada).

_____. Getting Ready to Conduct a Reflective Session. *The ESPECIALIST*, vol. 25, nº 2 (especial), p. 23-38, 2004b.

_____. (2003) A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.) *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007. p. 148-157.

_____. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina, PR: UEL, 2002, p. 35-50.

_____. "Continuing education teachers' collaboration in the construction of meaning in their classroom discourse practices". Comunicação apresentada no Congresso BRASIL 2000, UNICAMP, Campinas, São Paulo, Jul. 2000.

_____. Pesquisa em formação de educadores: pragmática como negociação de sentidos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, n.30, p. 57-70, 1996.

_____. Interações dialógicas entre professores e pesquisador: aprendendo e criando oportunidades de aprendizagem. Trabalho apresentado na ALFAL, UNICAMP, 1992.

_____. *A study of teacher collaboration on reading instruction for chapter one students*. 1990. Tese. (Doutorado em Educação), Virginia Polytechnic Institute and State University: Blacksburg, VA, 1990.

MAGALHÃES, M. C. C.; CELANI, M. A. A. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 5, n. 1, jan-jun, Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, p. 135-160, 2005.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. The Role of Methodological Choices in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research on Collaboration in Continuing Teacher Education. In: ALANEN, R.; PÖYHONEN, S. (Orgs.) *Language in action: Vygotsky and Leontievian Legacy Today*. 01 ed. Newcastle, Inglaterra: Cambridge Scholars Publishing, 2007, v.01, p. 329-352.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/ Volochinov: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, v.1, n. 5, p. 103-115, 2011.

MAGALHÃES, S. A. *“Por que escolho agir assim?” Afeto e colaboração em sala de aula*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. (1845-46) *Ideologia Alemã*. Trad.: Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MATSUMOTO, R. *(Inter)faces colaborativas? Uma análise discursiva de ambientes virtuais educacionais baseados em redes sociais*. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MEANEY, M. C. *Argumentação na formação na escola bilíngue*. 2009. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. *Transdisciplinaridade em Linguística Aplicada – IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada* Campinas, SP, 1995.

NEWMAN, F; HOLZMAN, L. (1993) *Lev Vygotsky: Um cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NININ, M. O. G. *O fio da Meada: Descortina-se a prática da observação*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Pesquisa colaborativa: das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisandos ou ressignificando a direção escolar*. 2006. 290f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, W. *A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ORSOLINI, M. A construção do discurso em sala de aula. In: PONTECORVO, C., AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se Aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2005, p. 123-144.

PASSONI, T. *Planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês: contribuições para perspectiva sócio-histórico-cultural de formação de professores*. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2010.

PENNYCOOK, A. (2006) *Uma linguística aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2ª Ed, 2008, p. 67-83.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958) *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*. Trad.: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed, 2005.

PÉREZ- GÓMEZ, A. (1992) O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PONTECORVO, C. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, C., AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se Aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2005, p. 65-88.

REBOUL, O. (1998) *Introdução à Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RODRIGUES, V. *O papel da argumentação na zona de colaboração e criticidade*. 2010. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROMERO, T. R. S. O fator afetividade em questões do aprender-ensinar. Universidade de Taubaté, SP, 2003. Disponível em: <<http://site.unitau.br/scripts/prppg/la/4sepla/artigos/Tania%20Regina%20de%20Souza%20ROMERO.pdf><http://site.unitau.br/scripts/prppg/la/4sepla/artigos/Tania Regina de Souza ROMERO.pdf>>. Acesso em 01 Mai. 2014.

SANTIAGO, C. *A gestão de produção de conhecimento em fóruns na educação à distância*. 2013. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SILVA, S. B. *Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para formação de professores de língua inglesa*. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA, A. *Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s): uma experiência de formação colaborativa de professores de língua inglesa*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2013.

SPINOZA, B. (1677) *Ética*. Tradução: Tomaz Tadeu. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TOULMIN, S. (1958) *Os usos da Argumentação*. Trad. Reinaldo Guarany. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

VALK, C. *Entre o querer e o poder: a trajetória de uma experiência de Ensino Colaborativo*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2013.

VERESOV, N. Rozwoj kulturowy rozumiany w kategoriach dramatu. Brakuj ce ogniwo czy ukryte przesanie L. S. Wygotskiego? [Development in terms of drama. Vygotsky's view]. *Terazniejszosc- Czlowiek-Edukacja*, v. 1, n. 45, p. 47-55, 2013.

VYGOTSKY, L. S. (1930) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. (1934) *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

_____. *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press, 1978.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO INICIAL

- 1- O que você entende por trabalho colaborativo?**
- 2- Numa escala de um a cinco, um menos colaborativo, cinco mais, que valor você associa ao seu grupo de trabalho ?**
- 3- Na mesma escala, que valor você associa a sua participação, para tornar este grupo um grupo de trabalho colaborativo?**
- 4- Você acredita que, no seu grupo de trabalho, existem entraves para um trabalho mais colaborativo? Quais são estes entraves?**
- 5- Em sua opinião, o que contribuiria para que seu grupo se tornasse mais colaborativo?**

ANEXO 2

QUESTÕES MOBILIZADORAS PARA TRANSFORMAÇÃO
Os alunos não participaram, a aula foi centrada no professor.
O objetivo da aula não foi alcançado.
<i>O rapport teacher-student</i> não pareceu bom.
A aula não foi interessante para os alunos.
Os alunos tiveram bastante dificuldade para entender o professor.
Os alunos falaram muito português.

ANEXO 3

TABULACAO: Questionário para os professores do Departamento de Inglês do Colégio Albert Sabin, para a pesquisa de Mestrado de Margareth Guidara Gatto:

IDADE	TEMPO NO COLEGIO	TRABALHO COLABORATIVO	MEU GRUPO	EU	ENTRAVES	TORNAR MAIS COLABORATIVO
44 VANIA	14	Ideias e práticas compartilhadas	3	4	Falta de tempo +individualismo	Mais oportunidades p/compartilhar
48	10	Troca de ideias, atividades e vivencias, colaborar com gestores.	3 6)	4 (8)	Pessoas não se sentem a vontade e ouvidas; grupo critico e intolerante com ritmo de colegas.	Mais situações para se expor, reuniões pedagógicas com participações de todos trazendo tópicos,atividades, estágios em comum.
28 VIVIAN	3	Busca de objetivos em comum, com todos compreendendo e desejando atingi-los; compartilhando necessidades, sucessos e angustias.	2	3	Falta de momentos oportunos, prioridade para assuntos não pedagógicos, faltos de predisposição para discutir sobre aulas, pessoas que não se sentem muitos à vontade ou disposta para dividir, única preocupação como dar conta de conteúdos para provas.	Trazar essa discussão à tona para detectar por que grupo não e mais colaborativo o que causaria conflitos que poderiam ser solucionados em conjunto, algumas leituras que levem a reflexão.
33 NILCE	1	Decisões tomadas conjuntamente, levando em consideração interesses individuais e	2	2	Relacionados à maneira como a comunicação e o planejamento do trabalho se	Criação de oportunidades de maior compartilhamento de ideias

		compartilhados; objetivo de desenvolver indivíduo e grupo; todos se responsabilizam ela qualidade do trabalho			desenvolvem	e experiências entre professores sobre alunos, preparação de aulas, objetivos do curso e critérios de avaliação
45	13	Todos os integrantes de um grupo compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do produzido em conjunto.	5	5	Relações interpessoais e, diferentes ideologias; porém, estes não influenciam os resultados deste grupo, o enriquecem.	Mais oportunidades de trocas, o que já acontece com frequência, são enriquecedora s e proporcionam excelentes momentos de reflexão.
30 NANCY	4	Pessoas trabalhando dividindo seu know- how com colegas em prol de um fim comum, de melhor qualidade.	4	4	Em geral nenhum entrave. Setorização de grupos, mais fácil trabalhar com pares do mesmo segmento (EI,EF,EM).	Quadro onde as pessoas pudessem colocar sugestões de atividades, tornando disponíveis a todos.
49	15	Grupo que Junto toma decisões e discute as melhores formas de atuação.	4	3	Diferentes pontos de vista, valores ou individualismo.	Se pessoas mudassem foco, se colocassem mais no lugar do outro, se abrissem a novos desafios e pensassem mais globalmente, num todo maior.
36	4	No qual há espaço para	3,5	3	Por vezes as	Construção de

		concordar e discordar, sempre com intuito de atender as necessidades dos envolvidos. A partir das contradições, compreender que as diferenças são o ponto de partida para nos rever. Compartilhar modos de compreender a realidade com o intuito de ajudar e ser ajudado, ouvir e ser ouvido, oferecer e receber.			relações que se estabelecem entre os membros do grupo não contribuem para que a colaboração (es) estabeleça como um instrumento de produção de conhecimento para este grupo.	relações com mais espaço para reflexão crítica sobre si mesmo e sobre o trabalho do grupo.
39 SILVIA	14	Todos participam, colaborando e aprendendo com o outro.	5	5	Não	Não respondeu. [Acho este grupo único, todos extremamente envolvidos e muito interessados no sucesso do departamento . Todos fazem o melhor que podem].
52 CARME N	7	Sempre trabalhar para o bem comum do grupo, dividindo ideias para atividades, cuidando do material se uso comum, ajudando uns aos outros, auxiliando colegas com dificuldades em lidar com qualquer tipo de equipamento, pedindo opiniões e discutindo problemas comuns,	4	4	Não há entraves propriamente ditos, mas pequenas arestas que poderíamos aparar. Às vezes todos nós nos sentimos receosos de dar uma ou outra sugestão, por receio de que outro colega que tenha opinião divergente,	Tempo extra, reservado, ao menos uma vez ao mês para trabalhos em grupo, referentes à discussão e criação de atividades. No entanto, sei que isso estaria

		para que o grupo trabalhe sempre em uníssono. Onde há dissidências a falta de harmonia prejudica a eficiência			não se coloque de maneira muito diplomática. Lado prático onde deveríamos ter mais espaço para discussão em pequenos grupos sobre atividades, avaliações, etc.	atrelado à possibilidade de a escola assumir mais gastos com hora extra.
-	13	Trabalhar juntamente com outros, cooperar ou se dispor a ajudar o outro. Juntar forças, dar receber. Trocar informações e ações	3	4	Pessoais e no campo profissional cumpridor de carga horária, falta de tempo, egoísmo, falta de sociabilizarão (não interação).	Conscientização de que o trabalho colaborativo enriquece a todos, começando de manhã bem cedo, quando se encontram pela primeira vez, no intervalo, almoço e saída. Momentos formalizados e remunerados, fora e dentro da escola.
65	5	Onde todos trabalhariam juntos para um objetivo comum	4	4	Sim. Todos tem uma função e ninguém poderia se sobrepor a outros. Há uma hierarquia.	Ninguém teria medo de ser demitido e poderia dizer tudo que pensa.
			Média 3,5	Média 3,7		

ANEXO 4

PARECER CONSUBSTANCIADO PARA COMISSÕES CIENTÍFICAS DA PUC-SP

Ao Comitê de Ética da PUC/SP,

Como mestranda do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) desenvolvendo o projeto de pesquisa PROFESSOR-GESTOR: SEU PAPEL NA CISTRUÇÃO DE UM GRUPO DE TRABALHO CRÍTICO-COLABORATIVO, encaminho a declaração de cumprimento de normas éticas na condução da pesquisa e documentos exigidos pelo Comitê de Ética da PUC-SP.

O objetivo desta pesquisa será analisar criticamente a colaboração num grupo de trabalho, constituído por vinte e um professores de Inglês em uma escola da rede privada da cidade de São Paulo, grupo do qual esta pesquisadora é integrante como professora-assessora.

Escolhi o LAEL, como programa de estudo, para que possa obter instrumentação e embasamento teórico para minha pesquisa, já que uma das áreas de atuação da Linguística Aplicada é a Formação do Docente. E, dentro do LAEL, minha escolha é o grupo de pesquisa LACE (Linguagem em Atividades no Contexto Escolar), já que o mesmo está focado em questões de contexto escolar. O LACE , que tem como líderes as Profas. Dras. Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Liberali, propõe uma concepção de Linguística Aplicada (LA) transgressiva, crítica e performativa (PENNYCOOK, 2006), cujo foco está na investigação de problemas da sociedade em contextos distintos, mediados e constituídos na e pela linguagem. Já que pretendo realizar um trabalho de Linguística Aplicada, ressalto que em Linguística Aplicada, a teoria informa a prática e a prática informa a teoria. “A teoria que se quer é formulada interdisciplinarmente, mas é modificada pela prática”, segundo aponta MOITA LOPES (1995). Neste trabalho, então, teoria e prática andarão lado a lado.

Realizarei uma pesquisa de intervenção formativa em que, segundo Engeström (2011): “a formação e a mudança de conceitos envolvem confronto e contestação assim como negociação; os conceitos são focados no futuro e carregados de afetos, esperanças, medos, valores e intenções coletivas; que as ações dos participantes

sejam registradas e analisadas como resultado da intervenção; que o interventor (pesquisador) espere e endosse ações que questionem seus planos e levem a intervenção a direções surpreendentes.”

Participo da gestão do referido grupo de professores de inglês, no qual atuo como professora também. Este grupo não só compartilha o desejo de sucesso de seus alunos, como também todas as dificuldades para atingir tal objetivo. A respeito destas dificuldades, Michael Fullan (2000) coloca que o trabalho dos professores “...mudou bastante nas últimas décadas. Ensinar não é mais o que era. As expectativas intensificaram-se. As obrigações ficaram mais difusas”. Entretanto, apesar de compartilharem as mesmas dificuldades, os professores do grupo em questão, nem sempre compartilham os caminhos que escolhem para atingir seus objetivos, optando pelo isolamento. Segundo Fullan and Hargreaves (2000) a solução para esta situação é o trabalho colaborativo. Refletindo sobre meu papel como participante e co-gestora deste grupo, passei a questionar como minhas ações poderiam mediar a conquista que almejo para este grupo (objeto de minha atividade), que é a de que seus elementos percebam que a colaboração crítica é crucial para o desenvolvimento do grupo assim como de cada um de seus sujeitos. Surgiu, assim a ideia desta pesquisa_ como no papel de professora-gestora posso contribuir para a construção de um grupo de trabalho crítico - colaborativo?

No aguardo do parecer deste Comitê, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Margareth Guidara Gatto
São Paulo, 01 de Agosto de 2013.