**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**
**PUC-SP**

**Márcia Sueli Pereira da Silva Schneider**

# A Produção de Conhecimento e a Ambientação na Atividade de Formação de Professor

**DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**SÃO PAULO**
**2008**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**
**PUC-SP**

**Márcia Sueli Pereira da Silva Schneider**

# A Produção de Conhecimento e a Ambientação na Atividade de Formação de Professor

**DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Tese apresentada à Banca Examinadora, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na linha de pesquisa Linguagem e Educação e área de concentração na Formação de Professores sob a orientação da Profª. Drª Maria Cecília Camargo Magalhães

**SÃO PAULO**
**2008**

# Ficha Catalográfica

SCHNEIDER, M.S.P.S. A Produção do Conhecimento e a Ambientação na Atividade de Formação do Professor. São Paulo: s.n, 2008

**Tese de Doutorado** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**Área de Concentração**: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

**Orientador:** Profª. Drª. Maria Cecília Camargo Magalhães

1. Produção de Conhecimento 2. Ambientação (Presencial e a Distância) 3. Atividade 4. Formação de Professores

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

## Banca Examinadora

Maria Cecília Camargo Magalhães

Fernanda Coelho Liberali

Maximina Maria Freire

Maria Otília Guimarães Ninin

Lívia Maria Villela de Mello Motta

## Suplentes

Anise Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira

Mona Mohamad Hawi

*Ainda que seus passos pareçam inúteis, vá abrindo caminhos como a água que desce cantando da montanha. Outros te seguirão [..].” (Antoine de Saint-Exupéry)*

## DEDICATÓRIA

À Professora Neiva Viana e aos alunos da 4ª série, do ano de 2004, da Escola Municipal Maria de Fátima Lopes, Conceição dos Ouros-MG

# AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese não é tarefa fácil requer muito empenho e dedicação, o que torna o trabalho, por vezes, estafante. Porém, concluir essa tarefa só é possível com o auxílio de muitas pessoas. Agradeço aqui a algumas dessas pessoas que tiveram uma participação de forma mais direta durante esse processo.

À Profª Drª Maria Cecília Camargo Magalhães – Ciça, minha orientadora nesta pesquisa, por proporcionar espaços de produção de conhecimento, pela confiança em mim depositada, e, principalmente, por sua força nos momentos em que acreditei que não conseguiria e me acalmar em minhas angústias.

À Profª Drª Fernanda Coelho Liberali – Fê – pela amizade e infindáveis contribuições para o meu crescimento e direcionamento desta pesquisa.

À Profª Drª. Maximina Maria Freire – Mina - pelas valiosas contribuições para o direcionamento dessa pesquisa, pela cuidadosa leitura para as qualificações e, principalmente, pela ternura e palavras de encorajamento.

À Drª. Maria Otília Guimarães Ninin, por aceitar participar das bancas, por suas leituras e contribuições.

À Drª Lívia Maria Villela de Mello Motta, por aceitar participar da banca de defesa, e mais uma vez, acompanhar meu desenvolvimento.

À Joelma Pereira de Faria, amiga de caminhada, por me socorrer em momentos cruciais e sempre me dizer "*Pêra que a gente resolve*!".

À Ermelinda Barricelli, pelas leituras nas diversas versões desta tese, e pelos momentos de descontração por meio das conversas trocadas no MSN.

À Mona Mohamad Hawi, pelos momentos de descontração nas conversas realizadas face-a-face e no Skype.

Ao Prof. Dr. Andy Blunden, meu mais novo amigo do meio digital, pelos questionamentos que me levaram a perceber pontos interessantes durante a análise.

À Maria Lúcia Reis e Márcia Martins, funcionárias do LAEL, pelas palavras de apoio e por toda a ajuda dada a mim nos momentos difíceis.

À Siderlene Muniz de Oliveira, pela cuidadosa revisão deste trabalho.

Ao meu marido Jorge e filhos Marcell e Pablo. Em especial ao meu filho Pablo Roberto, pelo apoio e, principalmente, por me lembrar em meus momentos de fraqueza que nunca desisti de enfrentar os desafios.

Ao CNPQ, cujo apoio financeiro tornou possível esta pesquisa.

# RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal discutir a formação de professor e verificar como o conhecimento é produzido durante o processo de formação realizado em dois ambientes: o presencial e a distância. Nessa perspectiva, este trabalho escolheu como base para estudo de pesquisa um projeto de formação contínua pautado nas relações entre pesquisadora e uma professora de inglês que atuava no Ciclo Básico I em uma Escola Municipal da cidade de Conceição dos Ouros-MG. Para fundamentar as discussões, o trabalho procurou subsídios nos pressupostos teóricos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (Vygotsky, 1934/2001, 1999, 1998; Leont'ev, 1959, 1978; Engeström, 1987, 1999, 2006, entre outros), nas discussões sobre ambientação para entender os ambientes fornecidos pela Comunicação Mediada por Computador e nos movimentos que conduzem à virtualização, alicerçadas, principalmente, nos trabalho de Lévy (1996/2003; 1999/2003). Sobre os princípios crítico-reflexivo, o estudo está embasado nos estudos desenvolvidos por Freire (1979/2001), Brookfield & Preskill (1999), Liberali (2005, 2004), Brookfield (1987), Smyth (1989), dentre outros, e no papel da linguagem na mediação das inter-relações sociais, que tem na argumentação uma importante aliada para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Esta pesquisa se insere em uma perspectiva crítica de colaboração (Comstock, 1982, Bredo & Feinberg, 1982, Magalhães, 1992, 1994, 1998, no prelo), pois trata-se de um processo investigativo que objetiva a observação, intervenção, análise e transformações nas práticas pedagógicas das participantes. Para proceder às análises e discussões, foram selecionados recortes de conversas realizadas nas sessões reflexivas presenciais e a distância, do diário reflexivo e das reflexões sobre o diário realizadas em ambiente e-mail. A análise percorreu os recortes escolhidos como o propósito de entender os questionamentos de sentidos e o compartilhamento de novos significados sobre ensino-aprendizagem que emergem na atividade de formação nos dois contextos. A discussão dos resultados demonstra que a produção do conhecimento ocorre quando os participantes têm possibilidades de se manifestar, de expor sua opinião, de concordar, discordar, ouvir e ser ouvido, possibilidade para argumentar e convencer o outro, aprendendo, dessa maneira, a interagir com respeito pelo outro. Nesse processo de produção social, o papel do outro se torna fundamental para o desencadeamento de novas ZDPs, de reorganização e transformação dos sentidos e desenvolvimento. A discussão dos resultados revela, ainda, que o ambiente virtual permitiu a atualização da atividade de formação, tornando-a real em um ambiente virtual, e que a interação desenvolvida no ambiente virtual, por meio de uma interação assíncrona, assume uma característica de maior formalidade em relação à interação síncrona, que se caracteriza como uma interação próxima a interação presencial, ou seja, face-a-face.

**Palavras-chave:** Produção de Conhecimento, Ambientação (Presencial e a Distância), Atividade, Formação de Professores.

# ABSTRACT

This research aims to discuss the teacher formation and verify how the knowledge is produced during the formation process developed in two settings: in a face-to-face environment and in a distance setting. In this way, this work chose as base for the research a continued professional development project, based on the relations between the researcher and an English teacher that worked at Basic Level I in a Municipal School in Conceição dos Ouros-MG. As foundation to the discussions this work is based on Socio-Historical-Cultural Activity Theory (TASHC) (Vygotsky, 1934/2001, 1999, 1998; Leont'ev,1959, 1978; Engeström, 1987, 1999, 2006 and others), on the discussion about on line setting to understand the settings supplied by Computer Mediated Communication and its movements that take to the virtualization, founded, principally, in Levy's (1996/2003; 1999/2003) works. Regarding the critical reflective principles, the study is based on the studies developed by Freire (1979/2001), Brookfield & Preskill (1999), Liberali (2005, 2004), Brookfield (1987), Smyth (1989), and others, and in the language role mediating the social inter-relations that has the argumentation as an important allied to the development of the critical reflective thought. This research is inserted in a critical collaborative perspective (Comstock, 1982, Bredo & Feinberg, 1982, Magalhães, 1992, 1994, 1998, no prelo), since it is an investigative process that aims to observing, analyzing and transforming the educational practices of the participants. Parts of face-to-face and distance conversation, of reflective diary and reflections developed in an e-mail setting were selected and analyzed. The intention of analyzing the cutting data was to understand how sense about teaching-learning was questioning and new meanings were shared during the teacher formation activity on the environments used. The results show that knowledge production happens when there are opportunities to the participants manifest themselves, expounding their opinions, to agree or disagree, to listen and to be listened, opportunity to argue and to convince the others, learning, this way, to interact with respectful by others. In this social production process, the role of the other becomes fundamental to trigger off news ZPDs, to reorganize and transform the senses and to develop. The results show as well that the virtual setting allows that the teacher formation activity was updated, become real in a virtual setting, and that the asynchronous communication turned out to be more formal than the synchronous communication that was characterized by an interaction similar as a face-to-face interaction.



**Key Words:** Knowledge Production, Face-to-face Environment and Distance Setting, Activity, Teacher Formation


.

# SUMÁRIO

**Natureza do Estudo** 01

**Capítulo 1 – A Produção de Conhecimento na Atividade de Formação de Professor: perspectiva sócio-histórico-cultual** 09

1.1 Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) 09

1.1.2 Os princípios da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural 10

1.1.3 A Instrumentalidade na Atividade de Formação 24

1.2 Trabalho como Atividade: fator de desenvolvimento, mas também, de alienação 34

1.2.1 O processo Reflexivo no sistema de atividade de formação do professor 42

1.3 Linguagem, atividade e consciência na atividade de formação do professor 49

1.3.1 Linguagem e reflexão crítica 55

**Capítulo 2 – A Ambientação na Atividade de Formação de Professor**

2.1 Os Quatro Pólos da Virtualização: Real x Possível/Potencial X Atual x Virtual 66

2.2 Comunicação Mediada por Conputador 74

2.3 A Interação na Atividade de Formação: foco espaço-temporal 79

2.3.1 Interação Síncrona 81

2.3.1.1 Ambiente Chat ou Bate-Papo 81

2.3.2 Interação Assíncrona 90

2.3.2.1 Ambiente E-mail ou Correio Eletrônico 91

**Capítulo 3 - Base Teórico-Metodológica** 99

3.1 Definição da linha metodológica 99

3.2 Participantes da Pesquisa 101

3.2.1 Professora 102

3.2.2 Pesquisadora 103

3.3 Descrição do Contexto de Pesquisa 106

3.3.1 Contexto Presencial e *Corpus* 108

3.3.2 Contexto a Distância e *Corpus* 111

3.4 Procedimentos para Análise dos Dados 117

**Capítulo 4 - Descrição e Discussão dos Resultados** 121

4.1 Produção de Conhecimento e Interação nas Conversas realizadas nas Sessões Reflexivas Presenciais 122

4.1.1 A Interação nas Conversas realizadas nas Sessões Reflexivas Presenciais 123
4.1.2 Produção de Sentidos revelados nas Conversas realizadas nas Sessões Reflexivas Presenciais 129
4.2 Produção de Conhecimento sobre Ensino-Aprendizagem de Inglês no Diário Reflexivo 139
4.2.1 Análise Comparativa e Produção de Sentidos revelados nos Diários 140
4.2.2 Produção de Conhecimento e Interação no Diálogo sobre o Diário realizado no Ambiente E-mail 150
4.3 Produção de Conhecimento e Interação nas Conversas realizadas nas Sessões Reflexivas Virtuais 162
4.3.1 A Interação nas Conversas realizadas nas Sessões Reflexivas Virtuais 164

**Considerações** 185

**REFERÊNCIAS** 191

**ANEXOS** 201

Anexo 1. Consentimento para a Divulgação do Nome 201

Anexo 2. Acordo entre as partes envolvidas na pesquisa 202

Anexo 3.Trajeto entre as cidades de Toledo-Pr e Conceição dos Ouros MG.(elaborado pelo Google Maps) 204
Anexo 4. Normas para Transcrição. (Preti, 2002:15-16) 205

Anexo 5. Resumo dos Sub-temas encontrados na SRP de 29/04/2005 207

Anexo 6. Resumo dos Sub-temas encontrados na SRP de 04/06/2005 210

Anexo 7. Diário Reflexivo de 23/05/05 215

Anexo 8. Diário Reflexivo de 23/05/05 – Re-elaborado 216

Anexo 9. Resumo dos Sub-temas encontrados na SRV de 29/10/2005 217

Anexo 10. Resumo dos Sub-temas encontrados na SRV de 12/11/2005 219

Anexo 11. Ações da reflexão crítica (Smyth, 1989) 224

# ÍNDICE DAS FIGURAS


Figura 1. Esquema Binomial de Análise, adaptado de Leont'ev (1978) 13

Figura 2. Estrutura Trinomial desenvolvida por Vygotsky (1930/1999) 14

Figura 3. Estrutura Trinomial desenvolvida por Leont'ev (Daniels, 2003) 16

Figura 4. Representação dos níveis hierárquicos de uma atividade e seus possíveis movimentos (adaptada de Daniels, 2003) 17

Figura 5. Estrutura Mediacional da Atividade: conceito expandido Engeström ( 1987) 19

Figura 6. Modelo de estrutura mediacional idealizada na atividade de formação de professor 23

Figura 7. Os quatro modos de ser e as quatro passagens (Lévy, 1996/2003) 73

Figura 8. Interação em Chat Aberto por meio da ferramenta mIRC 83

Figura 9. Interação em Chat Reservado por meio da ferramenta mIRC 86

Figura 10. Programa MSN que possibilita a comunicação de chat agendado 93

Figura 11.Interação sincrônica em ambiente de chat realizada por meio da ferramenta MSN 87

Figura 12.Interação assíncrônica em ambiente de e-mail realizada por meio da ferramenta Mozila Thunderbird 95

Figura 13.Identificação das participantes e retomada de fala/quoting na interação via e-mail 151

# INDICE DOS QUADROS


Quadro 1. Características dos artefatos de mediação (Engeström, 1999, 2006,2006ª 33

Quadro 2.Características Argumentativas (Liberali, 2006) 60

Quadro 3. Os diferentes sentidos do virtual, do mais fraco ao mais forte (Lévy, 1999/2003) 69

Quadro 4 . Encontros para a realização de Sessões Reflexivas Presenciais 110

Quadro 5. Diários Reflexivos e respectivos e-mails 113

Quadro 6. Encontros para a realização das Sessões Reflexivas Virtuais 115

Quadro 7. Níveis hierárquicos na Atividade de Formação na Sessão Reflexiva Presencial 122

Quadro 8. Regras e Divisão de Trabalho na Atividade de Formação 130

Quadro 9. Níveis hierárquicos na Atividade de Formação na Sessão Reflexiva Virtual 162

Quadro 10. Regras e Divisão de Trabalho na Atividade de Formação 163

Esta tese tem como objetivo geral discutir a formação de professor e verificar como o conhecimento é produzido durante o processo de formação realizado em dois contextos: o contexto presencial e o contexto a distância.

A temática a respeito da formação de professores, tem sido um assunto de grande interesse por parte das pesquisas desenvolvidas em Lingüística Aplicada (LA) (Magalhães, 2004, 2002, 1994; Liberali, 2004, 2001, 1999; Celani, 2004, 2002; Imbernón, 2001, entre outros), devido à situação que se encontra o ensino em geral[1]. Há, todavia, uma preocupação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 em sugerir mudanças na formação dos profissionais de educação, a fim de estabelecer parâmetros norteadores para o exercício profissional, como apontado a seguir e revelados nos trechos negritados:

> *CAPÍTULO IV*
>
> *Da Educação Superior*
>
> *Art. 43. A educação superior tem por finalidade:*
>
> *I - **estimula**r a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do **pensamento reflexivo**;*
> *II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a **inserção em setores profissionais** e para a **participação no desenvolvimento da sociedade brasileira**, e **colaborar na sua formação contínua;***
> *III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, **desenvolver o entendimento do homem e do meio** em que vive;*
> *IV - promover a **divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos** que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber **através do ensino**, **de publicações ou de outras formas de comunicação**;*
> *V - suscitar o desejo permanente de **aperfeiçoamento cultural e profissional** e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos*

[1] Dentre uma série de fatores que contribuem para a precariedade do ensino, cito como exemplo, a ausência de colaboração e de um trabalho coletivo entre os profissionais da área de educação, a não valorização do profissional de educação, a prática docente desvinculada da realidade do contexto em que esse profissional atua, entre outros.

*que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;*

*VI - **estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente**, em particular os nacionais e regionais, **prestar serviços especializados à comunidade** e **estabelecer com esta uma relação de reciprocidade**;*
*VII - **promover a extensão, aberta à participação da população**, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.*
*.....*

*TÍTULO VI*
*Dos Profissionais da Educação*

*Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:*

*I - **a associação entre teorias e práticas**, inclusive mediante a capacitação em serviço; (...)*

*Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:*

*III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.*

*Art. 64. A formação de profissionais de educação para **administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional** para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.*

Embora a LDB/96 exalte em seu texto a educação e, apesar de colocá-la como preocupação central das políticas públicas, pode-se notar, no entanto, em pesquisas voltadas para a formação contínua desse profissional, que a prática pedagógica não está isenta das complexidades políticas, socioeconômicas e culturais que norteiam a sala de aula. Essa questão é discutida em pesquisas como as de Barbosa (2005), Liberali (2005, 2006), Magalhães (1994, 2002, 2004), Celani (2000, 2004), Barricelli (2007), Oliveira (2006), Hawi (2005), entre outras. Uma questão crucial que ainda hoje persiste na prática pedagógica é a dificuldade que profissionais em educação têm em estabelecer uma ligação entre as teorias que aprendem/aprenderam nas universidades e a prática em sala de aula.

Esta pesquisa discute essa temática no intuito de colaborar com o processo crítico-reflexivo do professor e traz como proposta um trabalho de formação realizado parte presencialmente e parte a distância.

No que se refere à formação a distância, diferentes pesquisas vêm sendo conduzidas por professores/pesquisadores e alunos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), que se dedicam à pesquisa de formação e de ensino-aprendizagem em contextos instrucionais diversos. Pode-se citar, por exemplo, as pesquisas desenvolvidas pelo grupo EDULANG, coordenado pela Profª. Drª. Heloisa Colins, que entre outros temas, se dedica à pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de línguas em contextos digitais, com foco na aprendizagem de línguas, planejamento e avaliação de materiais, efeitos de interface na aprendizagem, estilos, desenvolvimento estratégico e autonomia na aprendizagem.

Dentre as pesquisas desenvolvidas por participantes do grupo EDULANG pode-se mencionar, por exemplo, a pesquisa desenvolvida por Carelli (2003), que buscou compreender a complexa atividade sociocultural de estudar on-line e entender a dinâmica estabelecida para realizar essa atividade, os problemas enfrentados pelos participantes e a aprendizagem em relação à tecnologia utilizada. Podemos citar também estudo desenvolvido por Gervai (2007), que se propôs a descrever e analisar tipos de mediação de professores que ocorrem em um ambiente on-line, acompanhando os resultados de envolvimento, participação dos alunos e oportunidades de aprendizagem, para assim, contribuir com parâmetros para a formação de professores e formação de formadores. Além disso, há a pesquisa desenvolvida por Sprenger (2004), que buscou, inicialmente, analisar o processo de desenvolvimento de autonomia de quatro professoras-alunas de um curso on-line de formação contínua de professores e, posteriormente, verificar de que maneira o diálogo crítico-reflexivo foi viabilizado no ambiente digital.

Na direção de desenvolvimento de material didático, pode-se citar o projeto coordenado pela Profª. Drª. Anise D'Orange Ferreira "*Desenhando material didático digital para ensino-aprendizagem de língua estudos com Moodle na perspectiva da Teoria da Atividade".* Ligado ao grupo de pesquisa

TEED da COMFIL/PUCSP[2] e ao grupo ALTER/LAEL[3], esse projeto tem por objetivo investigar a elaboração de material didático digital como evento promotor do letramento digital tanto por professores e alunos de língua que atuam ou poderão atuar em cursos a distância mediados por computador, quanto para aqueles que queiram prover recursos para aula presencial. Entre as pesquisas integradas a esse projeto, pode-se citar a de Casarin (em desenvolvimento), que objetiva verificar a aplicabilidade do Moodle na promoção da atividade de um ambiente virtual construído para educadores do EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Em relação à formação de professores em contextos diversos, pode-se mencionar o projeto "*A formação de professores na/para a sociedade em processo de digitalização, sob um enfoque hermenêutico-fenomenológico",* coordenado pela Profª Drª Maximina Maria Freire, que visa à descrição e interpretação do fenômeno da formação de professores (pré-serviço, em-serviço e multiplicadores), em contextos instrucionais diversos (presenciais e/ou digitais). Esse projeto tem como objetivo identificar o que dá identidade a esse fenômeno da experiência humana e às diversas representações reveladas por quem o vivencia.

Dentre as pesquisas integradas ao projeto de Freire, pode-se citar, por exemplo, a pesquisa desenvolvida por Rezende (2003) e Souza (2003). A pesquisa de Rezende (2003) visou compreender o significado dos fenômenos que os alunos e o pesquisador (no caso, o próprio Rezende), presenciaram, ou seja, a criação de um espaço digital para a interação textual na língua inglesa e a passagem da docência presencial para a *on-line*.

O estudo desenvolvido por Souza (2003), por sua vez, objetivou apresentar o desenho, implementação e a repercussão de um curso ministrado em uma ambientação multimídica direcionado a alunos do 3º Ano de Letras-Inglês, visando à exposição à língua-alvo mediada por recursos tecnológicos.

Outros pesquisadores, ligados a programas de pesquisa, como, por exemplo, em Engenharia da Produção, também enfocam a formação de professores em contextos diversos. O projeto de Gomes (2000), por exemplo,

---

[2] Tecnologia Educacional e Educação a Distância da Faculdade de Comunicação e Filosofia (COMFIL) da PUC-SP

[3] Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações do LAEL.

buscou apresentar os resultados da formação a distância, esboçando aspectos pedagógicos fundamentais no planejamento de um curso de graduação a distância, usando mídias integradas em uma proposta pedagógica que defenda o ensino-aprendizagem como processo de construção coletiva. Já o trabalho de Oliveira (2001) visou mostrar que a Educação quer seja presencial ou a distância, precisa promover condições para que o professor seja capaz de se envolver em um processo de ensino-aprendizagem que o leve a aprender a aprender, pensar, criar, inovar, construir conhecimento e participar ativamente do seu próprio crescimento.

Nessa direção, esta pesquisa, que tem como intuito propiciar espaços que levem â formação de um profissional reflexivo-crítico, se integra ao grupo de pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE). O objetivo desse Grupo LACE é desenvolver pesquisas de intervenção crítico-colaborativo sobre a constituição dos sujeitos, as formas de participação e a produção de sentidos e significados em educação.

Pesquisas realizadas pelo grupo citado anteriormente, conduzidas por professores/pesquisadores e alunos de Mestrado e Doutorado e de Iniciação Científica do LAEL, discutem alguns espaços propiciadores de reflexão. Magalhães e Celani (2005), Horikawa (2001), Melão (2001), entre outros, ressaltam a importância das sessões reflexivas como um espaço colaborativo transformador das práticas discursivas ao permitir que os professores examinem suas aulas criticamente e percebam, entre outras coisas, a importância social do seu trabalho. Nessa mesma direção, Liberali (1998, 2004), Romero (1998), enfatizam o uso do diário como um instrumento para a reflexão, ao permitir a auto-exploração da ação profissional e a recuperação da prática para a iniciação de uma reflexão na prática e sobre a prática.

Ao se inserir-se no projeto de pesquisa "*A Colaboração na Formação de Profissionais Reflexivos e Críticos: Pesquisa e Extensão"*[4], coordenado pela Profª Drª Maria Cecília Camargo Magalhães, este estudo busca, mais especificamente, entender o questionamento de sentidos e o compartilhamento

[4] Esse projeto que tem como objetivos examinar o papel da colaboração na construção de zpds como ferramenta-e-resultado (Newman e Holzman, 1993) nos contextos de formação, busca examinar as relações entre formadores e professores e o complexo e intricado processo composto por ações que possibilitam ou não que professores e formadores olhem criticamente para suas ações, desconstruam suas práticas rotineiras e alienadas e tenham controle de suas compreensões e dos interesses a que servem.

de novos significados sobre ensino-aprendizagem. Significados esses que emergem na formação do professor por meio de diários, reflexões desenvolvidas via e-mail, e reflexões propiciadas nas sessões reflexivas realizadas presencialmente e a distância.

Este estudo, pautado na pesquisa crítica de colaboração (Magalhães, 2006), que pressupõe que os participantes se tornem parceiros no processo de produção de conhecimento, se diferencia das pesquisas realizadas pelo grupo, voltadas à formação de professores, como por exemplo, Melão (2001), Gonçalves (2007), Guimarães (2006), Motta (2004)[5], entre outras, ao trazer como proposta um trabalho de formação e reflexão desenvolvido parte presencialmente e parte a distância.

Nesta pesquisa, o uso de diferentes instrumentos e ambientes integrados às possibilidades de escolha de caminhos, conforme interesses, desejos e necessidades são compreendidos como um espaço que permite criar possibilidades de interação, ao possibilitar a troca de idéias e experiências, a liberdade de expressão do pensamento e a produção colaborativa de conhecimento.

Com base nos objetivos propostos, busco responder à pergunta de pesquisa que direciona este trabalho:

Como se dá a produção de conhecimento sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa, a partir da interação síncrona e assíncrona?

Como aponta Hawi (2005), ao desenvolver uma pesquisa, é imprescindível lançar mão de diferentes áreas do conhecimento para que a tarefa obtenha êxito. Sendo assim, este estudo encontra suporte na Lingüística Aplicada (LA) que se preocupa em estudar as ações humanas em contextos

[5] Melão (2001) objetivou discutir as práticas discursivas de duas professoras participantes e entender de que maneira a interação entre as participantes e pesquisadora propiciou contextos para a reflexão crítica e a reconstituição das práticas em sala de aula. Por sua vez, Gonçalves (2007) visou compreender a constituição das reuniões pedagógicas como um momento de análise, reflexão e discussão a fim de co-construir ações para os problemas em sala de aula. Já.lves (2004) buscou analisar a constituição das regras e divisão de trabalho por meio do discurso realizado em encontros de formação de professores. Guimarães (2006), por seu turno, discutiu e caracterizou a Pesquisa Colaborativa, como um sistema de atividade que propicia um importante contexto para a construção crítico-colaborativa do conhecimento em ambientes educacionais. Finalmente, Motta (2004) investigou o ensino-aprendizagem de inglês para alunos cegos e de baixa visão em um contexto de exclusão.

variados e observar como a linguagem realiza e medeia tais ações. Dessa forma, a LA, enquanto área do conhecimento que oferece contribuições a outras áreas, é entendida aqui não como uma aplicação das teorias da Lingüística, mas como uma ciência que utiliza a linguagem com uma contínua integração reflexiva do pensamento, desejo e ação para compreender historicamente as relações sociais, fornecendo subsídios para a solução de problemas, seja educacionais ou políticas (Pennycook, 2001).

Tendo, então, a LA um caráter fundamentalmente humanista (Celani, 1992), e que tem a linguagem como seu principal objeto de investigação, nesta pesquisa, a linguagem não será abordada somente como um sistema lingüístico de estrutura abstrata, mas como mediadora com o mundo exterior e como constituidora do sujeito, pois como afirma Rajagopalan (2003:125):

> [...] a linguagem se constitui em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas constantes lutas. A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas.[..]

Para efeitos organizacionais, este trabalho estrutura-se em cinco partes. A primeira parte aborda a fundamentação teórica alicerçada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, que fornece subsídios para entender e explicar a atividade humana e compreender o papel dos instrumentos na atividade para o levantamento de sentidos e produção de novos significados. Em seguida abordo o processo reflexivo na atividade de formação e finalizo esta parte com a linguagem como um instrumento semiótico na mediação das inter-relações sociais.

O segundo capítulo relaciona-se à discussão da ambientação, que objetiva entender os ambientes fornecidos pela Comunicação Mediada por Computador e os movimentos que conduzem à virtualização, alicerçado, principalmente, nas discussões realizadas por Lévy (1996/2003; 1999/2003).

O terceiro capítulo reserva-se aos fundamentos metodológicos que orientam e possibilitam a coleta de dados. Este capítulo apresenta ainda, os procedimentos de análise e interpretação dos dados.

O quarto capítulo descreve e comenta a análise dos dados, traçando um diálogo entre os resultados e a base teórica que fundamentam esta pesquisa.

Na quinta parte, nas Considerações, o foco recai sobre a pergunta de pesquisa e nos resultados obtidos, além de apresentar avanços, limites e propostas que poderão apoiar futuras pesquisas nessa área.

# Capítulo 1

## A Produção de Conhecimento na Atividade de Formação de Professor: Perspectiva Sócio-Histórico-Cultural

Este capítulo tem por objetivo desenvolver um dos fundamentos teóricos que sustentam essa pesquisa. Parto, primeiramente, da revisão de literatura dos conceitos teóricos que serão utilizados neste capítulo, nomeadamente o conceito da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), alicerçada na perspectiva vygotskyana que explica como a mente humana e o meio social interagem e se transformam nessa interação por meio do uso de instrumentos mediacionais.

Abordo ainda, o processo reflexivo na atividade de formação, fundamentado nas discussões realizadas por Dewey (1910), Brookfield (1987), Liberali (2004), entre outros, para entender o objeto da atividade no seu sentido histórico.

Finalizo o capítulo, apresentando uma discussão sobre linguagem, atividade e consciência e a linguagem e reflexão crítica, embasada em discussões realizadas por Vygotsky *(*1927/1999,2001,2004), Leont'ev (1903/1959,1979), Navega (2005), entre outros, para entender a linguagem como mediadora na produção de conhecimento.

### 1.1 Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)

O termo Teoria da Atividade Histórico-Cultural, representada pelo acrônimo como no original em inglês – CHAT (Cultural Historical Activity Theory) e adotada por pesquisadores neovysgotskyanos como, por exemplo, Nardi (1996), Werstch (1998), Kuutti (1996), Cole (1996), Daniels (2003) entre outros, tem sua origem nos primeiros trabalhos desenvolvidos por Vygotsky (1896-1934) e colaboradores que desenvolveram uma estrutura filosófica que permitiu o estudo das diferentes formas da prática humana, mediadas por instrumentos, levando em consideração os fatores históricos e culturais da atividade.

Neste trabalho, opto em utilizar o termo Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), como adotado pelo grupo Linguagem e Atividades no Contexto Escolar (LACE), no qual esta pesquisa está inserida. O grupo considera todos os aspectos (sociais, históricos e culturais) como fundamentais e não possíveis de serem deixados de fora de qualquer discussão teórico-prática. O grupo compreende e discorre sobre o ser humano e suas relações, em atividades, no mundo, construindo a história, a vida (Liberali, 2006, no prelo), através de situações nas quais existem relações *sociais.* De acordo a autora, tais situações são estabelecidas em contextos específicos, com características específicas e formas de agir e pensar específicos que se constituem ao longo de uma História, com identidades peculiares forjadas no processo *histórico* e permite aos indivíduos produzir novos artefatos *culturais,* o que lhes possibilita transformar não somente a natureza, mas também o seu próprio modo de ser. Sendo assim, acredito que esse quadro de aspectos, considerados fundamentais pelo grupo, esclarece as razões pelas quais a distinção entre os elementos da teoria deva ser empregado.

### 1.1.2 Os princípios da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

A teoria da atividade tem sua origem pautada em três vertentes: 1) na filosofia germânica dos séculos XVIII e XIX, a partir das idéias de Emmanuel Kant (1724-1804), sobre a capacidade de intervenção do homem na realidade e sobre a reflexões acerca do sujeito, até as idéias de Hegel (1770-1831), que elaborou a dialética do método, desenvolvendo o princípio da contraditoriedade, ao afirmar que uma coisa é e não é ao mesmo tempo (Pires, 1997 apud Hawi, 2005:13); 2) no materialismo dialético de Karl Marx (1818-1883), que buscou fazer da filosofia uma ciência mais exata e menos especulativa, que fundamentasse o conhecimento para interpretação da realidade histórica e social, utilizando-a na prática para transformar o

mundo[1]; e 3) na psicologia russa pós-revolucionária, cujo conceito, formulado por Vygotsky (1904/1934) e seus colegas Luria (1902/1977) e Leont'ev (1903/1979) ocupa-se em explicar o desenvolvimento do indivíduo a partir do seu relacionamento com o social que se dá por meio do trabalho.

Ao buscar uma ligação entre o novo regime de sociedade e a produção científica na Rússia Pós-Revolucionária, em uma conjuntura de questionamentos à psicologia da época e decididos a promover mudanças nas abordagens da compreensão e transformação da vida humana, Vygstosky (1904/1934) e seus colaboradores Luria (1902/1977) e Leont'ev (1903/1979), procuraram construir uma nova psicologia como síntese entre as duas principais tendências presentes na psicologia daquele momento (psicologia como ciência natural e psicologia como ciência mental), fundamentados no materialismo dialético de Karl Marx (1844)[2].

Ao contrapor-se as abordagens psicológicas daquele momento, Vygotsky *(*1927/1999:379-380*)* defende a tese de que a essência da crise da psicologia estava na divergência entre o idealismo – que via na matéria a outra essência do espírito, e o materialismo – que via no espírito a outra essência da matéria. Segundo o autor, essa divergência gerava um equívoco entre a identificação subjetiva e psíquica, ou seja, entre a consciência gnoseológica e a consciência psicológica:

> A confusão entre o problema gnoseológico e o ontológico resultante da transposição para a psicologia de conclusões já estabelecidas, em vez de realizar a partir dela todo o processo de raciocínio, provoca a deformação de um ou de outro problema. Quando isto é feito, é comum identificar o subjetivo com o psíquico, e a partir daí se conclui que o psíquico não pode ser objetivo; também se confunde a consciência gnoseológica (como um dos termos da antinomia sujeito-objeto) com a consciência empírica, psicológica, e a partir disto se diz que a consciência não

[1] Para uma leitura sobre o assunto, sugiro o trabalho de Hawi (2005) que faz um retrospectiva da origem da relação entre pensamento e conhecimento desde a corrente idealista até o materialismo histórico e dialético.

[2] Ao buscar fazer da filosofia uma ciência mais exata e com menos suposições especulativas, utilizando-a na prática para transformar o mundo, Marx procurou captar as articulações dos problemas, analisando suas evoluções e, ao buscar as conexões sobre os fenômenos que os envolvem, confere à dialética um caráter materialista e histórico.

> pode ser material e que supor tal coisa é 'machismo'[3]. [...] (Vygotsky, 1927/1999:379-380).

Assim, com base nos trabalhos desenvolvidos por Marx e Engels (1846/2005), sobre as teses de Feuerbach (1804-1872), Vygotsky (1927/1999) formula a psicologia histórico-cultural ao desenvolver uma proposta que integrasse em uma mesma perspectiva o ser humano como corpo e mente; como ser biológico e cultural, como membro de uma espécie animal e participante de um processo histórico.

Ao analisar a obra de Feuerbach - *The Essence of Christianity* (1841)[4], que em sua primeira parte discute a essência verdadeira ou antropológica da religião, Marx e Engels (1846/2005:123), principalmente na 6ª tese, afirmam que:

> Feuerbach resolve a essência religiosa na essência humana. Mas a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo. Na sua realidade ela é o conjunto das relações sociais. Feuerbach, que não entra na crítica dessa essência real, é por isso, obrigado:
> 1. A abstrair do processo histórico e fixar o sentimento (Gemüt) religioso por si e a pressupor um indivíduo abstratamente – isoladamente – humano;
> 2. A essência humana só pode, por isso, ser tomada como espécie, como generalidade interior, muda, que liga naturalmente os muitos indivíduos".

De acordo com Sirgado (2000), ao analisarem a obra de Feuerbach (1841), Marx e Engels (1846/2005) criticam o materialismo sensualista e a concepção do indivíduo baseada em uma "idéia abstrata induzida pela constatação geral da existência dos indivíduos que ignora as relações sociais históricas que condicionam e transformam sua realidade concreta

[3] O autor refere-se ao físico E. Mach que critica os modelos de conhecimentos baseados em analogias e propõe uma ciência com base no maior número possível de fatos observáveis organizados em um menor número de princípios

[4] Feuerbach assume uma postura crítica em relação ao idealismo de Hegel que fundamenta sua teoria na concepção abstrata do ser que é tomado como um Absoluto (sinônimo de Idéia e Espírito) e não como uma realidade material da qual o homem é produto. Assim, Feuerbach desenvolve uma nova filosofia que tem como objeto principal a religião ao considerar que essa é a essência imediata do ser humano, ou seja, a religião é uma forma de alienação que projeta os conceitos do ideal humano em um ser supremo. Para uma leitura mais abrangente, a obra está disponível em http://www.marxists.org/reference/ archive/feuerbach/works/essence/index.htm.

(Sirgado 2000:62)". Isto é, a crítica dos autores estaria no fato de Feuerbach considerar o indivíduo como um produto das circunstâncias materiais e não levar em consideração que é o indivíduo que transforma essas circunstâncias.

Segundo Teixeira (2005:26), Vygotsky interpretou essa tese afirmando que "a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais transferidas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura*" e,* que essa tese seria *"*a expressão mais completa de todo o resultado da história do desenvolvimento cultura*l"*. Portanto, ao desenvolver a idéia de que as pessoas estão embasadas em seus contextos sócio-culturais e que esses comportamentos não podem ser entendidos independentemente, Vygotsky (1927/1999) aponta que toda a diversidade de tendências psicológicas da época tinha um ponto em comum, cuja visão dualista concebia um modelo em que na relação sujeito – objeto, este último prevalecia sobre o sujeito, conforme representado na figura a seguir:

**Figura 1 . Esquema Análise do Behaviorismo (Leont'ev 1978:46)**

De acordo com Vygotsky (1934/1999) e com Leont'ev (1978) esse esquema, cuja base sustentada pelo Behaviorismo reduzia os fenômenos psicológicos a situações de estímulo-resposta, era inadequado, pois excluía do campo de pesquisa o processo pelo qual as conexões reais do sujeito com o objeto do mundo, sua atividade objetiva, eram realizadas. Em relação a isso Vygotsky (1934/1999:145) diz:

> [...]não devemos estudar os processos psíquicos e fisiológicos de forma separada, visto que, desgarrados do conjunto, tornam-se totalmente incompreensíveis; devemos, portanto, abordar o processo em sua totalidade, o que implica considerar ao mesmo tempo os aspectos subjetivos e objetivos.

Ao apresentar o trabalho "*Métodos de Investigação Reflexológicos e Psicológicos* no II Congresso Nacional de Psiconeurologia em Leningrado, Vygotsky (1924/1999:4) fez sua critica à Reflexologia ao afirmar que esta ao considerar que todas as formas de comportamento são constituídas por um sistema de reflexos condicionados "não levou em conta as particularidades específicas de cada sistema, as leis que regem a combinação dos reflexos condicionados no sistema de conduta, as interações complexas e os reflexos de uns sistemas sobre os outros*".*

Vygotsky (1924/1999:4) defende a tese de que não é possível estudar o comportamento sem a psique e vice-versa, "uma vez que a psique é a própria atividade correlativa, que a consciência é uma atividade correlativa dentro do próprio organismo, dentro do sistema nervoso: atividade correlativa do corpo humano consigo mesmo (idem, p.26)". Partindo dessas idéias, o autor introduziu na investigação psicológica a idéia da historicidade da natureza do psiquismo humano, da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica e elaborou uma nova estrutura trinomial que esquematiza o modelo de ação mediada, conforme figura a seguir:

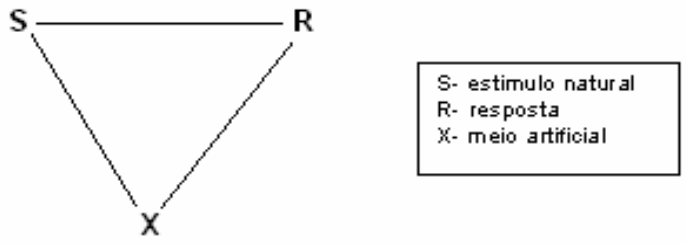


**Figura 2. Estrutura Trinomial desenvolvida por Vygotsky (1930/1999:95)**

Segundo Leont'ev (1959:165), Vygostky ao desenvolver essa estrutura tomou como base duas hipóteses: 1) as funções psíquicas do indivíduo são mediatizadas, uma vez que os processos interiores intelectuais provêm de uma atividade exterior (interpsicológica) e 2) a estrutura

mediatizada dos processos psicológicos aparece a partir da apropriação das formas de comportamento que foram, inicialmente, formas de comportamento social, que pode ser um meio material (instrumento), conceitos verbais socialmente elaborados ou qualquer outro signo. Essa mediação pode ser compreendida da seguinte maneira: o indivíduo constrói imagens mentais por meio de elementos mediadores que são constituídos por instrumentos que regulam as ações sobre os objetos e por signos que ordenam as ações sobre o psiquismo das pessoas. Com o uso de instrumentos (ferramenta técnica), controla a natureza, com signos (ferramenta psicológica) representa simbolicamente o mundo concreto, comunica-se, compartilha significados e interpreta situações que ocorrem ao seu redor. Isso significa, portanto, que os processos sociais e psicológicos são moldados por ferramentas socioculturais.

Segundo Daniels (2003:114), ao introduzir essa nova tese que tem a mediação como princípio básico e explicar o desenvolvimento psíquico do ser humano, Vygotsky junta os artefatos culturais às ações humanas para dispensar o dualismo individual/social, ao sustentar que o individual e o cultural devem ser concebidos como elementos mutuamente formativos de um sistema único e interativo, evidenciando aqui a visão monista da teoria.

Como aponta Ratner (1997:114):

> A atividade cultural e o fenômeno psicológico têm uma relação mútua de dependência e sustentação. Não há uma nítida divisão entre eles porque estão entrelaçados. A relação é como uma espiral, em que cada um se converte no outro e se constrói sobre o outro. O fenômeno psicológico são os processos subjetivos da atividade cultural prática e a atividade cultural é o lado prático objetivado do fenômeno psicológico que compõe a vida social organizada. Nessa relação, a atividade prática pode parecer que seja o momento mais importante porque inspira e organiza o fenômeno psicológico. Entretanto, a atividade nunca está separada do fenômeno psicológico[5]. (tradução minha)

[5] Cultural activity and psychological phenomena depend on and sustain on another. There is no sharp division between them because they are intertwined together. The relationship is like a spiral, where each passes into and builds on the other. *Psychological phenomena are the subjective processes of practical cultural activity, and cultural activity is the practical, objectified side of psychological phenomena that compose organized social life.* In this relationship, practical activity may be the more important moment because it inspires and organizes psychological phenomena. However, activity is never divorced from psychological phenomena.

Leont'ev (1978:62-63), ao dar continuidade aos trabalhos iniciados por Vygotsky, e ao se preocupar com a coletividade e com a forma como ocorrem as relações nas atividades coletivas, formula uma distinção entre os conceitos de atividade e ação. O autor justifica que, embora a representação do relacionamento mediado entre o sujeito e objeto no nível individual seja útil, essa estrutura ainda é simples demais para representar as relações existentes entre o sujeito e o seu ambiente, pois, para entender as significações separadas, é necessário compreender o motivo por detrás da atividade como um todo, uma vez que a atividade é sempre guiada por um motivo. Desse modo, ao incorporar o conceito de atividade, acrescenta ao modelo trinomial proposto por Vygotsky a noção de objeto e meta, ao usar a representação do ato mediado para relacionar os atores e suas intenções aos resultados advindos pelo uso de ferramentas, conforme apresentado na figura a seguir:

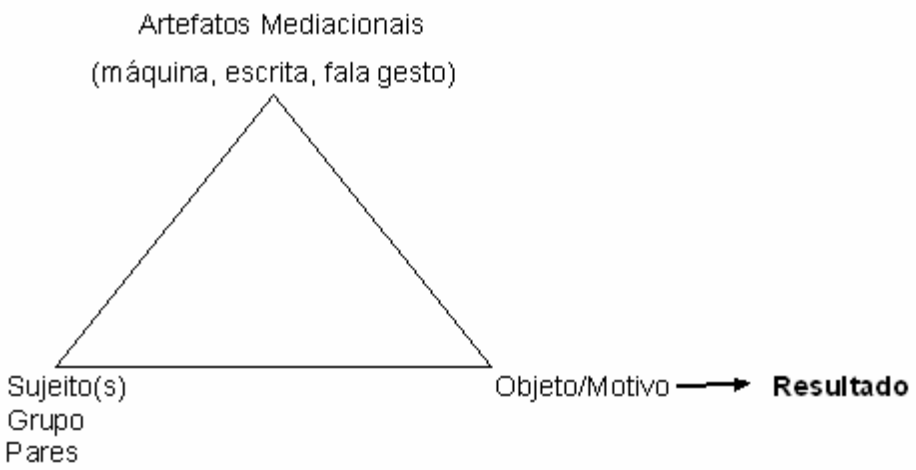


**Figura 3. Estrutura Trinomial desenvolvida por Leont'ev (Daniels, 2003:114)[6]**

[6] A discussão sobre artefatos de mediação tem merecido consideráveis discussões por pesquisadores e teóricos que trabalham com a Teoria da Atividade, como por exemplo, Cole (1993/2003) Daniels (2001), entre outros que lhes atribuem muitos sentidos. Por exemplo, para Cole (1993/2003), artefatos são simultaneamente ideais e materiais; Vygotsky (1934/1998) os distinguia em ferramentas psicológicas (usadas para dirigir a mente e o comportamento) e materiais (usada para modificar outros objetos), Cole (1993/2003). Ao considerar que tanto as ferramentas psicológicas quanto as materiais são produtos de atividades que os indivíduos desenvolvem ao longo de sua evolução, neste trabalho, o termo artefato, ferramenta e instrumento serão considerados sinônimos.

Essa figura representa a estrutura de relacionamento entre o sujeito e o objeto no contexto de atividade, no qual o *sujeito* é o agente que atua sobre o objeto da atividade. O *objeto*, por sua vez, é um elemento para o qual as ações estão direcionadas. Nesse relacionamento recíproco entre sujeito e objeto da atividade, o instrumento, que pode ser: sinais, procedimentos, métodos, leis, linguagem, entre outros, assume um papel importante de mediação na transformação do objeto (Nardi, 1996:4), pois é a partir dessa mediação que algum resultado pode ser obtido. Leont'ev (1978:63) nos fornece um exemplo dessa relação através da clássica passagem da atividade de caça:

> Quando estão caçando, os membros da uma tribo têm, individualmente, metas separadas e estão encarregados de diversas ações. Alguns estão afugentando um bando de animais na direção de outros caçadores que abatem as feras, e outros membros têm outras tarefas. Essas ações têm metas imediatas, mas o real motivo está além da caçada. Juntas, essas pessoas têm em vista obter comida e roupa – permanecer vivas.

Nesse exemplo, além de ser possível perceber que para Leont'ev a atividade individual existe somente dentro de um sistema de relações sociais nas quais tem no trabalho o ponto central dessas relações; é possível compreender que da distinção entre uma atividade coletiva e uma ação individual pode-se estabelecer também as etapas e os níveis de funcionamento da atividade. Para analisar a atividade humana, o autor apresenta três níveis hierárquicos em um sistema de atividade coletiva: a atividade em si, as ações e as operações, representadas na figura a seguir:

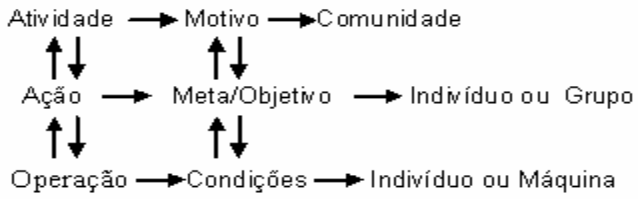


**Figura 4. Representação dos níveis hierárquicos da atividade e seus possíveis movimentos (adaptada de Daniels 2003:116)**

Ao trazer a idéia da hierarquia da atividade, Leontiev (1978:65), procurou explicar a atividade coletivamente construída, atribuindo uma ordem de importância aos atos praticados em uma atividade. De acordo com o autor, uma *atividade* é decomposta em *ações*, e cada ação é decomposta em *operações*, ou seja, a *atividade* corresponde às necessidades humanas e é orientada ao objeto; as *ações*, que são orientadas por metas revelam as etapas para a realização da atividade, e as *operações* dependem das condições e instrumentos disponíveis – de artefatos socioculturais.

Se analisarmos as ações do grupo de caçadores no exemplo citado, considerando o motivo do grupo, veremos que os membros têm metas individuais e separadas (afugentar os animais, fazer barulho, abater) e, por isso, executam diversas ações. As metas das ações são imediatas, mas o objetivo/motivo ultrapassa a caçada, isto é, obter comida, roupa, saciar a fome. Portanto, a atividade é guiada por um motivo, isto é, *sobreviver.*

Convém salientar que para Leont'ev (1978:*62-63*), o objeto da atividade é seu motivo real*,* uma vez que o indivíduo orienta-se por motivos, por fins a serem alcançados. Como aponta o autor, o conceito da atividade está unido ao conceito de motivo, uma vez que a *"*atividade não existe sem um motivo; e uma atividade não motivada não é uma atividade sem um motivo, mas uma atividade com um motivo subjetiva e objetivamente oculto*".* Dessa maneira, a atividade pode ser concebida como um sistema dinâmico mediador entre o indivíduo e sua sociedade e, como um sistema dinâmico, representa uma formação coletiva que é construída ao longo de um processo histórico-social mediado por meio de instrumentos e signos comuns concentrados num objeto ou motivos igualmente comuns (Fichtner, 1996).

Engeström (1987:44), a partir do diagrama proposto por Vygostky e rediscutido por Leont'ev, expande a representação triangular dos sistemas de atividade para representar de maneira mais completa as relações sociais essenciais em um sistema da atividade humana, ao sugerir a possibilidade de análise das múltiplas relações dentro de uma estrutura triangular de atividade. Ao buscar representar os elementos sociais/coletivos em um

sistema de atividade, através da adição dos elementos regras, comunidade e divisão de trabalho, o autor enfatiza a necessidade de se analisar o sistema de atividade no nível macro do coletivo e da comunidade, ao invés de se focar apenas no micro, ou seja, no ator ou agente individual operando por meio de ferramentas. O foco nas inter-relações entre o sujeito individual e sua comunidade é o que há de mais importante nesse novo modelo.

Na figura a seguir, o objeto de uma atividade é representado com o auxílio de uma elipse que indica as ações orientadas para o objeto, explícita ou implicitamente, caracterizadas por produção de sentido e potencial para mudança:

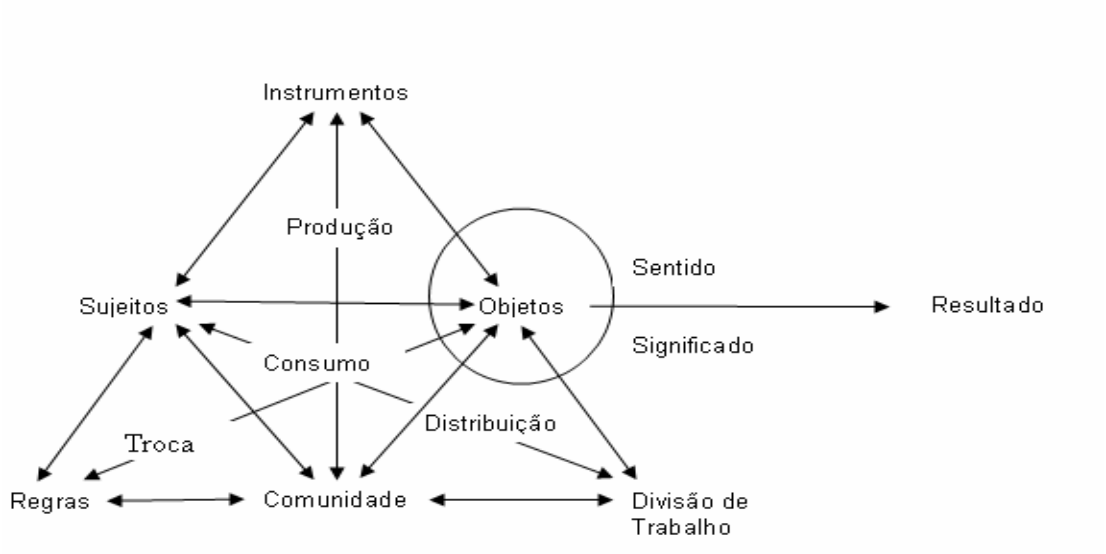


**Figura 5. Estrutura Mediacional da Atividade: conceito expandido Engeström, 1987:44)**

Alguns dos componentes acima foram essenciais para a compreensão da atividade de formação neste trabalho, como, por exemplo, regras, divisão de trabalho e sentido. É importante ressaltar ainda que o objeto da atividade (Reflexão Crítica) foi sendo construindo ao longo do trabalho.

De acordo com Engeström (2002), um sistema de atividade humana sempre ocorre dentro que uma comunidade, que é regida por certas regras e divisão de trabalho. A comunidade, nesse caso, refere-se aos indivíduos e/ou subgrupos que compartilham o mesmo objeto e/ou motivo da atividade.

O objeto, para qual a atividade está direcionada, é mediado por ferramentas físicas ou simbólicas, externas e internas (instrumentos e signos mediadores). A divisão de trabalho indica as funções e tarefas dos sujeitos que agem sobre o objeto, com base nas regras que organizam a atividade. As regras referem-se aos regulamentos implícitos ou explícitos, às normas e convenções que regulam a atividade e medeiam as relações entre os sujeitos e a comunidade. Assim, as ações individuais obtêm significados através das relações estabelecidas coletivamente no sistema de atividade, uma vez que não é possível compreender o indivíduo sem considerar os seus contextos sociais, culturais e históricos, como também não é possível considerar o desenvolvimento da sociedade sem a interferência dos indivíduos que dela fazem parte.

Em relação ao sentido, Leont'ev (1977:16) afirma que o sentido é que dá à consciência sua parcialidade. Isso que dizer que, psicologicamente, no sistema da consciência do sujeito, significados em geral não existem, a não ser quando estes realizam certos sentidos pessoais. Ou seja, o sentido é sempre o significado de algo. De acordo com o autor, a análise da transformação dos sentidos pessoais em sentidos objetivos adequados (ou mais adequados), ou seja, a transformação do sentido em significado, mostra que:

> [...]este ocorre no contexto de luta na consciência das pessoas que é combatido na sociedade. Por isso, digo que o indivíduo não "fica" simplesmente na frente de uma mostra de significados dos quais ele tem apenas que fazer sua própria escolha; e esses significados – noções, conceitos, idéias – não esperam passivamente sua escolha, mas irrompem agressivamente em sua relação com as pessoas que formam o círculo de sua comunicação real. Se o indivíduo é forçado a escolher em certas circunstâncias, a escolha não é entre sentidos, mas entre o conflito das posições sociais expressadas e compreendidas através desses significados (Leont'ev, 1977:17)[7].(tradução minha)

[7] (...) this occurs in the context of the struggle for people's consciousness that is waged in society. By this I mean that the individual does not simply "stand" in front of a display of meanings from which he has only to make his own choice, that these meanings – notions, concepts, ideas – do not passively await his choice but burst aggressively into his relations with the people who form the circle of his actual intercourse. If the individual is forced to choose in certain circumstances, the choice is not between meanings, but between the conflicting social positions expressed and comprehended through these meanings.

Para explicar e exemplificar a transição dinâmica dentro dos sistemas de atividade - produção, consumo, troca e distribuição - utilizo um e-mail enviado por Engeström (2005) para a XMCA Mailing List em resposta aos comentários realizados por um dos participantes, que defendia a idéia de que os subprocessos dos sistemas de atividade deveriam ser denominados de produtos. Em relação isso, Engeström (2005) discorre sobre esses aspectos da seguinte maneira:

> "[...]Minha afirmação é que qualquer sistema de atividade contém necessariamente os aspectos ou subprocessos de produção, distribuição, troca e consumo (Estou falando aqui dos sistemas de atividade humano).
> Não entendo por que deveriam ser chamados de produtos ao invés de processos. Para mim, o importante é estudar as transições dinâmicas dentro dos sistemas de atividade. Veja esse exemplo:
> Se estudarmos a atividade de trabalho dentro de uma fábrica, o processo visível imediato é o de um trabalhador usando uma máquina para moldar alguma matéria-prima: o subtriângulo da 'produção'. Porém, logo perceberemos que esse trabalhador individual é parte de uma força de trabalho complexa – a comunidade de trabalho na fábrica. As tarefas que tem a cumprir ou que são recompensadas por seu desempenho são continuamente negociadas e reconstruídas: o subtriângulo da distribuição. Porém, percebemos que o trabalhador, se comunica continuamente com outros membros da comunidade, troca experiências e estabelece padrões e normas: subtriângulo da troca. Por fim, na realização de cada ação de trabalho, o trabalhador também permite que sua força de trabalho seja consumida pelo objeto, assim como toda a comunidade de trabalhadores: o subtriângulo do consumo. Por isso, eu reservaria o conceito de "produto" para descrever quaisquer mudanças de atividade executadas em seu objeto. Em outras palavras, o objeto da atividade tem duas faces, da realidade ou 'revelado' e que potencializa ou projeta a forma futura. É importante notar que em um sistema de atividade sempre há subprocessos ou subtriângulos como partes integrais. No desenvolvimento histórico, novos sistemas de atividade emergem dos subprocessos (por exemplo, a separação da atividade de consumo particular de trabalho), mas isso não elimina os subprocessos.[8]. (tradução minha)

[8] (…) My assertion is that any activity system necessarily contains the aspects or subprocesses of production, distribution, exchange and consumption (I'm here talking of human activity systems). I don't quite understand why they should be called products instead of processes. For me, the important thing is to study the dynamic transitions within activity systems. Take a simplified example.
If we study the work activity within a factory, the immediately visible process is a worker using a machine to mold some raw material: the subtriangle of 'production' in the limited sense. Soon we realize that this individual worker is a part of a complex workforce - the work community in the factory. What tasks he has to fulfill and what rewards he gets out of his performance are continuously negotiated and reconstructed: the subtriangle of distribution. Furthermore, we realize that the worker continuously communicates with other members of the community, exchanges experiences and

Assim, como explica Engenström (1987:44), esse modelo sugere a possibilidade de análise da multiplicidade de relações entre as estruturas triangulares da atividade. Porém, como apontado por ele no trecho acima, a tarefa essencial é considerar o sistema como um todo e não apenas como conexões separadas.

Segundo Motta (2004:20), Engeström (1987), ao expandir o diagrama proposto por Vygotsky e rediscutido por Leont'ev, além de focar as inter-relações entre o sujeito individual e sua comunidade, enfatiza a importância das contradições na atividade como a força motriz para a mudança e, conseqüentemente, para o desenvolvimento. Como explica a autora, as mudanças e os movimentos são decorrentes de crises e rupturas, que por sua vez, provocam transformações e inovações no sistema coletivo.

Nessa direção, Daniels (2003:118), afirma que Engeström (1987), ao discutir e desenvolver ferramentas conceituais, teve como objetivo a compreensão dos diálogos e das múltiplas perspectivas e redes dos sistemas de atividade interativa com base nos conceitos de dialogicalidade e multivocalidade. Como explica Daniels (idem, 118), nesse modelo a unidade de análise deixa de focar a atividade individual do sujeito para concentrar-se na atividade ou prática conjunta que leva em conta a natureza conflituosa da prática social. Nessa perspectiva, a instabilidade (tensões internas), as contradições (força motriz da mudança e do desenvolvimento), as transições e reorganizações do sistema de atividade não modificam apenas os sujeitos, o ambiente também é modificado pela atividade mediada.

A estrutura mediacional expandida idealizada na atividade de formação de professor para este trabalho pode ser representada da seguinte forma:

---

establishes cultural patterns and norms, while being also subject to rules and regulations such as time schedules etc.: the subtriangle of exchange. Finally, in the consummation of each work action, the worker also lets his own workforce be consumed by the object, as does the whole work community: the sub triangle of consumption. So, I would reserve the concept 'product' to describe whatever changes the activity accomplishes in its objects. In other words, the object of the activity has two faces, that of actuality or 'givenness' and that of potentiality or projected future form. It is important to notice that an activity system always has those subprocesses or subtriangles as its integral parts. In historical development, new activity systems grow out of the subprocesses (e.g., the separation of private consumptive activity from work), but this does not eliminate the subprocesses.

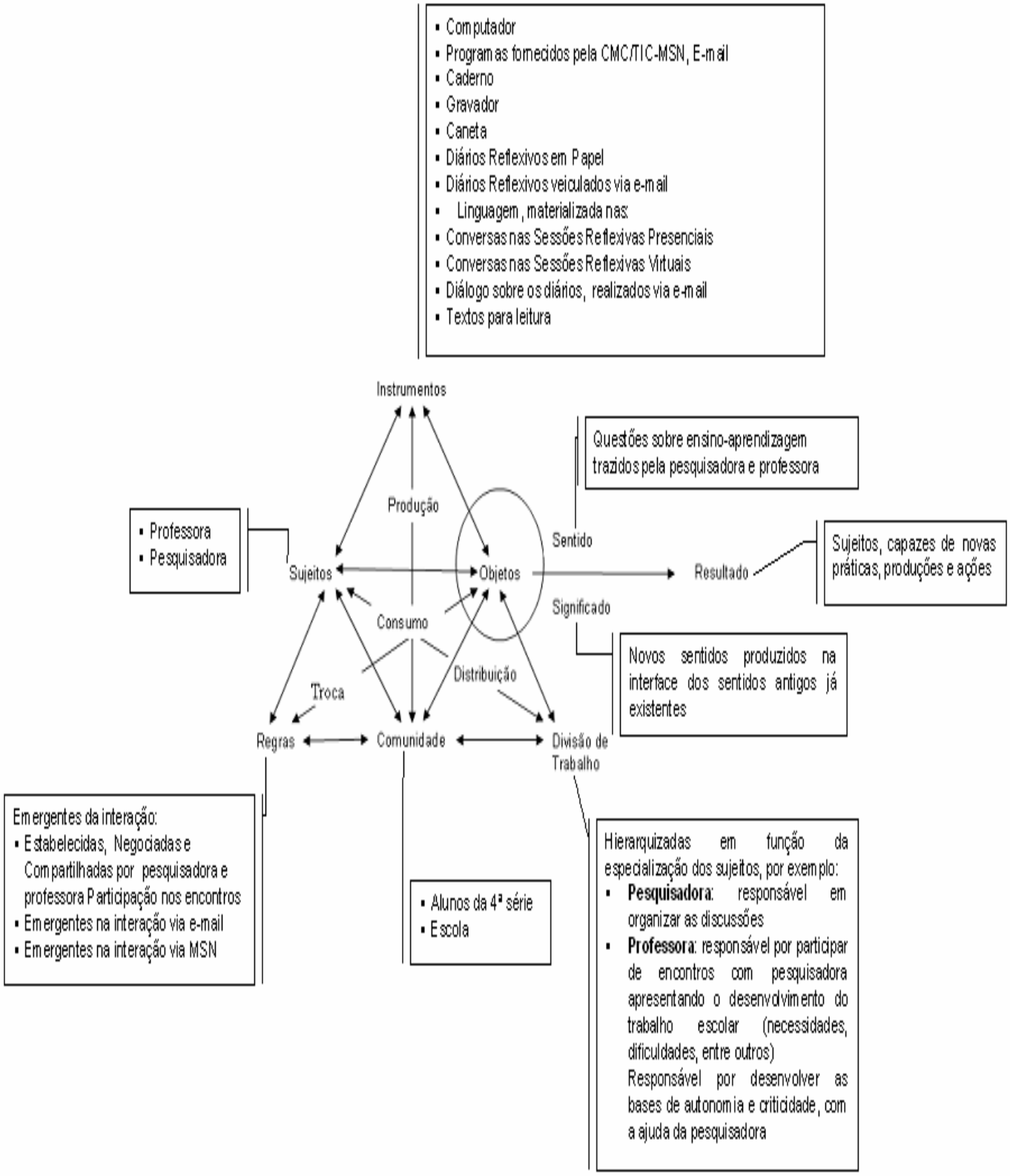


**Figura 6. Modelo de estrutura mediacional idealizada na atividade de formação de professor**

Esta seção buscou discorrer sobre o desenvolvimento da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. No que diz respeito a este trabalho, a compreensão do conceito da TASHC torna-se importante ao permitir entender que o desenvolvimento humano se dá a partir de uma relação dialética que o sujeito estabelece com o mundo. Entender essa evolução torna-se relevante na medida em que me permite compreender como se deu a produção de um objeto crítico de transformação na atividade de formação de professor.

Na seção a seguir, abordo a questão da instrumentalidade na atividade de formação, fundamentada nas discussões que Vygotsky (1924/1999b; 1934/2002), Newman & Holzman (2002), entre outros, fazem em relação ao instrumento para compreender como os instrumentos mediacionais utilizados nesta pesquisa permitiram a transformação dos sujeitos para alcançar o objeto idealizado.

### 1.1.3 A Instrumentalidade de Atividade de Formação

Um dos conceitos fundamentais da teoria sócio-histórico-cultural que Vygotsky (1999:188) expressa no texto *O Problema da Consciência* é a compreensão da importância da ação mediada. “O fato de nossa psicologia é o fato da ação mediada (*ibidem, loc. cit.*)”.

De acordo com Hawi (2005:44), é extremamente difícil conceituar a mediação, e, nesse aspecto concordo com a autora, quando afirma que a mediação é um pressuposto vygotskyano norteador que se objetiva na relação constitutiva do eu-outro e, por estar entre dois termos que estabelecem uma relação, ela é a própria relação. Como explica a autora, não é a corporeidade do outro que estabelece a mediação, mas esta ocorre por meio das diferentes formas de semiotização, seja pelo uso dos signos, das palavras, dos instrumentos de mediação, possibilitando a relação social e a comunicação entre as pessoas, já que sem a mediação dos signos não há contato com a cultura.

Segundo Daniels (2003:24), os instrumentos mediadores atuam como meios pelos quais os indivíduos agem sobre os fatores sociais, culturais e históricos e sofrem a ação deles. Portanto, nesta pesquisa, a compreensão do uso de instrumentos mediadores e a análise lingüística tornam-se de extrema importância, uma vez que propiciará analisar o discurso dos participantes e entender o questionamento de sentidos e compartilhamento de novos significados que emergem na atividade de formação por meio desses instrumentos. Para isso, faz-se necessário um percurso na fundamentação que norteia a definição de instrumento. Parto, portanto, da definição geral do termo. De acordo com o dicionário Aurélio, o termo instrumento pode ser compreendido como:

> *Do lat. instrumentu.]*
> *S. m.*
> *1. Objeto, em geral mais simples do que o aparelho, e que serve de agente mecânico na execução de qualquer trabalho: instrumentos cirúrgicos; instrumentos de astronomia.*
> *2. P. ext. Qualquer objeto considerado em sua função ou utilidade: Os dentes e garras são os instrumentos de luta das feras.*
> *3. Recurso empregado para se alcançar um objetivo, conseguir um resultado; meio: O apelo aos instrumentos constitucionais caracteriza as democracias.*
> 4. Fig. Pessoa que serve de intermediário[9]: Os profetas diziam-se instrumentos de Deus entre os homens.
> 5. Objeto que produz sons musicais.
> 6. Jur. Ato reduzido a escrito, em forma apropriada, para que se constitua um documento que o torne concreto, autêntico, provável e oponível contra terceiros.

As definições 3 e 4 foram destacadas para ressaltar que mesmo em uma visão mais ampla do termo, a idéia de que possa servir como um mecanismo de ação torna-se bem evidente.

Como apresentado na seção anterior, as operações de trabalho ocorrem com a ajuda de instrumentos ou meios de trabalho que conduzem à ação, pois é através dos instrumentos criados e transformados no decorrer da História que ocorre a atividade mediada. Mas, o que são instrumentos?

De acordo com Baber (2003:4), o termo instrumento refere-se a qualquer implemento/utensílio que possa ser usado para realizar uma tarefa, ou a qualquer forma de suporte que possa ser utilizado para ajudar a realizar

[9] Grifo meu

uma tarefa, por exemplo, um martelo, uma faca ou um garfo, No entanto, a definição apresentada por Baber, assume apenas a descrição de instrumento como de objeto físico, compartilhando a noção de objetos que nos ajudam a realizar determinadas tarefas.

De acordo com o colocado por Vygotsky (1924/1999:3-31 *passim*), o indivíduo medeia sua atividade pelo uso de instrumentos ou artefatos culturais. Porém, Darwin (1859:7) no livro *A Origem das Espécies*[10] também aponta o uso de instrumentos por parte dos animais, por exemplo, macacos fazendo uso de pedras como martelo para abrir uma noz, ou elefantes utilizando um galho para repelir as moscas. Mas, se tanto o ser humano quanto os animais fazem uso de instrumentos, o que os diferencia?

Como descreve Engels (1876/2004:1), a hominização se deve ao aparecimento do trabalho. Segundo o autor, o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos do sentido. Ainda segundo o autor, o trabalho começa com a elaboração de instrumentos.

De acordo com Marx (1867/2005), o trabalho é o processo no qual participam o homem e a natureza. É o processo em que o ser humano, com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza e põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeças e mãos, a fim de se apropriar dos recursos naturais imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Ao atuar sobre a natureza externa modifica-a e, ao modificá-la, modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Para o autor, o instrumento é "o meio de trabalho, é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto*".* Pode-se entender aqui que o instrumento é, portanto, um objeto com o qual se realiza uma ação de trabalho, ou seja, a "coisa", como dito por Marx, de que o indivíduo se apossa não é o objeto de trabalho, mas o meio de trabalho.

[10] Para uma leitura mais abrangente, a obra está disponível em http://www.literature.org/authors/darwin- charles/the-origin-of-species/preface.html

Segundo Engels (1876/2004:8-9), os animais podem utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela[11]; o homem, ao contrário, a modifica e a obriga a servir-lhe, apontando ser essa a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença essa que mais uma vez, resulta no trabalho.

Não podemos nos esquecer, no entanto, que o instrumento não é apenas um objeto de forma particular ou de propriedades físicas determinadas, é também um objeto social, sendo elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo. Um instrumento que pode ser exemplificado aqui como um instrumento mediador criado no desenvolvimento do trabalho coletivo é a linguagem[12]:

> [...] Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros. A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta, mas firmemente mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam a pronunciar um som articulado após outro (Engels, 1876/2004:3-4).

Ao considerar que a atividade investigada nesta pesquisa se desenvolve a partir a linguagem, a linguagem é aqui entendida, então, como um instrumento de interação entre as pessoas que possibilita o desenvolvimento de idéias e construção de proposta para transformação e reconstrução de novas ações.

As questões do materialismo histórico-dialético quanto às mudanças na sociedade e na natureza humana (consciência e comportamento) tiveram

[11] O autor exemplifica essa modificação através de problemas ambientais causados pelas cabras e porcos que foram levados pelos primeiros navegantes à Grécia e exterminaram quase por completo a vegetação ali existente.

[12] A linguagem será abordada em seção posterior quando discutirei a linguagem como mediadora na atividade de formação.

papel fundamental na concepção instrumental desenvolvida por Vygotsky, que estendeu o conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos.

Segundo Freitas (2002:85 *passim*), a concepção instrumental desenvolvida por Vygotsky está indissoluvelmente ligada à gênese social do indivíduo, pois a possibilidade de transformar o mundo pelo uso de instrumentos é que estabelece a modificação da própria atividade reflexa e a transformação qualitativa da consciência.

Para Vygotsky (1934/1998:51-76 *passim*), a mediação é essencial para o desenvolvimento das funções mentais superiores. Segundo o autor, as funções mentais, como percepção, atenção, vontade e memória, aparecem primeiramente como funções elementares, transformando-se, posteriormente, em funções mentais superiores. O autor explica a diferença entre a função elementar e a função superior, no caso, a memória, como tendo duas formas – memória natural e memória mediada por signos. De acordo com o autor, a memória natural está próxima à percepção porque surge em conseqüência da influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos; a memória superior, ao contrário, tem uma origem social e é mediada por signos.

A diferença entre as funções elementares e superiores pode ser explicada da seguinte maneira: as formas elementares de comportamento de estímulo-resposta (cf. figura 1) são determinadas diretamente pelo estímulo do ambiente. A estrutura com operações de signo, por outro lado, requer um elo intermediário a fim de criar uma nova relação entre o estímulo e a resposta, nesse caso, um signo. Assim, o processo direto é substituído por uma ação mediada (cf. figura 2). É importante esclarecer que o elo intermediário (signo) não opera sobre o ambiente, mas sobre o indivíduo, na medida em que confere à operação psicológica formas qualitativamente nova e superiores que se destacam do desenvolvimento biológico e criam novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.

Ao buscar compreender as funções psicológicas superiores e/ou os processos mentais superiores centrado no conceito de mediação da ação, o

autor aponta que tanto os sistemas de signos (linguagem, escrita, sistema de números), bem como os instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história e mudam a forma social e o nível de desenvolvimento cultural. De acordo com Freitas (2002:91), para Vygotsky, o desenvolvimento da consciência e o desenvolvimento das funções superiores têm uma origem exterior que se dá na relação com os objetos e as pessoas (interpsicológico), convertendo-se, posteriormente, em atividade individual (intrapsíquica), sendo a linguagem o mais importante instrumento de mediação semiótica para a constituição do sujeito.

Vygotsky (1934/1998:74) explica essa reconstrução interna de uma operação externa através do clássico exemplo do gesto indicativo: ao tentar pegar um objeto inacessível, a criança faz movimentos de alcançar e pegar (gesto indicativo em si); esses movimentos são notados pelos outros, com isso, o gesto de apontar converte-se em gesto para os outros que atribuem significados à situação e que, posteriormente, é significada pela criança. Em uma situação objetiva, o outro atribui significado a uma determinada condição na relação interpsicológica que se converte na relação intrapsicológica do sujeito com como significativa. O "eu", nesse processo de significação, torna-se para o sujeito o significante da própria subjetividade. Essa relação eu-outro e a penetração no universo da significação ocorre no campo da intersubjetividade.

Newman & Holzman (2002:45-62 *passim*), ao aprofundarem a discussão de instrumento, em uma (re)visita à teoria desenvolvida por Marx e Vygotsky, afirmam que os filósofos empiristas do século XIX e XX não pouparam esforços em buscar alternativas para responder as perguntas*: "*O que é um instrumento? O que é um esquema conceitual ou visão de mundo? Quando e como devemos empregá-los (instrumentos)? Que método deve ser usado para achar respostas à essas questões de metodologia?*(idem:49}".* Porém, conforme os autores, no início do século XXI, essas questões científicas prático-críticas sobre o método e visão de mundo ainda permaneciam não resolvidas, apontando, assim, o confronto desenvolvido entre o método do pragmatismo e o método da práxis

(desenvolvido por Marx), ou seja, o debate estava entre o método como um *instrumento-para-resultados* (método pragmático) e o método como *instrumento-e-resultado* (método da práxis).

De acordo com Newman & Holzman (2002:51), há dois tipos diferentes de instrumentos: 1) os produzidos em massa (martelo, chaves de fenda, entre outros), 2) os projetados e produzidos para auxiliar no desenvolvimento de outros produtos. Segundo os autores, a diferença qualitativa entre esses dois tipos de instrumentos está em distinguir entre aquilo que é produzido sem qualquer identidade social, denominado *instrumento-para-resultado,* daquilo que é inseparável da atividade de seu desenvolvimento, definido *"no e pelo processo de sua produção"* (idem, p.52), denominado *instrumento-e-resultado.*

Como apontam os autores, a diferença entre instrumento-para-resultado e instrumento-e-resultado está na distinção entre as palavras "para" e "e". Para clarificar essa distinção, apresento *ipsis litteris* a explicação dada pelos autores:

> [...] A distinção que estamos fazendo não é entre instrumentos produzidos em massa e aqueles produzidos manualmente, nem entre instrumentos quando utilizados para o fim pretendido pelo produtor (bater um prego com um martelo) e instrumentos quando usados para outro fim (golpear alguém na cabeça com um martelo), nem entre instrumentos que permanecem inalterados ao ser usados e instrumentos que se transformam com o uso.
> Nem tudo o que é necessário ou desejado pelo gênero humano pode ser feito simplesmente pelo uso (aplicação) dos instrumentos que já têm sido produzidos em massa na sociedade moderna. Freqüentemente, precisamos criar um instrumento que é especificamente projetado para o criar o que afinal desejamos produzir. Os instrumentos de uma loja de ferramenteiros e os instrumentos de um ferramenteiro são qualitativamente diferentes, tal como diferem o instrumento-para-resultado e o instrumento-e-resultado. Os instrumentos da loja de ferramentas, como os martelos, vêm a ser identificados e reconhecidos como utilizáveis para um fim, isto é, tornam-se reificados e identificados com uma determinada função e, como tal, na medida em que o martelo industrializado como uma extensão social (um instrumento) da atividade humana acaba por definir seu usuário humano (como faz todo uso de instrumento), ele o faz num sentido predeterminante. Marxistas de todas as tendências (e vários outros) reconhecem que o uso do instrumento tem impacto sobre as categorias de cognição. Instrumentos para resultados são análogos a (bem como produtores de) equipamentos cognitivos (por exemplo, conceitos, idéias, crenças, atitudes,

> emoções, intenções, pensamento e linguagem) que são completos (totalmente manufaturados) e utilizáveis para um fim particular.
> O instrumento do ferramenteiro é diferente de um modo muito importante. Embora tenha um propósito, ele não é categoricamente distinguível do resultado obtido com seu uso. Explicitamente criado com o fim de ajudar a criar um produto específico, ele não tem qualquer identidade social pré-fabricada independente dessa atividade. De fato, empiricamente falando, tais instrumentos, caracteristicamente, só são reconhecíveis como instrumentos na medida em que o próprio produto (freqüentemente um quase-instrumento ou pequena parte de um produto maior é reconhecível como produto. São inseparáveis. É a atividade produtiva que define os dois – o instrumento e o produto (o resultado).
> Diferente do martelo (instrumento da loja de ferramentas, (instrumento-para-resultado), aquele tipo de instrumento – instrumento-e-resultado não tem qualquer identidade completa ou generalizada. Com efeito, ele tipicamente não tem nome algum; não aparece em nenhum dicionário ou gramática. Tais instrumentos (ou, semanticamente falando, este sentido da palavra "instrumento") definem seus usuários humanos de modo bem diferente daquele como o fazem os instrumentos da loja de ferramentas, sejam eles da variedade física, simbólica ou psicológica. Os instrumentos internos cognitivos, comportamentais, criativos, lingüísticos desenvolvidos com base no tipo social de instrumento do ferramenteiro são incompletos, não-aplicados, não nomeados e, talvez, não-nomeáveis. Dito mais positivamente, eles são inseparáveis dos resultados pelo fato de seu caráter essencial (seu aspecto definidor) é a atividade de seu desenvolvimento, em vez de sua função. Pois sua função é inseparável da atividade de seu desenvolvimento. Eles são definidos no e pelo processo de sua produção (Newman & Holzman (2002:51-52).

A compreensão da distinção entre instrumento-para-resultado e instrumento-e-resultado torna-se importante nesta pesquisa, ao possibilitar entender se os instrumentos e/ou a instrumentalidade na atividade de formação permitiram a transformação dos participantes (instrumento-e-resultado) para alcançar o objeto idealizado, ou se serviram apenas para a um determinado fim (instrumento-para-resultado).

Assim, também, se pensarmos na linguagem como um instrumento mediador, conforme apresentado anteriormente, pode-se dizer que esta pode ser caracterizada como um instrumento-e-resultado, na medida em que reflete uma forma de perceber o real em um dado tempo e espaço, apontando o modo pelo qual uma pessoa aprende dentro das circunstâncias em que vive, ao permitir a comunicação, organizar e mediar a conduta e

expressar e ressaltar a importância reguladora dos fatores culturais existentes. Dessa forma, o confronto das concepções iniciais de mundo do indivíduo com aquelas apresentadas pelos parceiros de seu ambiente torna-se fundamental para a apropriação de significados (formação de conceitos) diferenciados que, dialogicamente, constituirão sentidos a serem negociados.

Engeström (2007,2006) defende que, em situações nas quais a linguagem é o instrumento mediador, necessitamos de uma abordagem mais complexa. De acordo com o autor, o contexto da atividade é multifacetado, não comportando instrumentos únicos, mas, uma instrumentalidade conectada. Para o autor, o conceito de instrumentalidade implica um sistema que inclui múltiplos artefatos cognitivos e significados semióticos (mentality), além de ferramentas primárias, táteis e visíveis (instruments), que permitem o exame, a transformação e a experimentação. O autor define essa instrumentalidade como sendo a "rica e diversa constelação de instrumentos e signos mediacionais em um sistema de atividade (*idem,* 2006*).*

Muitos dos trabalhos de Engeström baseiam-se em pesquisa intervencionista. Para o autor, a intervenção permite a construção de novas instrumentalidades, trazendo à tona, a externalização da construção transformativa de novos instrumentos e formas de atividade tanto no nível individual quanto coletivo. Citando Keller & Keller (*apud* Engeström, 2006[a]:1789) Engeström aponta a variedade e flexibilidade das constelações do instrumento da seguinte maneira:

> É importante notar que as idéias constituem os componentes mentais da constelação que incluem, frequentemente, procedimentos para correção ou reparos de desvios de imagem do objeto desejado de uma intervenção particular na produção. Portanto, instrumentos podem muito bem ser usados de múltiplas maneiras mesmo em uma dada constelação[13].(tradução minha)

[13] 'It is important to note that the ideas constituting the mental components of a constellation often include procedures for correcting or repairing deviations from the image of the desired outcome of a particular step in production. Therefore, tools may well be used in multiple ways even within a given constellation'.

Como aponta Engestrom em seus trabalhos (1999, 2006,2006a), há artefatos que são úteis para elaborar perguntas e respostas, enquanto outros servem para identificar *o como* e o *porquê*. Partindo dessa concepção, o autor sugere como forma de identificar as diferentes maneiras que os participantes de uma atividade usam para elaborar e responder questões epistêmicas, seis tipos de categorias para a compreensão dos diferentes usos dos instrumentos em um sistema de atividade:

**Quadro 1. Características dos artefatos de mediação (Engeström, 1999, 2006,2006ª)**

| Artefatos do tipo | Característica do artefato |
|---|---|
| *Para Onde?* | Usado para prever e/ou imaginar o estado futuro ou o desenvolvimento potencial do objeto. Ex. modelos, visões. |
| *Por quê?* | Utilizado para diagnosticar e explicar as propriedades dos comportamentos dos objetos. Ex. modelos dos sistemas. |
| *Como?; Em qual ordem?* | Usado para guiar e direcionar os processos e procedimentos entre e sobre os objetos; permite pensar na organização das ações para a realização do objeto. Ex. planos, scripts, regras, horários. |
| *Em qual localização?* | Entidade externa que permite monitorar e perceber como as diferentes posições assumidas no sistema da atividade colaboram para o desenvolvimento da ação para alcançar o objeto da atividade. Ex. mapas, catálogos, classificação |
| *Quem, Qual, Quando?* | Usado para identificar quando as ações acontecem, o que ocorre na atividade e o responsável pelas ações para atingir o objeto e quando as ações acontecem. Ex. estórias, narrativas |
| *O quê?* | Utilizado para identificar, justificar e descrever os objetos; são os caminhos concretos que nos orientam em direção ao objeto da atividade. Ex. imagens, protótipos, listas, processo de reconhecimento, declaração. |

Nesta pesquisa, entender o conceito de instrumento e instrumentalidade torna-se essencial para a compreensão e análise dos dados uma vez que possibilitará investigar se os instrumentos utilizados durante o processo de formação permitiram a transformação (instrumento-e-resultado) para alcançar o objeto idealizado – formação crítica, ou se a serviram apenas a um resultado (instrumento-para-resultado).

## 1.2. Trabalho como Atividade: fator de desenvolvimento, mas também, de alienação

De acordo com o apresentado na seção anterior, vimos que a diferenciação do homem perante os animais se faz a partir do momento em que começa a produzir seus meios de subsistência, pois como afirma Engels (1876/2004:1), "o trabalho é a condição básica fundamental de toda a vida humana (...) o trabalho criou o próprio homem*".* Vimos em Marx (1867/2005) também, em *O Capital,* que o homem ao atuar sobre a natureza externa, modificando-a, modifica sua própria natureza e, utilizando a analogia da aranha o autor estabelece que:

> [...] o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Portanto, para Marx, o trabalho é a única manifestação da liberdade humana, da capacidade humana de criar a própria forma de existência. Porém, Marx *(1844/2001)* aponta que quando o trabalho passa a ter o seu valor determinado não pelo seu conteúdo concreto, nem pelo conteúdo de seus produtos, mas, sim, pelo seu valor abstrato, ou seja, seu valor de troca, isso dá origem a uma outra forma de apropriação – a apropriação dos produtos da atividade social objetivadora. Essa nova forma de apropriação, de acordo com o autor, aliena os trabalhadores do produto de seu trabalho, pois como aponta o autor:

> [...] o trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens.
> Tal fato implica apenas que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, opõe-se a ele como ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a

> objetivação do trabalho. A realização do trabalho constitui simultaneamente sua objetivação (Marx, 1844/2001:111-112)

Como colocado por Leont'ev (1959/2005), as conquistas do desenvolvimento histórico humano são consolidadas e transmitidas de geração em geração de maneira particular, e precisamente de maneira exotérica, externa. Para o autor, essa nova forma de acumulação da experiência filogenética (mais concretamente, histórico-social) surgiu porque a forma específica da atividade do homem é a atividade produtiva, ou seja, a atividade fundamental dos homens é o seu trabalho. Porém, ao analisar o processo histórico do desenvolvimento humano, o autor aponta que a divisão social do trabalho e a propriedade privada produziram na estrutura da consciência humana um processo de alienação caracterizado pela dissociação entre o significado e o sentido da ação.

Segundo Duarte (2005:36-37), a análise que Leont'ev faz do processo de alienação da sociedade capitalista ocorre por duas razões: 1) pela dissociação entre o significado e o sentido das ações humanas; 2) pela impossibilidade que a grande maioria dos seres humanos tem de se apropriar das grandes riquezas materiais e não-materiais existentes socialmente. Para Leont'ev (1959), essa desigualdade é produto da diferença econômica e de classes que são formadas no decurso de um processo sócio-histórico que se dá devido à discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo.

Vygotsky (1930), ao discutir a transformação socialista do homem, aponta que as leis que regulam o curso da história humana e que governam o processo material e mental da sociedade representam o fator determinante na formação da personalidade dos indivíduos. Apoiado nos trabalhos de Marx e Engels, Vygotsky afirma que a corrupção da personalidade humana é provocada pelo crescimento da sociedade capitalista industrial, que, com o desenvolvimento da produção material, trouxe, simultaneamente a divisão progressiva do trabalho e o desenvolvimento distorcido do potencial humano.

Segundo Marx (1844/2007), a realização do trabalho aparece na esfera econômica como a *desrealização* do trabalhador, pois quando o capital apropria-se da mais-valia, temos uma apropriação que aliena os trabalhadores do produto de seu trabalho.

Leont'ev (1959:131-132), nos fornece um exemplo dessa desrealização e da dissociação entre o sentido e a significação da ação do trabalho através de uma situação de trabalho em uma tecelagem:

> A tecelagem tem para o operário a significação objetiva de tecelagem, a fiação, de fiação. Todavia não é por aí que se caracteriza sua consciência, mas pela relação que existe entre estas significações e o sentido pessoal que tem para ele as ações de trabalho. Sabemos que o sentido depende do motivo. Por conseqüência, o sentido da tecelagem ou da fiação para o operário é determinado por aquilo que o incita a tecer ou a fiar. Mas são tais as suas condições de existência que ele não fia ou não tece para corresponder às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas unicamente pelo salário; é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que o produziu. [...] para a sociedade capitalista o sentido da fiação ou da tecelagem reside no lucro que dela tira, isto é, numa coisa estranha às propriedades do fruto da produção e à sua significação objetiva.

Seguindo essa linha de pensamento, Duarte (2005:36-37), apoiando-se em fundamentos marxistas[14], analisa a visão de Leont'ev e explica que o sentido produzido pelas condições objetivas de vida do operário é que o levam a vender sua força de trabalho em troca de salário. Por esse motivo o sentido do trabalho do operário será para ele o mesmo, quer esteja trabalhando em uma fábrica de tecidos, quer em uma de armas ou de remédio, uma vez que o sentido de seu trabalho é determinado pelo quanto recebe e não pelo que produz. Para o autor, essa dissociação contribui ainda para o cerceamento do processo do desenvolvimento da atividade do indivíduo, pois ao vender sua força de trabalho e ao ter o sentido de sua atividade dissociado do conteúdo dessa atividade, o trabalho torna-se algo externo e estranho à sua personalidade, quando na realidade deveria a

[14] Para uma leitura mais abrangente sobre o assunto sugiro a obra *Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844,* de Karl Marx, disponível em: http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/08/man_eco_ filo/ndex.htm

atividade centrar-se no processo de objetivação da personalidade do indivíduo.

O autor aponta, ainda, que, sem a possibilidade de objetivação, a personalidade restringe-se apenas ao desenvolvimento, já que o indivíduo não tem na atividade de trabalho algo que o impulsione a se apropriar de conhecimentos, habilidades e valores que o enriqueçam como ser humano.

Freire (1979/2001:35-36), ao discutir a questão da alienação na sociedade, o faz por meio da critica à reprodução cultural, apontando que ao tentar imitar o outro, o indivíduo deixa de ser ele mesmo, e que a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada. Para o autor, o ser alienado não procura o mundo autêntico, vê as coisas mais na superfície que em seu interior, fica mais na forma que no conteúdo, tem vergonha da sua realidade e, como o pensar alienado não é autêntico, sua ação também não se traduz em uma ação concreta. Freire explica que essa inautenticidade de pensar se deve ao fato de o indivíduo não ter consciência de seu próprio existir, de olhar para a realidade com olhos alheios e não com critério próprio, pessoal, e de não viver sua realidade objetiva. O autor exemplifica essa inautenticidade por meio da preferência por técnicos estrangeiros em detrimento dos nacionais para a solução de problemas:

> A sociedade alienada não se conhece a si mesma; é imatura, tem comportamento exemplarista, trata de conhecer a realidade por diagnósticos estrangeiros.
> Os dirigentes solucionam os problemas com fórmulas que deram resultado no estrangeiro. Fazem importação de problemas e soluções. Não conhecem a realidade nativa (Freire, 1979/2001:36).

Porém, o autor aponta que o erro de ser alienado não está na imitação, mas na passividade com que essa imitação é recebida e, principalmente, na falta de análise ou autocrítica.

Vasconcellos (2001:16-6 *passim*), ao refletir sobre o processo educacional e sobre o processo de alienação do professor, indica que a explosão do sistema de ensino ocorrida na segunda metade do século passado foi acompanhada de um pressuposto implícito que não foi

questionado, ou seja, criou-se um consenso de que a escolarização seria favorável à expansão econômica e que a escola seria boa pelo que poderia oferecer no futuro, como a garantia de um bom emprego, por exemplo.

De acordo com o autor, esse processo também significou mudança na posição dos profissionais da educação[15] que se reflete ainda hoje, pois, da valorização e posição elevada que gozavam junto à sociedade como fonte privilegiada de informação, com boa remuneração e formação mais consistente (em termos da realidade e objetivos daquele momento sócio-histórico), hoje, a maioria, encontra-se à margem dos mínimos benefícios sociais que vão desde a formação, remuneração até o respeito e dignidade. Nesse sentido, em relação ao processo educacional, concordo com Hawi (2005:17) ao dizer que "a educação passou a ser vista como algo meramente quantificável, cujo valor pode ser transformado em possibilidade mercadológica determinada pelas alterações do mercado".

Segundo Vasconcellos (2001:18), as mudanças na sociedade que contribuíram para que o professor chegasse nessa situação foram:

- Avanço do processo de industrialização e exponencial urbanização, o que culminou no aumento da demanda pela escola;
- Degradação progressiva e acentuada das condições de trabalho, como, por exemplo, número excessivo de alunos em sala de aula, falta de instalações adequadas, de equipamentos e material didático;
- Aumento do número de vagas no ensino fundamental e médio na escola publica, e no ensino superior nas faculdades particulares;
- Fragmentação e esvaziamento da formação do professor;
- Diminuição drástica dos salários dos professores;
- Queda do *status* social do professor;
- Parcialização do trabalho professor no interior da escola;
- Aumento dos 'problemas de disciplina' em sala de aula.

[15] Aqui entendido como professores.

Ao analisar os posicionamentos adotados pelos professores em relação aos problemas da prática educacional, Vasconcellos (2001:66-67), nos fornece um exemplo do processo de alienação desses profissionais – *"a negação da realidade"* – que se caracteriza por uma imersão não problemática do sujeito na realidade por meio de diferentes caminhos como:

- a não-percepção: estado forte de alineação, demonstrado através da indiferença (Problema? Que problema?);
- o saudosismo: não aceitação da realidade, aliada à fixação afetiva, fixada nos "bons tempos" (Ah, mas antigamente não era assim!, No meu tempo isso era melhor!);
- a idealização: cria para si a falsa realidade, não confronta com dados objetivos (As notas baixas são porque não prestam atenção na aula!);
- a justificação: integração à realidade, quando os problemas são apontados, desconversa ("não é bem assim.....").

Voltando o olhar para a educação pelo viés das visões dos autores supramencionados, pode-se compreender que o fazer pedagógico desses profissionais está sujeito a uma determinada forma de organização social que acaba por alienar o caráter existencial e político do seu trabalho, pois como aponta Celani (2000:18), *"as políticas educacionais são geralmente afetadas por políticas econômicas e sociais, que nem sempre caminham na direção que seria a ideal para a educação"*. Sendo assim, entendo que essa situação de alienação pode ser caracterizada: 1) pela não percepção de que aquilo que ocorre em sala de aula é reflexo das determinações às quais tanto escola quanto professores estão sujeitos, 2) pela falta de compreensão e domínio de vários aspectos da prática educativa, o que contribui para que o professor não tenha clareza em relação à realidade em que vive, ou seja, não compreenda, por exemplo, como os fatos e fenômenos chegaram ao ponto em que estão hoje em relação ao seu trabalho; 3) pela falta de clareza em relação ao processo de ensino-aprendizagem: ensinar o quê?, Para quê?, Para quem?, Qual a função social dessa aula?, Que tipo de cidadão

formar?; 4) pelo o trabalho intelectual ser tomado como um fim em si mesmo, como uma mercadoria ou como uma forma de sobrevivência.

De acordo com Marx (1844/2001:114) a alienação ocorre porque:

> Em primeiro lugar, o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua caractersitica; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas, infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho *forçado.* Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio. O seu caráter estranho resulta visivelmente do fato de se fugir do trabalho, como da peste, logo que não existe nenhuma compulsão física ou de qualquer outro tipo. Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro. Assim como na religião a atividade espontânea da fantasia humana, do cérebro e do coração humanos, reage independentemente como uma atividade estranha, divina ou diabólica, sobre o indivíduo, da mesma maneira a atividade do trabalhador não é a sua atividade espontânea.Pertence a outro e é a perda de si mesmo.

Vygotsky (1934/2001:448), ao abordar e analisar questões sobre o trabalho do professor na obra *Psicologia Pedagógica*, afirma que o maior perigo da prática educacional [entendido aqui como alienação] ocorre quando o professor começa a se sentir no papel de instrumento da educação, ou seja, "como um gramofone que não possui a sua própria voz e que canta o que o disco lhe dita *(loc.cit)".* O autor ainda aponta que a complexidade das tarefas que atualmente são colocadas diante do professor exige dele um amplo conhecimento da técnica do seu ramo e um trabalho educacional "vinculado ao seu trabalho criador, social e vital *(idem.,456)".* Mas, o quê fazer para que o professor possa sair desse processo de estagnação e alienação que ainda hoje se encontra?

De acordo com Vygotsky (1934/2001:444), "para abranger inteiramente o processo de educação e enfocar todos os aspectos importantes do seu desenvolvimento faz-se necessário levar em conta a

psicologia do trabalho do professor e mostrar a que leis ele está sujeito*",* ou como adverte Vasconcelos (2001:16), para "refletir sobre o professor enquanto ser concreto exige que nos remetamos ao seu mundo de atuação", uma vez que não é possível explicar a prática pedagógica por si mesma.

Celani (2000:24), no que se refere à formação de docentes, afirma que a política educacional não pode deixar de considerar a necessidade da conscientização dos problemas educacionais desde a formação na graduação à necessidade de uma formação contínua para suprir possíveis lacunas, fornecendo a esses profissionais instrumentos básicos conceituais e operacionais que lhes permitam refletir sobre seu papel e sua construção social, desenvolvendo, assim, a compreensão crítica sobre seu trabalho.

Vasconcellos (2001:15-26 *passim*), ao ponderar sobre o processo de desalienação, aponta que para sair desse processo de alienação o professor deve assumir-se não somente como sujeito de transformação, mas comprometer-se também com as alterações das condições de seu trabalho, tanto do ponto de vista objetivo, como por exemplo, salário, carreira, equipamentos, números de alunos em sala de aula, quanto subjetivo, como por exemplo, proposta de trabalho, projeto educativo, compromisso social, abertura para mudança, diposição democrática , entre outras. Entretanto, Freire (1979/2001:15-25 *passim*) salienta que esse processo de transformação só é possivel a partir do momento em que se conhece a realidade na qual se atua e adverte que esse conhecimento não pode estar reduzido ao nível da *doxa;* é necessário que se alcance o *logos* e se canalize para a percepção do *ontos*[16]*.* De acordo com o autor, esse movimento só é possivel por intermédio de um processo indivisível de reflexão e da ação da *práxis* humana, ou seja, através de um processo de reflexão crítica:

> [...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode mudar a próxima prática, o próprio discurso teórico,

[16] **Dox(o) –** [Do gr. Dóxa, es]. El. Compp. = 'glória'; 'crença', 'opinião'
**Log (o)** – [ Do gr. Logos, ou]. El. Comp. = 'palavra', 'tratado', 'estudo', 'ciência', 'que estuda', 'que trata', - ou seja, "saber, conhecimento"
**Ont(o)** – [Dp gr. Ón, óntos]. El. Comp. = 'ser', 'indivíduo', 'ontogênese', 'ontongonia', 'ôntico', ou seja 'essência da realidade'.

> necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser, de porque estou sendo assim , mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possivel a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (Freire, 1996/2000:44)

Para Smyth (1989:5), esses profissionais necessitam pensar sobre suas ações, experiências profissionais, mecanismos e, principalmente, sobre os fundamentos que o levaram a agir de determinada maneira e as posições assumidas. Portanto, refletir sobre a ação significa pensar sobre o objeto que se quer compreender e analisá-lo através de conhecimentos, experências e informações, atribuindo-lhe sentido, produzindo, assim, uma reorganização e aprofundamento do conhecimento da ação.

Sendo a atividade de formação uma questão central deste trabalho, e compreendendo que essa formação se dá, principalmente, por meio da linguagem como mediadora na produção de significados compartilhados, abordo, na seção a seguir, o processo reflexivo para entender o objeto da atividade no seu sentido histórico construído pelas teorias que discutem essa temática, para, posteriormente, abordar e entender a linguagem como instrumento mediador nesse processo de formação.

### 1.2.1. O processo reflexivo no sistema de atividade de formação do professor

O interesse pela reflexão sobre a prática pedagógica tem suas origens nas teorias desenvolvidas por Dewey (1910:25) que entende a reflexão como um processo ativo, persistente e cuidadoso de qualquer crença ou opinião no que se refere ao conhecimento, reconhecendo a produção do conhecimento mediante experiências fundamentadas na

reflexão, interação e transição entre situações passadas, presentes e futuras. O autor aponta três requisitos necessários para a prática reflexiva:

1. *Abertura de Espírito:* caracteriza-se pela receptividade das informações provenientes de diversas fontes, disponibilidade em ouvir, examinar o problema sob nova perspectiva, admitir a possibilidade de erros e modificações;
2. *Responsabilidade:* caracteriza-se em considerar as decisões tomadas, suas conseqüências e repercussões;
3. *Dedicação/Entusiasmo:* caracterizado pelo dinamismo que impulsiona a reflexão, o que permite romper com o estado de acomodação e rotina e auxilia a fundamentar a prática na criatividade e inovação.

Na linha de pensamento de Dewey, Richards (*apud* Farrell, 1988:11) afirma que a reflexão é um componente chave para o desenvolvimento do professor, uma vez que o auto-questionamento e o pensamento reflexivo podem tirá-lo de um nível no qual é guiado por impulso, intuição ou rotina para um nível no qual as ações são guiadas pela reflexão.

Kemmis (1987:75), também nessa linha de pensamento, nos coloca que o refletir crítico está ligado à auto-avaliação no contexto de uma ação e na busca por soluções para os problemas advindos da situação em foco, pois a reflexão crítica é uma prática que exprime um poder de reconstrução da vida social, uma vez que ao refletir criticamente, o sujeito relaciona seu pensar e o agir de acordo com as situações e interesses humanos, políticos, sociais e culturais.

Brookfield (1987:1-267 *passim*), da mesma forma afirma que quando nos tornamos críticos, desenvolvemos consciência das responsabilidades sob as quais pensamos e agimos, estando ativamente engajados em transformar o mundo pessoal e social, pois nos tornamos conscientes da diversidade de valores, comportamentos e estruturas sociais no mundo e, principalmente, da relação teoria e prática. Contudo, o autor (*idem*:142) alerta para o fato de que as discussões tornam-se verdadeiramente críticas

e auto-conscientes somente quando os participantes as abordam com certas inclinações e predisposições, ou seja, com virtudes comunicativas como: tolerância, paciência, respeito pelas diferenças, disposição para ouvir, habilidade de reinterpretar ou traduzir suas próprias preocupações, auto-imposição de restringir para que os outros tenham vez para falar e ainda, disposição de se expressar com sinceridade e honestidade.

Liberali (2004:87-109 *passim*) depreende que a ação de refletir criticamente é um ato consciente de olhar as ações, com o objetivo de reformulá-las, possiblitando um questionamento tanto das ações quanto do próprio sujeito. Esse questionamento, segundo a autora, conduz a um distanciamento das ações para que se possa conhecê-las, compreendê-las e, por fim, reorientá-las.

Brookfield (1987:229-245 *passim*) adverte ainda que o processo de reflexão crítica não pode ser reduzido a uma simples forma de expressão e que esse processo reflexivo, por ser social, ocorre quando encontramos colegas e/ou pessoas que nos ajudam a ver nossa prática de uma nova maneira. Para o autor, a percepção do outro é fundamental, pois nos auxilia a obter uma perspectiva mais clara sobre a nossa prática, uma vez que a discussão com pares nos dá a possibilidade de quebrar o isolamento, de sugerir novas possibilidades e novos meios para analisar e responder aos problemas, além de possibilitar a abertura para questionamentos. Nesse sentido, Brookfield aponta a colaboração como um importante fator de melhoria e transformação das práticas educativas e do resgate do poder profissional.

O conceito de colaboração compreendido por meio de uma perspectiva sócio-histórica-cultural nos dá a verdadeira essência da importância da colaboração em nosso dia-a-dia. Entendemos que todas as atividades do indivíduo têm uma natureza social e que é *nas* e *pelas* práticas sociais que o indivíduo se constitui como ser humano, desenvolve seu pensamento, linguagem e constrói sua subjetividade. Assim, criar espaços nos quais os professores possam refletir sobre suas ações, implica construir um contexto que permita que “todos os agentes tenham voz para colocar

suas experiências, compreensões, discordâncias e concordâncias em relação ao discurso de outros participantes e ao seu próprio" (Magalhães, 2004:75) por meio de um diálogo colaborativo.

Neste trabalho, o diálogo colaborativo é entendido como um meio pelo qual, através da linguagem, da colaboração, da argumentação, da negociação de sentidos, os participantes de um processo reflexivo podem quebrar com o isolamento, avaliar a si mesmos e aos outros em relação às suas capacidade de ação (poder-fazer); às suas intenções (querer-fazer) e aos motivos (razões para agir), e participar de forma ativa e crítica na (re)elaboração pessoal e na construção de novos significados e ações. Mas como propiciar contextos que permitam a organização e reconstrução das ações e levem em conta a constituição de sujeitos críticos e autônomos?

De acordo com Liberali (2005:2), trabalhar com problemas educacionais e desenvolver um pensamento crítico não implica somente compreender e mudar o procedimentos que os professores desenvolvem para lidar com as contradições das ações diárias; ao contrário, desenvolver uma forma de pensar crítica e colaborativamente implica criar situações para agir no contexto real, ou, como aponta a autora, dentro de uma perspectiva vygotskyana, criar uma Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) que permita desenvolver formas de engajamento na atividade para todos os participantes.

Para Newman & Holzamn (2002:82), a ZPD é a descoberta revolucionária de Vygotsky, pois permite a compreensão de *instrumento-e-resultado*, ou seja, a ZPD permite entender que os instrumentos são inseparáveis do resultado.

Embasada em Holzman (1997), Magalhães (no prelo:5) explica que muitos pesquisadores discutem a ZPD relacionando-a à aprendizagem escolar de forma dualista e interacionista com o foco *"*na diferença entre o que se pode fazer com os outros e o que pode fazer sozinho*"*, ou seja, como um instrumento para a compreensão de processos mentais individuais e a apropriação do conhecimento com a ajuda de outro. Contudo, como mostra a autora, Vygotsky (1934/2001) define a ZPD como uma lei que:

> [...] regula as ações inter e intra psíquicas, que envolve os conceitos mediados por instrumentos psicológicos nas relações sociais colaborativas numa atividade constante de processos de internalização e externalização, em que tensões, contradições e conflitos nas relações entre participantes propiciam que novos processos seja iniciados (Magalhães , no prelo:6).

Portanto, segundo a autora, a ZPD é a relação entre o "ser e tornar-se*",* devendo ser entendida como o espaço entre *"*o que os participantes são" e " o que estão em processo de tornar-se" (Magalhães , no prelo:9)*,* ou seja, como uma zona de ação criativa, como uma atividade transformadora prático-crítica, que tem na colaboração o fator imprescindível para a criação de novos significados, uma vez que as mediações sociais são pré-requisito (instrumento) e produto (desenvolvimento). Nesse quadro, como apontam Newman & Holzamn (2002:82), produto e instrumento formam uma unidade dialética, ou seja, instrumento-e-resultado.

Sendo assim, a ZPD pode ser compreendida como um espaço potencial para a transformação de um sistema de atividade, que pode ocorrer quando um dos participantes da atividade estabelece um conflito e/ou problema e o desenvolvimento é adquirido por meio da solução desse conflito e/ou problema, transcendendo, assim, sua contradição. Por exemplo, nesta pesquisa, a análise lingüística dos dados me permitirá compreender não somente os papéis interacionais dos participantes (professora e pesquisadora), mas também perceber como negociaram a produção do conhecimento e contribuíram para o desenvolvimento reflexivo-crítico.

Nessa direção, Engeström (1987:46), ao discutir o ciclo expansivo fundamentando-se na ZPD, afirma que em qualquer atividade específica produtiva, surgem contradições que são sempre renovadas pela luta entre as ações individuais e a atividade geral do sistema. Para ele, é fundamental levar em consideração as contradições internas, inerentes às relações inter-pessoais. Contudo, o autor adverte que essas contradições não devem ser consideradas como impedimento para o desenvolvimento da atividade, uma vez que são a força motriz para o desenvolvimento, ao permitir que as

diferentes vozes e perspectivas coexistam, se colidam e entrem em conflito na construção do objeto idealizado.

O autor apresenta, em um ciclo expansivo de aprendizagem e desenvolvimento, quatro ordens de contradições que fornecem oportunidades para a expansão e desenvolvimento:

1. Contradições Primárias: causada dentro de cada elemento constituinte da atividade, isto é, entre sistema de atividade e a atividade que o produziu;
2. Contradições Secundárias: produzida entre os elementos da atividade central e algo novo; por exemplo, a busca de soluções para mudar a atividade devido aos conflitos gerados;
3. Contradição Terciária: originária da contradição entre o motivo/objeto da atividade central e o motivo/objeto da atividade central culturalmente mais avançada, ou seja, o conflito se estabelece entre algo novo e as velhas práticas dominantes na atividade;
4. Contradição Quaternária: produzida entre a atividade central e as atividades vizinhas, ou seja, causada pela interferência entre os sistemas da atividade devido à interligação entre esses sistemas.

Engestrom (1999:383), afirma que um ciclo expansivo é iniciado com o sujeito questionando a prática em foco; por meio de questionamentos e revisões os sujeitos produzem novos significados compartilhados. Para Engeström (1999:383), a seqüência de ações epistemológicas de um ciclo expansivo pode ser caracterizada por sete etapas:

1. Questionar: consiste no momento no qual o indivíduo questiona, critica ou rejeita alguns aspectos da prática corrente. Esses questionamentos estão pautados nas contradições em cada elemento da atividade que colocam em xeque a validade daquilo que é estável;
2. Analisar: envolve situações de transformações mentais, discursivas e práticas que buscam descobrir as causas ou mecanismos

explanatórios da situação em questão. Essa etapa relaciona-se a dois importantes aspectos: a) o *histórico-genético,* no qual a situação é explicada por meio do traçado de sua origem e evolução; b) o *real-empírico,* no qual a explicação decorre da construção de um esquema de relações sistêmicas internas que ocorrem na atividade;

3. Modelar: consiste nas ações em que os indivíduos, a partir do resultado da análise das contradições, elaboram novos instrumentos que explicam e oferecem uma solução para a situação problema;
4. Examinar: relaciona-se ao momento de expor à crítica o modelo e/ou instrumento criado, visando perceber sua dinâmica, potencialidades e limitações;
5. Implementar: consiste na aplicação efetiva dos novos instrumentos gerados;
6. Refletir: consiste na avaliação sobre o novo processo;
7. Consolidar: consiste no estabelecimento de uma nova prática, ou seja, olhar para a situação e novas práticas implementadas, refletir prospectivamente para vislumbrar novas possibilidades em estágios futuros.

Neste trabalho, as etapas que caracterizam as ações epistemológicas de um ciclo expansivo durante a atividade de formação, não são compreendidas como um processo cíclico, linear e seqüencial, como pode parecer a princípio. Essas ações em um processo reflexivo não são separadas umas das outras e nem ocorrem seqüencialmente e/ou nessa mesma ordem, como apresentado por Engeström, mas como uma rede de ações reflexivas que permite aos participantes repensar suas ações, compreender e transformar suas práticas no decorrer do processo, contribuindo, assim, para seus desenvolvimentos.

Entendemos que as contradições possuem papel essencial no desenvolvimento da atividade, pois criam possibilidades para que os participantes expressem seus diferentes pontos de vista, questionem sentidos, compartilhem e produzam novos significados, alterando assim os

seus sentidos. Desse modo, o processo do ciclo expansivo torna-se essencial nesta pesquisa, já que permitirá analisar como as contradições internas possibilitaram a expansão do objeto na atividade, ou seja, permitirá observar como a reflexão emerge da luta constante entre os diferentes significados que, ao serem orquestrados e negociados propiciam o desenvolvimento da atividade por meio da instrumentalidade.

Esta seção apresentou alguns pontos referentes ao processo reflexivo para entender o objeto da atividade no seu sentido histórico.

Ao compreender que é *na e pelas* práticas sociais que o indivíduo produz conhecimento e que a linguagem assume um importante papel na mediação das inter-relações sociais, na seção a seguir, abordo a linguagem, para entender como os sentidos foram discursivamente negociados para a produção de significados no decorrer do processo de formação.

## 1.3. Linguagem, atividade e consciência na atividade de formação do professor

Como apontado no decorrer deste trabalho, uma pesquisa que pretende discutir o processo de formação de professor no quadro da LA necessita criar espaços que permitam a organização de ações de linguagem que favoreçam a avaliação das ações e dos papéis desempenhados.

Nesse quadro, a linguagem se constitui como um importante instrumento de intervenção que possibilita o desenvolvimento das idéias, de construção, transformação e reconstrução de novas ações, ou como aponta Rajagopalan (2003:125) *"*a consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer as reivindicações e suas aspirações políticas"*.*

Como vimos nas seções anteriores, a atividade complexa dos animais superiores submetida a relações naturais, transforma-se no homem em uma atividade submetida a relações sociais desde sua origem, que, segundo Leont'ev (1959:85) é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade, ou seja, à consciência

humana. Vimos, também, que, para Vygotsky (1934/19999;2001), a atividade é sempre mediada por instrumentos ou artefatos culturais e, ao se interessar pela maneira como esses artefatos são construídos pelos sujeitos, Vygotsky imprime à linguagem um importante papel de instrumento semiótico na mediação das inter-relações sociais.

Ao dar à linguagem uma importância central como constitutiva e constituidora do sujeito, Vygotsky, em seus trabalhos, ressalta sua função e seu papel essencial para a compreensão da consciência humana, e, ao enfocar a relação pensamento e linguagem, buscou entender o pensamento verbal não separado de seus componentes, pensamento e palavra, mas a partir de uma unidade, contendo a propriedade do todo.

De acordo com o autor, a falha metodológica das investigações tradicionais sobre a relação pensamento e linguagem está no fato dessas correntes conceberem essa relação como desenvolvimento autonômo ou reduzido às explicações de hábitos e reflexos. Assim, Vygotsky (1934/2001:398) aponta que a unidade para compreender o pensamento verbal é o significado da palavra, como apresentado na citação a seguir:

> Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista em seu aspecto interior.

Para o autor, a linguagem e o pensamento se unem por meio do significado da palavra e, esta, ao refletir a realidade e ao dar sustentação ao pensamento generalizante tem seu significado alterado de acordo com o modo de realização social. Sendo o significado da palavra uma generalização e a generalização o ato verbal do pensamento, o significado da palavra é, portanto, um fenômeno tanto do pensamento quanto da linguagem, ou seja, o pensamenteo se realiza na palavra e a palavra ganha significado pelo pensamento. Dessa forma, a função do significado das

palavras reside precisamente na realização da comunicação humana e na efetivação do pensamento generalizante.

Nesse sentido, podemos compreender que é o contexto que dá a palavra um conteúdo ou um novo conteúdo, uma vez que o seu sentido modifica-se de acordo com as situações e a mente de quem a utiliza.

O autor esclarece ainda que a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto, pois ao fazer uso da linguagem nas inter-relações discursivas, os sujeitos se apropriam de significados cristalizados e desenvolvidos sócio-histórico-culturalmente, construindo, ao mesmo tempo, sua individualidade. De acordo com Vygotsky (1934/2001:395-486 *passim*), esse processo ocorre no momento em que as relações interpessoais são transformadas em relações intrapessoais (vide exemplo do gesto indicativo), permitindo, assim, a construção da consciência humana.

Segundo Moran & John-Steiner (2003:63), Vygotsky, em seus trabalhos, concebe o processo criativo e de desenvolvimento como a *internalização* ou apropriação dos instrumentos culturais e da interação social. Contudo, esse processo de internalização não é simplesmente a transferência dos processos externos para o plano interno, pois, como apontam Bedny, Seglin & Meister (2000:170), a atividade interna pode ser compreendida como o resultado da transformação da atividade externa, uma vez que a transformação e/ou reorganização da informação interna ou das estruturas mentais estão embasadas nas características do indivíduo e no conhecimento existente.

Nesse sentido, encontramos no próprio Vygotsky (1934/1998:75) a afirmação de que o processo de internalização consiste em uma série de transformações:

- *"Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa ocorrer internamente".* Aqui o autor aponta a importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores - a transformação da atividade que utiliza signos, cujas

caraterísticas são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção e da memória.

- *"Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal". A*s funções no desenvolvimento aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual, ou seja, entre pessoas (interpsicológico) e, depois no interior do indivíduo (intrapsicológico). Essas funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos.
- *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado da um longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento". O* processo, antes de internalizar-se definitivamente, continua a existir e a mudar como forma externa de atividade.

Moran & John-Steiner (2003:65) afirmam que esse processo de internalização converte-se na personalidade do indivíduo e que essa personalidade é a forma característica de comportamento que restrtinge a atividade futura. Já, a *externalização*, explicam as autoras, está relacionada ao processo criativo do indivíduo resultando dos significados materializados, de idéias partilhadas, crenças, conhecimentos, emoções e da cultura.

Engeström (1987:113), assim como Vygotsky, também compreende que o processo de externalização está ligado à capacidade criativa do ser humano, através da qual torna-se possível transformar a realidade vivida. Segundo o autor, esse processo permite que novos instrumentos mediadores sejam criados, potencializando a superação do processo de reprodução cultural, caracterizando, assim, um ciclo expansivo de desenvolvimento que permite o aparecimento de novas formas de organizações sociais a partir da transformação de uma precedente. Sendo assim, um ciclo expansivo de desenvolvimento apresenta tanto períodos de internalização quanto de externalização, uma vez que a base do processo de transformação é a realidade existente. Nesse ciclo, um conceito teórico ou uma nova ídéia pode se transformar em um objeto complexo, levando a

novas formas de prática. Seu processo inicial caracteriza-se pela abstração, convertendo-se em um sistema concreto de múltiplas manifestações durante o processo de desenvolvimento.

Moran & John-Steiner (2003:62-86), afirmam, contudo, que a criatividade depende do desenvolvimento e que desenvolvimento depende da criatividade, sendo, portanto, processos interdependentes. Nesse aspecto, no que se refere ao processo de internalização, Ninin (2006:116), afirma que em um sistema de atividade, o indivíduo passa por um exercício de criticidade desenvolvido a partir da participação individual e coletiva ao considerar abordagens alternativas para um dado problema, ao ser capaz de pensar e entender simulações com base nos conhecimentos já adquiridos, e ao reproduzir tudo isso em suas relações sociais.

Em relação à externalização, a autora afirma que a externalização, manifestada pelos processos mentais do ser humano, permite transformar a ação internalizada em uma ação externa, ou seja, a externalização é "a capacidade de transformar a realidade vivida e de construir novos artefatos de mediação*" (idem).*

Ainda segundo a autora, os processos de internalização e externalização estão totalmente imbricados e não podem ser entendidos isoladamente, uma vez que um só ocorre mediante a ocorrência do outro.

Leont'ev (1959:92), assim como Vygotsky, ao estudar a linguagem como constitutiva e constituidora do sujeito, afirma que a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os indivíduos, uma vez que ela é uma forma da consciência e do pensamento humano. Para o autor, a consciência humana se origina como um produto da atividade do sujeito com o mundo, isto é, da reflexão de sua realidade prática, nas relações e mediações que surgem no estabelecimento e desenvolvimento da sociedade. Ainda segundo o autor, as transformações que ocorrem por meio da linguagem configuram-se, inicialmente, como imagem-consciência, adquirindo a característica de atividade-consciência a partir do momento em que o indivíduo se torna consciente das ações dos outros e das suas próprias ações.

Nessa mesma direção, Newman & Holzman (2002:66) reforçam a teoria desenvolvida por Vygotsky, ao afirmar que *"o* que torna o pensamento e a fala exclusivamente humanos é a atividade revolucionária[17] de criar significados*",* enfatizando que o significado deve ser localizado na capacidade humana de alterar a totalidade histórica mesmo quando somos determinados, em nossa particularidade social, por ela. Dessa maneira, a relação entre o pensar e o falar não ocorre de maneira linear, causal, teleológica ou voltada para um fim específico, segundo o desejo do ser humano, mas o pensar e o falar estão dialeticamente unificados pelo significado. Para os autores, o fato de o pensar e o falar serem exclusivamente humanos está em sua unidade dialética derivada da capacidade da espécie humana de criar significado, o que, na concepção dos autores, nada mais é do que a capacidade de criar revolução, ou seja, de criar instrumentos-e-resultados.

Avançando ainda mais na discussão sobre sentido e significado, Liberali (no prelo), apoiada nos trabalho desenvolvidos por Vygotsky, esclarece que o significado de uma palavra seria uma produção social, convencional e de natureza relativamente estável, através da qual os indivíduos apropriam-se das produções precedentes. Portanto, segundo autora, os significados são produzidos no "encontro entre as zonas de instabilidade dos sentidos de diferentes seres humanos*" (ibidem),* nas quais produz-se um significado, que, muitas vezes, cristaliza-se e perpetua-se historicamente.

No que se refere ao sentido, a autora, parafraseando Vygotsky (1934/2001), expõe que o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência, tendo como aspecto fundamental uma formação dinâmica, fluída com várias zonas de instabilidade e restrição espaço-temporal. Nesse aspecto, portanto, o sentido marcaria a individualidade nas consciências, que seria justamente a maneira

[17] As autoras advertem que a atividade revolucionária não deve ser tomada como equivalente de 'a atividade de fazer uma revolução; a atividade prático-crítica deve ser entendida como alguém ser capaz de transformação histórica como indivíduo somente na medida em que se está envolvido *na* atividade de mudar a sociedade de um modo consciente.

como os significados historicamente marcados são internalizados e externalizados pelo indivíduo.

Após o exposto, pode-se compreender que nos processos de significação, significado e sentido são produzidos e concretizados na relações dialógicas entre sujeitos, traduzindo pontos de vista e interesses. Assim, como aponta Liberali (no prelo), compreender os fenômenos psicológicos e fisiológicos, consciência e atividade, em uma perspectiva dialético-monista, ou seja, como substância única, torna-se fundamental, uma vez que a atividade é responsável por transformar propositadamente a realidade natural e social, não podendo, portanto, dissociar aspectos materiais de aspectos mentais. Portanto, nesta pesquisa, a compreensão de que o indivíduo tem a potencialidade de agir, sentir, pensar, planejar, desejar, criar o mundo da cultura, a capacidade de significar e estabelecer significações, torna-se importante na medida em que me permite entender como os sujeitos da atividade utilizaram a linguagem para alcançar um objeto crítico de transformação.

### 1.3.1. Linguagem e reflexão crítica

Acreditamos não só que a linguagem nos capacita a interpretar nossa experiência, mas também, que nossa subjetividade é construída através do jogo de discursos e das posições de sujeito que consentimos assumir em determinadas situações que nos são colocadas. Desse modo, discutir o processo de formação de professor no quadro da Lingüística Aplicada está ligado à promoção de um espaço que permita a organização de ações de linguagem e favoreça a avaliação das ações e papéis desempenhados pelos participantes na construção de uma prática mais reflexiva e crítica, pois, como apontam MacLaren & Giroux (2000:36), ao situarmos reflexivamente no discurso – na linguagem - historicizamos nosso papel de agentes sociais.

Nesse sentido, a linguagem como elemento de construção de conhecimento e criticidade, é vista, neste trabalho, como um espaço tanto de afirmação quanto de reconstrução, geradora de realidade a qual ela evoca e

para qual ela fala, como meio através do qual as identidades sociais são construídas e os agentes sociais são formados.

Assim, nesta pesquisa, as discussões desenvolvidas na atividade de formação que enfocam entender criticamente como o questionamento de sentidos são discursivamente negociados na produção de significados compartilhados, têm na argumentação uma importante aliada para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo-crítico, uma vez que usamos a argumentação para fazer as idéias interagirem, colocando-as em freqüente conflito que conduz a um vantajoso aprendizado a todos os participantes engajados no discurso.

Como aponta Breton (2003:7), a argumentação pertence à família das ações humanas, cujo objetivo é convencer uma pessoa ou um público a adotar/compartilhar determinada opinião. Normalmente, esse ato de convencer se apresenta, de maneira geral, como uma alternativa ao uso da violência física, para obter do outro um ato contra sua vontade com o uso da força. Porém, como aponta o autor, "renunciar a essa força representa um passo em direção a uma situação de mais humanidade, de um vínculo partilhado e não imposto *(idem,*7-8*).* Dessa maneira, argumentar pressupõe que aquele que se envolve em um ato argumentativo reconheça que ele está implicado em uma relação de comunicação e compreenda que nenhuma opinião proposta intervém em um terreno virgem, pois cada indivíduo engajado em um discurso tem previamente um ponto de vista próximo da opinião que lhe é proposta.

Portanto, de acordo com o autor, entender com clareza a especificidade do ato argumentativo na atividade humana significa compreender que argumentar:

- é, primeiramente, comunicar, o que implica na existência de parceiros e de uma mensagem;
- não é convencer a qualquer custo, o que supõe uma ruptura com a retórica no sentido em que ela não economiza meios para persuadir;

- é raciocinar, propondo uma opinião aos participantes do discurso, dando-lhes boas razões para aderirem a ela.

De acordo com Abreu (2006:93-94), argumentar é:

> [...]não tentar provar o tempo todo que temos razão, impondo nossa vontade. [...] é, em primeiro lugar, convencer, ou seja, vencer junto com o outro, caminhando ao seu lado, utilizando, com ética, as técnicas argumentativas, para remover os obstáculos que impedem o consenso.
> Argumentar é também saber persuadir, preocupar-se em ver o outro por inteiro, ouvi-lo, entender suas necessidades, sensibilizar com seus sonhos e emoções. [...] é motivar o outro a fazer o que queremos, mas deixando que ele faça isso com autonomia, sabendo que suas ações são frutos de sua própria escolha. [...] Persuadir é ter certeza de que o outro também ganha com aquilo que ganhamos. [...]
> Argumentar é também saber dosar, "na medida certa", o trabalho com idéias e emoções. A "medida certa" é gastar mais tempo em persuadir do que em convencer.

Nesse sentido, a argumentação aqui é vista como forma para ampliar o conhecimento de todos os participantes do ato argumentativo e como forma de enfatizar a competição das idéias, e não das pessoas. Portanto, não importa quem ganhe ou quem perca o debate, pois, ao expor nossos pensamentos para que sejam contraditos ou criticados, criamos um espaço para repensar as idéias e noções que havíamos assumido como verdadeiras, e, por conseguinte, uma possibilidade para reavaliar nossas decisões e conceitos, ou seja, revisar nossas premissas.

Assim como Brenton (2003), Perelman & Olbrechts-Tyteca (1958/1996) também afirmam que a maneira pela qual apresentamos as noções fundamentais em uma discussão depende, freqüentemente, do fato de elas serem vinculadas às teses por nós defendidas ou às do adversário. Assim, segundo os autores, o objetivo da argumentação durante uma interação é a de provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam ao seu assentimento, ou seja, uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar a intensidade de ação de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida, ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno.

Segundo Magalhães (2004:70), é por meio de uma organização discursiva argumentativa que os participantes têm possibilidades de descrever, avaliar suas práticas, compreender seus papéis no questionamento e na construção colaborativa das significações. Como explica Magalhães (2007)[18], embora a colaboração seja fundamental para a reflexão crítica, ela não é suficiente, porque se não houver questionamentos não haverá avanços, não haverá expansão. Para que haja expansão é necessário um ambiente de colaboração que propicie aos participantes se sentirem à vontade para expor seus pensamentos, se sentirem valorizados e, principalmente, que suas vozes sejam ouvidas. Portanto, segundo Magalhães, a argumentação sem a colaboração implica em uma imposição de poder e a colaboração sem argumentação é inócua.

Ao relacionar as palavras de Magalhães com a discussão apresentada de Engeström (1987) sobre o ciclo expansivo, pode-se inferir que o movimento de expansão está diretamente ligado à presença das contradições. Como geradora de ZPD, as contradições podem impulsionar mudanças e elevar o nível de aprendizado e desenvolvimento do indivíduos ao questionarem as situações por eles vividas. Portanto, como afirma Ninin (2006:116), "uma transformação pode ser considerada uma expansão quando objeto e motivo da atividade são reconceitualizados pelos sujeitos envolvidos*".*

De acordo com Navega (2005:28), o processo de descoberta de conhecimentos pela argumentação, de forma colaborativa, permite não somente aumentar nosso conhecimento combinando as idéias dos participantes, mas também obter novos elementos capazes de dirigir nossa atenção para análise de evidências futuras, importantes para nossas intenções.

Nessa direção, Brookfield & Preskill (1999:6) afirmam que os contextos de discussões tendem a aumentar a motivação, promover o engajamento e fornecer às pessoas a apreciação do que podem aprender umas com as outras, pois o que sustenta um engajamento discursivo são as

[18] A explicação dada é proveniente de discussão sobre colaboração e argumentação e anotações realizadas durante orientação.

habilidades de repensar as suposições e submetê-las a um contínuo circulo de questionamento, argumento e contra-argumento.

Segundo Koch (2006:29-73 *passim*), quando interagimos, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa para atingir os objetivos que desejamos, os efeitos que queremos ver desencadeado, obter determinadas reações (verbais ou não verbais). Esses enunciados são permeados que mecanismos/operadores que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados, como por exemplo, operadores que:

- assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão: *até mesmo, inclusive*, entre outros;
- somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: *e, também, ainda, não só*, entre outros;
- introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: *ou, ou então*, entre outros;
- estabelecem relações de comparação entre elementos com vistas a uma dada conclusão: *mais que, tão .... como*, entre outros.
- introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: *porque, já que, pois*, entre outros;
- contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: *mas, embora*, entre outros.

Nessa linha, Liberali (2006, 2003, 2000) explica que o que faz texto argumentativo são as situações de comunicação e as operações que requerem falantes e/ou escritores com um raciocínio servindo a uma intenção através das formas expressivas ou mecanismos lingüísticos, sendo que o diferencia uma argumentação escrita de uma verbal é a dimensão dialógica que é estabelecida sob a presença de dois falantes. De acordo com a autora, na argumentação verbal, o acesso, a rapidez para alcançar o ponto de vista do outro e a apresentação de contra-argumento é bem maior, ao passo que na escrita, há a dificuldade de o leitor expor suas opiniões e contra-argumentos se não estiver ciente da sua audiência.

Nesse sentido, Alves (2004:37) explica que quando o indivíduo expõe seus argumentos sem a intervenção de alguém, desenvolve um monólogo argumentativo, uma vez que ao antecipar a posição do destinatário, ele pode estimar e embasar os pontos de vista com um número de argumentos para chegar à conclusão e, ao mesmo tempo, já se prepara para refutar argumentos opostos, o que lhe possibilita implantar a sucessão de argumentos e sua articulação.

Liberali (2006:11), citando Gutierrez (2005), Bronckart (1999), Dolz (1996), Dolz & Schneuwly (1998), entre outros, afirma que a argumentação aparece como forma de:

- criação polêmica entre as afirmações apresentadas;
- apresentação de recursos para sustentar suas afirmações, como, por exemplo, obtenção de evidências para a defesa de suas idéias, produção de explicações como emprego do conhecimento científico e cotidiano;
- produção de refutação;
- busca de conclusão ou acordo.

Para análise da argumentação, a autora, fornece algumas características argumentativas que podem ser visualizadas no quadro a seguir:

**Quadro2. Características Argumentativas (Liberali, 2006:12)**

| Característica | Marcas Lingüísticas |
|---|---|
| Situações Argumentativas | ❖ inicia a partir de uma controvérsia/de um conflito de interesses;<br>❖ objetiva convencer, modificar a disposição do auditório ou encontrar um motivo comum;<br>❖ orientação argumentativa de diferentes papéis: hierárquico, cultural e social. |
| Características do Discurso Argumentativo | ❖ apresentação do ponto de vista ou tese (incluindo tópico estudado e critério de avaliação);<br>❖ suportes argumentativos: motivos, justificativas, apoio;<br>❖ contra-argumentos;<br>❖ conclusão ou negociação |

| | |
|---|---|
| Características Lingüísticas Argumentativas | ❖ 1ª e 2ª pessoa;<br>❖ organizadores argumentativos lógicos;<br>❖ locuções modalizadoras;<br>❖ asserção de autoridade;<br>❖ expressões apreciativas e depreciativas;<br>❖ expressões de oposição;<br>❖ formulações de concordância |

Ao partir da concepção de que a argumentação "ilumina a maneira como a produção compartilhada de significados é negociada discursivamente na tentativa de superar as perspectivas dogmáticas advindas tanto de sentidos pessoais como dos significados cristalizados historicamente" (Liberali, no prelo), compreendo que a linguagem relaciona-se a essa problemática, pois é "por meio dela que tanto nomeamos a experiência quanto agimos, como resultado de nossa interpretação desta experiência" (MacLaren & Giroux, 2000:34).

Ao partir da compreensão que a linguagem é concebida como uma prática discursiva, constituída na prática sócio-histórico-cultural pelas interações sociais e pelos discursos dos outros, a conversação, gênero básico da interação humana, é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e, provavelmente, a única da qual nunca abdicamos (Marcuschi, 1986:15). Porém, como aponta Kerbrat-Orecchioni (1996:28), faz-se necessário entender que em uma situação concreta de comunicação não é suficiente que dois interlocutores falem alternadamente, mas que ambos estejam engajados e produzam sinais desse engajamento mútuo durante a troca comunicativa.

Para a autora, as trocas comunicativas podem ser compreendidas como conduções ordenadas que se desenrolam a partir de determinados esquemas pré-estabelecidos e obedecem a certas regras de procedimentos, podendo ser distinguidas em três categorias: Princípio da Alternância dos Turnos de Fala, Organização Estrutural da Interação e Relação Interpessoal.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (1996:28), no *Princípio de Alternância de Turnos de Fala,* em um primeiro nível de análise, toda interação verbal se apresenta como sucessões de turnos de fala em que os participantes estão sujeitos a um sistema de direitos e deveres; ou seja, se por um lado o locutor

existente (falante atual) tem o direito de manter e ceder a fala, por outro, o sucessor potencial (próximo falante) deve deixá-lo falar e ouvi-lo,

A autora afirma que o funcionamento dessas regras possibilita negociações permanentes entre os membros do grupo conversacional. Porém, adverte que a maneira como essas negociações são efetuadas, ou seja, a forma como se passa a alternância, tem repercussões importantes sobre o desenrolar da interação nos níveis relacionais.

Segundo a autora, o princípio da atividade dialogal é que uma pessoa fale de cada vez, embora seja freqüente a sobreposição de falas (encavalamento). Marcuschi (1986:23) afirma que as falas simultâneas (dois turnos simultâneos) e a sobreposições de fala (a fala durante o turno do outro) são momentos cruciais na organização conversacional, pois é justamente aí que o sistema pode entrar em colapso. O autor aponta que no momento em que ocorre a fala simultânea, alguns mecanismos reparadores de tomada de turno entram em ação, como por exemplo:

- marcadores metalingüísticos*: "*espera ai", "deixe eu falar", "é a minha vez", "um momento", "depois você fala", "licença", "por favor", entre outros;
- parada prematura de um falante*:* um dos falantes que iniciaram o turno ao mesmo tempo desiste em favor do outro;
- marcadores paralingüísticos*:* recursos como olhar incisivo, movimento com a mão ou outro sinal.

A sobreposição de vozes, por sua vez, pode-se dar de várias formas, uma delas, que é a mais comum, é a que ocorre nos casos em que o ouvinte concorda ou discorda, endossa, entre outras. Essas sobreposições podem ser expressas por pequenas produções como "sim", "tá bom", "é", "aha", "claro", entre outras.

A *Organização Estrutural da Interação,* segundo Kerbrat-Orecchioni (1996:36), está sujeita não somente às regras de alternância, mas também obedece às regras de organização conversacional que podem ser

considerados em dois níveis: nível global e nível local. O nível global, como explica a autora, está ligado à reconstrução do cenário (script) que subjaz o desenrolar da interação. O nível local, por sua vez, busca estudar a forma como se efetua passo a passo o encadeamento dos diferentes constituintes do diálogo. Esse encadeamento pode se dar em nível explícito (afirmação/afirmação) ou implícito (proposição/rejeição/dúvida). Vejamos o exemplo:

"*Parece que este filme é interessante – Já vi*".
(Explicitamente: afirmação/afirmação)

Quanto à *Relação Interpessoal*, a autora assinala que esta é construída por meio da troca verbal entre os participantes do discurso e pode ocorrer em dois níveis: *Relação Horizontal* e *Relação Vertical*.

A relação horizontal possui uma natureza simétrica e os fatores contextuais mais determinantes desta relação são: a) os interlocutores se conhecerem muito ou pouco; b) a natureza do lugar sócio-afetivo que os une; c) a natureza da situação comunicativa (informal ou formal), e d) marcadores gerados consciente ou inconscientemente na interação.

Na relação vertical, que possui uma natureza assimétrica, os participantes do discurso não estão em posição de igualdade na interação, ou seja, durante uma interação um participante pode encontrar-se em posição elevada (dominante), enquanto o outro se encontra em posição baixa (dominado). Isto é, a relação vertical marca as trocas comunicativas que lutam pela posição alta, quer se trate de trocas institucionalmente desiguais ou trocas inicialmente iguais, em que sua ação pode se constituir em uma relação de dominação inexistente no início. A interação é, portanto, um processo dinâmico, em que nada está determinado uma vez por todas.

Por compreender que durante a descrição da análise dos dados já há uma retomada automática do cenário no qual ocorre a interação, e por considerar que a organização estrutural em nível local também é contemplada na análise lingüística por meio dos operados argumentativos,

nesta pesquisa, portanto, a análise se deteve no princípio de alternância de turnos de fala e na relação interpessoal.

As análises dos operadores argumentativos, como, por exemplo, descrição das ações, suportes explicativos, problematização, ponto de vista, conclusão, exemplos, entre outros, juntamente com a análise da alternância dos turnos de fala e relação interpessoal, me possibilitaram observar a interação entre os participantes e compreender como os sentidos eram apresentados e questionados, os significados eram compartilhados, e, compreender como a atividade se organizou durante a interação.

É importante ressaltar ainda que a base de análise lingüística apresentada para a análise dos dados é um referencial utilizado, usualmente, em interações presenciais. Contudo, nesta pesquisa, esse referencial será base para análise tanto das interações realizadas presencialmente, quanto das interações realizadas na CMC, levando em consideração o contexto de produção do texto.

Este capítulo buscou mostrar o desenvolvimento histórico da TASHC para entender o desenvolvimento humano, a instrumentalidade para compreender como os instrumentos mediacionais permitiram a transformação dos participantes nesse processo de formação, passando pela discussão do trabalho como fator de desenvolvimento e de alienação e da necessidade da reflexão crítica como fator para a desalienação. Finalmente, apresentou o instrumento sócio-semiótico – a linguagem - como importante instrumento de intervenção para a constituição da consciência e a teoria que embasa a análise. O próximo capítulo discute os pressupostos teóricos que fornecem o entendimento do papel da ambientação na atividade de formação para buscar compreender os ambientes fornecidos pela Comunicação Mediada por Computador (CMC) e os movimentos que conduzem a virtualização.

É inegável o fato de que vivemos em uma época de grandes e rápidas transformações e uma das marcas desse mundo contemporâneo são os avanços na comunicação, nas transformações tecnológicas e científicas que interferem nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais. Segundo Bettega (2004:7), uma das mudanças que pode ser citada é o poder multiplicador e a aplicabilidade das tecnologias da informação a todas as tarefas humanas, como, por exemplo, o computador estar presente nos lares, na indústria, no comércio e ser indispensável na pesquisa e ensino.

De acordo com Bettega (2004:7), para atender às exigências que nos são freqüentemente colocadas, o sistema escolar tem sentido a necessidade de se apropriar das novas linguagens audiovisuais e informáticas e, sobretudo, percebido a necessidade de uma formação contínua do professor, que permita que esse profissional organize e realize uma constante avaliação do seu trabalho para dar sentido ao conhecimento tradicional nessa era de informação. Nesse sentido, vejo que o uso da tecnologia digital pode servir como um importante instrumento para a formação desse profissional ao proporcionar um ambiente diferente de interação e socialização para a produção de conhecimento.

Não pretendo aqui criar a apologia de que uso do computador possa superar um processo de formação desenvolvido presencialmente, mas sim destacar que os diversos ambientes fornecidos pela Comunicação Mediada por Computador (CMC), como o exemplo do correio eletrônico ou chats (bate-papo), podem também ser usados e explorados como potencialidades positivas para criar espaços de participação e formação que permitam que esse profissional possa refletir criticamente sobre sua atuação e o contexto em que atua e compreender o seu próprio pensamento e as questões referentes ao seu trabalho.

Assim, este capítulo tem, portanto, o objetivo de desenvolver os fundamentos teóricos relacionados à discussão da ambientação na atividade de formação do professor ao buscar compreender os ambientes fornecidos pela Comunicação Mediada por Computador (CMC) e os movimentos que conduzem a virtualização. Parto de uma revisão de literatura fundamentada nas discussões realizadas por Lévy (1996/2003; 1999/2003) sobre os quatro movimentos e/ou processos que conduzem ao virtual (real, possível, atual e virtual), Em seguida, abordo a comunicação mediada por computador (CMC), as interações síncrona e assíncrona e os ambientes utilizados nesta pesquisa, para buscar compreender se a mudança de ambiente durante a atividade de formação propiciou ou não alguma modificação no processo de reflexão do professor.

## 2.1 Os Quatro Pólos da Virtualização: Real X Possível/Potencial X Atual X Virtual

De acordo com Lévy (1996/2003:11), a virtualização afeta não apenas a informação e a comunicação, mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade e exercício da inteligência. Todavia, para entendermos as transformações contemporâneas, faz-se necessário compreender primeiramente o conceito de virtualização e seus quatro pólos (real, possível, atual e virtual). O ponto de partida para essa compreensão encontra fundamento na História da Grécia Antiga. Este breve background histórico nos permitirá compreender essa forma de socialização que se dá no meio virtual.

Na Grécia Antiga, as pessoas de uma mesma comunidade tinham o costume de se reunir em espaços públicos para deliberar assuntos importantes para a vida dos cidadãos e da sociedade como um todo. Essa praça pública que se caracterizava como um espaço construído permanente e fixo era denominado de Á*gora*[1]. Esse espaço também funcionava como

[1] Para uma leitura mais completa sobre o assunto, sugiro uma visita ao site da Revista Virtual de História disponível em http://www.klepsidra.net/klepsidra26/agor.htm

uma área para diversas atividades, como, por exemplo, assembléia, festivais, eleições, entre outras. O termo á*gora* tem sua origem no verbo a*gorien,* que no século VIII a.C significava *discutir, deliberar, tomar decisões.* Porém, no século IV a. C, o termo *agorien* adquiriu um novo significado, o de *comprar.*

A partir da introdução da moeda como meio de troca, o á*gora* passou a ter uma função mercantil, tornando-se um grande mercado, no qual eram realizados diversos tipos de trocas, ou seja, tornou-se o centro da *polis.* O ágora grega foi o precursor do fórum imperial romano, das grandes piazzas[2] e praças das capitais da Europa. Contudo, se com o passar do tempo o á*gora* grega foi sofrendo transformações e se especializando, foi em época romana que essa transformação aconteceu de forma mais intensa. Com a sofisticação das diversas atividades urbanas, com o crescimento e a complexidade da sociedade, o á*gora* tornou-se pequeno e passou a ser substituído por edifícios para as atividades políticas, por teatros para o lazer, estádios para os jogos, escolas para educação, e assim por diante.

Hoje, a mais de dois mil anos depois de Cristo, nos deparamos com o surgimento de um novo *ágora*, não um espaço ao ar livre como o exemplo dos *ágoras* da Grécia Antiga, mas sim um espaço virtual, denominado por Mitchell (*apud* Araújo & Ross [s.d.]) de á*gora eletrônico* que permite a reunião de todos os cidadãos do mundo, um espaço para o comércio, escola, lazer, socialização, trabalho, entre outros. Esse novo á*gora eletrônico,* também conhecido pelo nome de c*iberespaço,* pode ser descrito não como um lugar em particular, mas como um ambiente no qual os indivíduos se encontram de forma não presencial. Porém, apesar de não estarmos presentes, nossa presença pode ser pressentida[3].

O termo *ciberespaço*, também denominado de *rede* por Lévy (1999/2003:17), é o meio contemporâneo de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Segundo o autor, esse termo especifica não somente a infra-estrutura

---

[2] De acordo com a enciclopédia Wikipédia, *piazza* é uma palavra italiana para designar uma praça, um espaço aberto dentro de uma cidade, muitas vezes usado como um mercado, na Itália.
[3] Essa questão será abordada na seção seguinte durante discussão sobre desterritorialização.

material da comunicação digital, mas também o universo oceânico das informações que abriga, bem como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Como apresentado no capítulo precedente, jamais pensamos sozinhos ou sem instrumentos, pois toda uma sociedade cosmopolita pensa dentro de nós. Os conhecimentos, os valores, os instrumentos que nos são transmitidos e/ou criados constituem o contexto nutritivo, a base intelectual e moral a partir da qual nossos pensamentos individuais se desenvolvem, ampliam e se modificam. Sendo assim, compreendo que as tecnologias digitais surgem, então, como infra-estrutura do ciberespaço, como um "novo espaço de socialização, organização e transação, como um novo mercado da informação e conhecimento*"* (Lévy, 1999/2003:32), ao oferecerem instrumentos para a construção colaborativa de um contexto comum, através dos quais pessoas dispersas geograficamente, podem se encontrar segundo seus centros de interesses, interagir, modificar, compartilhar significados em um processo de reconhecimento mútuo.

Nesse sentido, como afirmam Machado & César (2000), pode-se dizer que no ciberespaço surge a esfera tecnosocial, ou seja, um espaço virtual que é gerado nessa imensa rede de computadores na qual tem origem a projeção virtual da sociedade global. Nessa dimensão desterritorializada, o universo das idéias, sons, imagens, enfim, toda a história humana ou produto dela torna-se potencialmente acessível. Em outras palavras, a esfera tecnosocial é constituída fundamentalmente pela projeção humana virtual e se efetiva no conjunto de trocas e intercâmbios simbólicos que se processam através dos domínios do espaço virtual.

Para entendermos essa projeção humana que se dá no ciberespaço, faz-se necessário a compreensão do conceito de virtualização e o processo de *transformação de um modo de ser em outro*[4] *(*Lévy, 1996/2003:12*)* , ou seja, do real ou atual em direção ao virtual.

---

[4] De acordo com Lévy (1996/2003:12), a virtualização se apresenta como o movimento do 'devir outro' ou heterogênese do humano. De acordo com o autor a virtualização trata-se "*de um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a platitude da presença física imediata"*.

Lévy (1996/2003:74) discorre sobre o virtual e seus desdobramentos filosóficos em diferentes sentidos: do mais fraco ao mais forte, conforme exemplifica o quadro a seguir:

**Quadro 3. Os diferentes sentidos do virtual, do mais fraco ao mais forte (Lévy, 1999/2003:74)**

| | Definição | Exemplos |
|---|---|---|
| **Virtual no sentido comum** | Falso, ilusório, irreal, imaginário, possível | |
| **Virtual no sentido filosófico** | Existe em potência e não em ato, existe sem estar presente | A árvore na semente (por oposição à atualidade de uma árvore que tenha crescido de fato)/ Uma palavra na língua (por oposição à atualidade de um ocorrência de pronúncia) |
| **Mundo virtual no sentido da possibilidade de cálculo computacional** | Universo de possíveis calculáveis a partir de um modelo digital e de entradas fornecidas pelo usuário | Conjunto das mensagens que podem ser emitidas respectivamente por:<br>-programas para edição de texto, desenho ou música,<br>-sistemas de hipertexto,<br>-bancos de dados,<br>-sistemas especializados,<br>-simulações interativas, etc |
| **Mundo virtual no sentido do dispositivo informacional** | A mensagem é um espaço de interação por proximidade dentro do qual o explorador pode controlar diretamente um representante de si mesmo | -mapas dinâmicos de dados apresentando a informação em função do "ponto de vista", da posição ou histórico do explorador, Role Playing Games (RPG) em rede,<br>-videogames,<br>-simuladores de vôo,<br>-realidades virtuais, etc |
| **Mundo virtual no sentido tecnológico estrito** | Ilusão de interação sensório-motora com um modelo computacional | Uso dos óculos esterioscópicos, *datagloves* ou *datasuits* para visitas a monumentos reconstituídos, treinamento em cirurgias, etc |

De acordo com o autor, freqüentemente fazemos uso da palavra *virtual* para explicar a ausência de existência ou ausência de realidade. Se analisado por esse aspecto, o real estaria ligado à ordem do 'tenho', enquanto o virtual estaria ligado à ordem do 'terás' ou da ilusão. Contudo, essa explicação é simplista demais para evocar as diversas formas de virtualização.

A palavra virtual tem sua origem no latim medieval *virtualis*, derivação de *virtus,* designando *força, potência.* Como apontam Araújo & Ross [s.d], esse "*existir em potência*" pode ser interpretado de duas maneiras

diferentes: 1) denominada de sentido fraco, designa "o que é simplesmente possível em um certo sujeito*",* 2) denominada de sentido forte, define "o que está pré-determinado embora não apareça exteriormente, e contém todas as condições essenciais de sua atualização*".* É neste segundo sentido que Lévy (1996/2003; 1999/2003) em seus trabalhos *O que é virtual* e *Cibercultura* discute o virtual em oposição ao atual e não ao real. O que se opõe ao real é o possível e o virtual não é o possível, ele não é idealizado primeiro e depois se realiza.

Segundo Lévy (1996/2003:15), o possível já está constituído, mas permanece no limbo, ou seja, o possível é exatamente como real, só lhe faltando a existência, cabe a ele se realizar ou não. O real, por sua vez, assemelha-se ao possível, e, por já ter sua existência definida, sofre influências da sua própria realidade. Para explicar essa oposição, o autor, nos fornece o seguinte exemplo: ao ler um livro ou um artigo impresso no papel, o leitor se confronta com um objeto físico sobre o qual a versão do texto está integralmente manifesta. Claro que o leitor pode fazer anotações na margem, fotocopiar, recortar, colar, mas o texto inicial já está lá no papel, ou seja, *realizado integralmente.* Agora, ao ler um texto no computador, o suporte digital (disquete, disco rígido, disco ótico) não contém as mesmas características que um texto impresso em papel, uma vez que não contém um texto legível por humanos, mas uma série de códigos que serão traduzidos em sinais alfabéticos pelo computador para um dispositivo de apresentação. Nesse caso, a tela apresenta-se como a nova máquina de ler, como uma janela através da qual o leitor explora uma reserva *potencial,* ou seja, o "lugar onde uma reserva de informação possível vem se realizar por seleção, aqui e agora, para um leitor particular" (Lévy, 1996/2003:41). Assim, o armazenamento em memória digital é uma *potencialização***,** a exibição é uma *realização.*

Em relação ao Atual X Virtual, o autor explica que o virtual é um complexo problemático, um nó e chama um processo de resolução para esse problema, ou seja, uma atualização. Como coloca o autor, quando forças atuam sobre um determinado objeto e encontram a solução para esse

complexo problemático, se atualizam. A atualização aparece, portanto, como a solução para um problema.

Para explicar essa questão, Lévy (1996/2003:16*)* cita como exemplo a relação entre a semente e a árvore que está virtualmente presente na semente, que reproduzo no trecho a seguir:

> [...] o problema da semente, por exemplo, é fazer brotar a árvore. A semente 'é' esse problema, mesmo que não seja somente isso. Isto significa que ela 'conhece' exatamente a forma da árvore que expandirá finalmente sua folhagem acima dela. A partir das coerções que lhes são próprias, deverá inventá-la, co-produzi-la com as circunstâncias que encontrar.
> Por um lado, a entidade carrega e produz suas virtualidades: um acontecimento, por exemplo, reorganiza uma problemática anterior e é suscetível de receber interpretações variadas. Por outro lado, o virtual constitui a entidade: as virtualidades inerentes a um ser, sua problemática, o nó de tensões, de coerções e de projetos que o animam, as questões que o movem, são uma parte essencial de sua determinação.

Nesse sentido, virtualidade e atualidade são duas formas diferentes da realidade, isto é, se a produção da árvore já está presente na essência da semente, como apontado no exemplo anterior, então a virtualização da árvore é bastante real, sem que ainda seja atual, pois como coloca Lévy (1996/2003:17-18):

> [...] a virtualização não é a desrealização (a transformação de uma realidade num conjunto de possíveis), mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado: em vez de se definir principalmente por sua atualidade (uma solução), a entidade passa a encontrar sua consistência essencial num campo problemático. Virtualizar uma entidade qualquer consiste em descobrir uma questão geral à qual ela se relaciona, em fazer mutar a entidade em direção à essa interrogação e em redefinir a atualidade de partida como resposta a uma questão particular.

Assim, de acordo com o colocado pelo autor, pode-se compreender que a virtualização torna-se um dos principais vetores da criação de realidade, pois ao passar de uma solução dada a um (novo) problema, ela *transforma a atualidade inicial em caso particular de uma problemática mais*

*geral, sobre a qual passa a ser colocada a ênfase ontológica* (Lévy (1996/2003:18).

No que se refere à questão do Real X Virtual, o autor afirma que o virtual não é a substituição do real, mas que o virtual multiplica as oportunidades para atualizá-lo. Assim, para resumir, como aponta Lévy (1996/2003:136-137), possível e virtual são latentes, não manifestos, "anunciam antes um futuro do que oferecem uma presença". O real e atual são patentes e manifestos e estão claramente presentes, ou seja, o atual responde ao virtual que, problemático por essência, é como uma situação subjetiva, uma configuração de tendências, de forças, finalidades e coerções que uma atualização resolve. A atualização é um acontecimento e efetua-se em um ato que não estava pré-definido e que modifica a configuração dinâmica na qual ele adquire uma significação. Essa articulação do virtual e atual é que estimula a dialética do acontecimento, do processo, "do ser em criação*"*. A realização por sua vez, seleciona entre possíveis predeterminados, já definidos; o possível é, portanto, uma forma à qual uma realização confere uma matéria e, a "articulação da forma e da matéria é que caracteriza um pólo de substância oposto ao acontecimento*"*.

Possível, real, virtual e atual apresentam ainda maneiras diferentes de ser: o real, a substância *subsiste ou resiste;* o possível contém formas ocultas no interior que ainda estão adormecidas, *essas determinações insistem;* o virtual *não está aí, sua essência está na saída*, portanto, ele existe; e, por fim, o atual é a manifestação de um acontecimento, ele acontece, *sua operação é a ocorrência,* conforme exemplifica a figura a seguir:

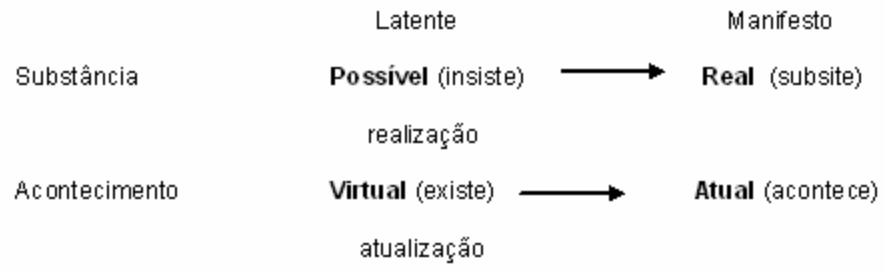


**Figura 7. Os quatro modos de ser e as quatro passagens (adaptado de Lévy, 1996/2003:138)**

Para explicar essa questão, Lévy (1996/2003:76*)*, afirma que um objeto técnico pode ser considerado segundo os quatro modos de ser e, enquanto problematização, desterritorialização, passagem ao público, metamorfose e recomposição de uma função corporal, esse objeto é um operador de virtualização.

> [...] Tal martelo virtualiza quando consideramos como memória da invenção do martelo, vetor de um conceito, agente de hibridação do corpo. Então, o martelo existe e faz existir.
> A cada golpe de marreta ou de camartelo, o martelo virtualizante, testemunha hoje do que foi um dia o surgimento de uma nova maneira de bater, atualiza-se. Ao atualizar, o martelo conduz a ação. Tal configuração, tal hibridação desse corpo, acontece efetivamente por meio dele, aqui e agora, e cada vez diferentemente. Cada martelada é uma ocorrência, uma tentativa de resolução de problema em escala molecular, aliás malograda de vez em quando: pode-se bater mal, com demasiada força ou fora do alvo.
> O martelo real é essa marreta, esse maço, esse martelo de escultor: a coisa com seu preço, seu peso, seu cabo de madeira, sua cabeça de metal, sua forma precisa. O martelo real deve ser forjado, montado, realizado pelo fabricante, armazenado, protegido. O martelo resiste ou subsiste.
> O martelo, enfim, encerra um potencial, uma potência, um poder. Considerado como potencial, o martelo se revela perecível, é uma reserva finita de golpes, de usos particulares. Não mais vetor de metamorfose do corpo, abertura de uma nova relação física com o mundo (o martelo virtualizante), não mais condutor de um ato singular aqui e agora (o martelo batedor atualizante), não mais uma coisa material (o martelo real), mas reservatório de possíveis. Assim o potencial de um martelo novo é maior que o de um velho, e o martelinho do sapateiro não tem o mesmo potencial qualitativo que o do vidraceiro. O martelo insiste.

Essa seção procurou discorrer os movimentos e/ou processos dos pólos que conduzem ao virtual. A compreensão desses movimentos torna-se

importante nesta pesquisa, pois permitirá compreender como se deu a atividade de formação presencial à formação virtual e observar as influências e/ou conseqüências desse processo no objeto da atividade.

A seguir, discorro sobre a Comunicação Mediada por Computador (CMC), as interações síncronas e assíncronas, bem como os ambientes utilizados nessas interações.

## 2.2 Comunicação Mediada por Computador

A comunicação é e sempre foi um elemento fundamental para o ser humano. Como explica Kenski (1998:61), nas sociedades orais, a localização física dos indivíduos que utilizavam a mesma fala definia o espaço da tribo e da cultura, ou seja, limitava o homem ao espaço circunscrito do seu grupo, onde ele circulava e se comunicava. Porém, como aponta Vahl Júnior (2003, 18), as formas que os indivíduos utilizam para se comunicar têm se alterado no decorrer dos tempos. Por exemplo, na antigüidade, a forma de comunicação ocorria por meio da linguagem oral, através da qual a cultura era registrada e os conhecimentos transferidos de geração em geração.

Com o surgimento da escrita, e, posteriormente, com a invenção da imprensa, a possibilidade de comunicação ampliou-se e transformou-se, permitindo a aproximação das pessoas mesmo quando separadas geograficamente. Enquanto a comunicação por meio da linguagem oral exigia a presença física dos participantes do discurso, o texto escrito não requer essa presença, uma vez que o mesmo pode ser lido sem a presença do autor ou até mesmo muito tempo após a sua morte.

Nessa direção, Kenski (1998:62) esclarece que enquanto nas sociedades orais prevalecia a memorização e a repetição como formas de aquisição do conhecimento, na sociedade escrita, há a necessidade de se compreender o que está sendo comunicado graficamente. A autora aponta, ainda, que é a partir do surgimento da escrita que ocorre a autonomia do conhecimento, uma vez que, por não haver a necessidade presencial do

comunicador, requer a compreensão racional do que está sendo apresentado, isto é, o conhecimento é apreendido não pela forma como foi enunciado, mas por meio do contexto em que é recebido, lido e analisado. Portanto, como afirma a autora, a perspectiva espaço-temporal definida pela escrita influi na maneira como o indivíduo apreende e se orienta no mundo, uma vez que permite ao indivíduo expor suas idéias e pensamentos, tornando-o assim, "auto-consciente e livre em sua capacidade de reflexão e apreensão da realidade*"* (Kenski, 1998:63*).*

Nesse aspecto, Lévy (1996/2003:38) afirma que a escrita dessincroniza, deslocaliza e virtualiza, ou seja, a escrita fez surgir um meio comunicacional no qual as mensagens são "separadas no tempo e no espaço de sua fonte de emissã*o",* o que obrigou a um refinamento das práticas interpretativas da leitura, para a solução de problemas de recepção e interpretação. De acordo com o autor, o texto é um objeto virtual, abstrato, independente de suporte específico que se atualiza por meio de múltiplas versões, como por exemplo, traduções, edições, exemplares, cópias, entre outras, e através da interpretação ou sentido que o leitor dá ao texto ao atualizá-lo.

Segundo Lévy (1996/2003:35), quando lemos ou escutamos um texto, começamos a negligenciar, a desler ou a desligar o texto, e é ao percorrê-lo e cartografá-lo que fabricamos o que atualizamos, ou seja, ao nos debruçarmos sobre o texto e aprofundarmos a leitura, relacionamos uma passagem a outras, a outros textos, outros discursos, imagens, afetos, entre outros, o atualizamos, seguindo ou não as instruções do autor e nos constituímos.

> Escutar, olhar, ler equivale finalmente a construir-se, Na abertura ao esforço de significação que vem do outro, trabalhando, esburacando, amarrotando, recortando o texto, incorporando-o em nós, destruindo-o, contribuímos para erigir a paisagem de sentido que nos habita. O texto serve aqui de vetor, de suporte ou de pretexto à atualização de nosso próprio espaço mental (Lévy, 1996/2003:37).

O autor também aponta para a questão da *desterritorialização textual* propiciada pela CMC que aproxima extremidades independentes do tempo e do espaço. De acordo com Lévy (1996/2003:39), por correr em rede, alimentando as correspondências on-line e conferências eletrônicas, esse texto dinâmico reconstitui a co-presença da mensagem e seu contexto vivo que caracteriza a comunicação oral, uma vez que reaproxima dos participantes do diálogo "*a pertinência em função do momento, dos leitores e dos lugares virtuais".*

Hoje em dia, estamos diante de uma gama de diferentes mídias, como por exemplo, rádio, televisão, telefone, entre outras, fornecidas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que nos possibilitam estreitar ainda mais as relações, ter acesso às informações e a uma comunicação instantânea para qualquer lugar do mundo. Contudo, a mais revolucionária dessas mídias, como apontado por Vahl Júnior (2003:18), quer seja por sua forma (interativa) ou por seu conteúdo (variado e democrático) é a Internet.

Criada inicialmente a partir da necessidade de compartilhar informações na área de segurança militar[5], programadores começaram a desenvolver e instalar software para a troca de mensagens. Com o desenvolvimento das redes, os avanços e a popularização da Internet, o computador passou a ser utilizado também como meio de comunicação, dando origem a uma nova forma de comunicação, a Comunicação Mediada por Computador (CMC):

> [...] A comunicação mediada por computador (CMC) provoca mudanças na sociedade, modificando as formas de vida e trabalho, os valores culturais e, em geral, o perfil sociocultural. Por um lado, a comunicação está sendo enriquecida pelas novas tecnológicas do conhecimento. E por outro, o nascimento de uma nova cultura planetária, produto da comunicação digital, tenderá à superação das barreiras geográficas e econômicas (aspecto tecnológico) e a modificação dos valores de convivência social (aspecto sociológico) baseado no desenvolvimento de compartilhar solidariamente a informação básica no recurso das

[5] A primeira rede foi a ARPANET que ligava um computador a outro em 1969 e permitia a troca rápida e segura de informações sigilosas. Para uma informação mais detalhada, sugiro a leitura de "*History of ARPANET",* disponível em http://www.dei.isep.ipp.pt/~acc/docs/arpa.html .

redes [...] (Merchán, Marcos & Perales, 1998:191-192)[6].(tradução minha).

Para Pereira (2002:20), a CMC pode ser concebida como *"*uma comunicação interpessoal que utiliza a tecnologia para transmitir, armazenar ou apresentar informações*",* e possui uma variedade de ferramentas que podem favorecer a comunicação, permitindo a interação entre as pessoas localizadas em espaços físicos diferentes, possibilitando a troca de idéias, informações e conhecimento. Segundo o autor, essa comunicação pode se dar:

- como uma comunicação privada - *um para um*: com relações estabelecidas entre indivíduo a indivíduo ou ponto a ponto, como, por exemplo, a comunicação oral (sem intermédio de instrumentos materiais), a comunicação por telefone, que propicia a comunicação indivíduo a indivíduo à longa distância.
- por dispersão - *um para todos*: um emissor envia suas mensagens a um grande número de receptores. Essa comunicação pode se dar por meio de mídias, como, por exemplo, rádio, imprensa e televisão, que possibilitam a comunicação a uma grande massa de pessoas, porém sem interatividade, ou seja, sem diálogo direto entre os interlocutores.
- em discussão em grupo - realizada de *muito para muitos*, ou *todos para todos:* a comunicação digital que permite que comunidades constituam de forma progressiva e colaborativa um contexto comum, como por exemplo a conferência eletrônica, *world wide web*, ambiente de educação.

De acordo com Kenski (1998:60), a tecnologia, quer seja velha, como a escrita, ou nova, como as agendas eletrônicas, modificam o modo como

[6] (…)la comunicación mediatizada por la computadora (CMC) induce cambios en la sociedad, modificando las formas de vida y de trabajo, los valores culturales y, en general, el perfil sociocultural. Por uma parte la conunicación esta siendo enriquecida por las nuevas tecnologias de acceso al conocimiento. Y por outra, el nacimiento de una nueva cultura planetária, producto de la comunicación digital, tendera a la supresión de las barreras geográficas y econômicas (aspecto tecnológico) y a la modificación de los valores convivenciales asociados (aspecto sociológico) basado em el desarrollo de compartir solidariamente la información básica em el entrorno de las redes. (...)

dispomos, compreendemos e representamos o tempo e o espaço à nossa volta. Para a autora, a diversidade de instrumentos que utilizamos diariamente redimensiona nossas possibilidades temporais e nossos deslocamentos espaciais.

Essa dimensão espaço-temporal é também discutida por Lévy (1996/2003:27), que nos alerta para a questão da desterritorialização do virtual, ao afirmar que podemos nos fazer presentes em dois lugares diferentes ao mesmo tempo, graças às técnicas de comunicação e telepresença.

Como aponta o autor, a virtualização dos corpos que experimentamos hoje em dia é a nova etapa da autocriação que sustenta nossa espécie, e os sistemas de realidade virtual nos permitem experimentar uma integração dinâmica de diferentes modalidades perceptivas.

Para Lévy(1996/2003:28), a percepção, cujo papel é *trazer o mundo aqui,* é claramente externalizada pelos sistemas de telecomunicação. Por exemplo, a projeção da imagem do corpo normalmente está associada à noção de telepresença, contudo, a telepresença é mais do que a simples projeção da imagem. Para elucidar essa questão, Lévy (1996/2003:28) nos fornece um exemplo do uso do telefone que já nos dá um ótimo exemplo da dimensão espaço-temporal: quando utilizamos o telefone, o aparelho já funciona como um dispositivo de telepresença, pois ele não leva apenas uma imagem ou uma representação de voz, ele *transporta a própria voz* ao separar a voz (corpo sonoro) do corpo tangível, transmitindo-a para lugares distantes do nosso. O corpo tangível permanece *aqui*, o corpo sonoro, por sua vez, desdobra-se em *aqui e lá.* O corpo sonoro do interlocutor também é afetado pelo mesmo desdobramento, desse modo, estamos, respectivamente, *aqui* e *lá,* mas com um cruzamento na distribuição dos corpos tangíveis.

Pode-se dizer, portanto, que os sistemas da realidade virtual transmitem mais do que uma imagem; transmitem uma *quase presença* e, ao nos associarmos virtualmente com os que participam das mesmas redes técnicas, nosso corpo se multiplica, pois cada corpo individual torna-se parte

integrante de um imenso hipercorpo híbrido e mundializado, ou como afirma Lévy (1996/2003:33):

> [...] Fazendo eco ao hipercórtex que expande hoje seus axônios pelas redes digitais do planeta, o hipercorpo da humanidade estende seus tecidos quiméricos entre as epidermes, entre as espécies, para além da fronteiras e dos oceanos de uma margem a outra do rio da vida. (p.31). [...] A virtualização do corpo não é, portanto, uma desencarnação, mas uma reinvenção, uma reencarnação, uma multiplicação, uma vetorização, uma heterogênese do humano.

Para sintetizar, podemos dizer que a expansão das redes de comunicação mundiais propiciou o desenvolvimento da CMC, e que sua principal contribuição foi permitir a atualização e/ou criação de instrumentos para a comunicação de indivíduos que se encontram distantes fisicamente e precisavam/precisam fazer uso deles para compartilhar informações e produzir conhecimento.

Essa seção buscou apresentar um breve panorama para a compreensão da CMC. Na seção a seguir, abordo os tipos de interação (síncrona e assíncrona), os ambientes virtuais e instrumentos utilizados nesta pesquisa. As implicações desse tipo de interação e ambientes fornecidos pela CMC serão objetos de análise mais adiante.

## 2.3 A Interação na Atividade de Formação: foco espaço-temporal

Como apontado no decorrer deste trabalho, a linguagem surgiu da necessidade do homem em se comunicar. Essa necessidade se manteve e se mantém como uma constante através da História, embora a modernidade e as tecnologias tenham produzido mudanças significativas nos contextos sociais e criados novos meios para transferência de informações.

Atualmente, a comunicação humana não se limita apenas à codificação e decodificação de uma informação, comunicar implica, além de falar *a* alguém e *para* alguém, que entre os participantes de um discurso possa haver conflitos, negociação, relações afetivas e/ou hierárquicas, dentre outras, que se atualizam no momento da comunicação. Como aponta

Koch (2006:7), comunicar significa *interagir* socialmente por meio da linguagem, das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos e resultados.

Nesse aspecto, ao compreender a atividade de formação e o processo de reflexão como uma forma de ação, como um lugar de interação que possibilita aos membros participantes a prática dos mais diversos tipos de ações, reações ou comportamentos, entendo que a interação não está limitada apenas a uma negociação no sentido de uma transação, mas que toda interação é permeada por um objetivo, que tem como fim último produzir mudanças em cada um dos participantes, portanto, produzir conhecimento.

Essa interação não precisa ocorrer em um mesmo ambiente, ao contrário, pode ocorrer ambientes diversos. Por exemplo, como apresentado na seção anterior, o desenvolvimento da CMC permitiu a criação e/ou atualização de instrumentos e ambientes que transformaram a forma de comunicação e a interação entre as pessoas, ao permitir que os indivíduos se comuniquem, enviem e recebam dados e informações, sons e imagens mais rapidamente, apesar de se encontrarem em posição geográfica remotas.

Assim como Lévy (1996/2003:27), que afirma que é possível estarmos em dois lugares diferentes ao mesmo tempo, graças às técnicas de comunicação e telepresença, como apontado anteriormente, Brinck (1998) também afirma, apoiado nas discussões realizadas por Kiesler, Siegel & MacGuire (*apud* Brinck, 1998), que as formas de comunicação e interação entre os indivíduos pode ocorrer por meio da dimensão espaço-temporal. De acordo com o autor, a dimensão temporal pode ser subdividida em duas modalidades: 1) denominada de interação síncrona, indica se os participantes trabalham e/ou se comunicam ao mesmo tempo, 2) denominada interação assíncrona, indica se os participantes trabalham e/ou se comunicam em momentos distintos. Segundo o autor, a dimensão espacial, por sua vez, demonstra se os participantes trabalham e/ou se encontram em um mesmo lugar ou em lugares distantes.

Para efeito de nossa discussão, neste trabalho, essas duas formas de dimensões e interações, bem como os ambientes utilizados serão abordados na seção a seguir.

### 2.3.1 Interação Síncrona

A interação síncrona permite que a comunicação seja realizada em tempo real, ou seja, os interlocutores encontram-se ligados simultaneamente em rede e utilizam recursos que permitem que os envolvidos na interação acompanhem o que o(s) outro(s) deseja(m) comunicar. Um exemplo de comunicação sincrônica que poderia ser mencionado é a conversa telefônica, na qual duas pessoas estão utilizando o instrumento telefone para falar uma com a outra, conforme abordado anteriormente. Um instrumento utilizado nesta pesquisa que reflete esse tipo de interação são as conversas reflexivas presenciais, que, inicialmente, ocorriam presencialmente, via interação face-a-face e, posteriormente, passaram a ocorrer em um ambiente virtual, via MSN.

#### 2.3.1.1 Ambiente Chat ou Bate-Papo[7]

Embasado nas discussões realizadas por Wallace (2001), em relação aos ambientes fornecidos pela Internet, Marcuschi (2002/2005:23), afirma que, assim como a escrita gerou diversos ambientes e necessidades para seu uso (desde a placa de barro, passando pelo pergaminho, papel, invenção da imprensa, entre outros), a Internet também gerou diversos ambientes virtuais que permitem diversas formas de interação, como por

[7] Note-se que esse termo já se encontra dicionarizado nessa forma tanto pelo Dicionário Aurélio do Século XXI, quanto pelo Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 1.0. De acordo com o dicionário Aurélio, lemos para o verbete **Chat**, o seguinte: "forma de comunicação através de rede de computadores (ger. a Internet), similar a uma conversação, na qual se trocam, em tempo real, mensagens escritas; bate-papo on-line, bate-papo virtual, papo on-line, papo virtual", e no Houaiss: "forma de comunicação a distância, utilizando computadores ligados à internet, na qual o que se digita no teclado de um deles aparece em tempo real no vídeo de todos os participantes do bate-papo". Portanto, neste trabalho, por encontrar-se o termo dicionarizado, opto em manter tanto o termo em inglês e que é amplamente utilizado entre os usuários da Internet e sua tradução no português.

exemplo, ambiente web (www), ambiente e-mail, foros de discussão, ambiente chat, ambiente mud, entre outros.

Segundo o autor, no ambiente chat a interação pode acontecer em salas de bate-papos ou em ambientes privados e de diferentes maneiras, como, por exemplo, em chat aberto, chat reservado, chat agendado e chat privado[8], e que apresento a seguir.

No chat aberto, a interação ocorre em uma sala de bate papo virtual em aberto ou chat room, na qual inúmeras pessoas interagem simultaneamente. A conversa em ambiente de chat aberto pode se dar, por exemplo, por meio do IRC (Internet Relay Chat), predecessor dos mensageiros instantâneos que utilizamos hoje em dia.

O IRC é um protocolo de comunicação bastante utilizado na Internet e abriga os canais/ambientes – salas de bate-papo. É um protocolo de texto simples voltado para bate-papos e troca de arquivos que permite uma interação em grupo ou uma interação privada. A figura a seguir exemplifica como se dá a interação por meio dessa ferramenta:

[8] Chat aberto, chat reservado, chat agendado e chat privado, na verdade, são diferentes tipos gêneros que surgem dentro de ambientes como locais que permitem culturas variadas. Isso revela que a internet não é um ambiente virtual homogêneo, mas apresenta uma grande heterogeneidade e permite muitas maneiras de operação relativas à participação e aos processos interativos. Aqui discutir sobre gênero não é o foco na pesquisa, mas apresentar essa diversidade é importante para mostrar como se deu a interação nesse ambiente (chat agendado) e qual o instrumento foi utilizado nesse ambiente de chat agendado.

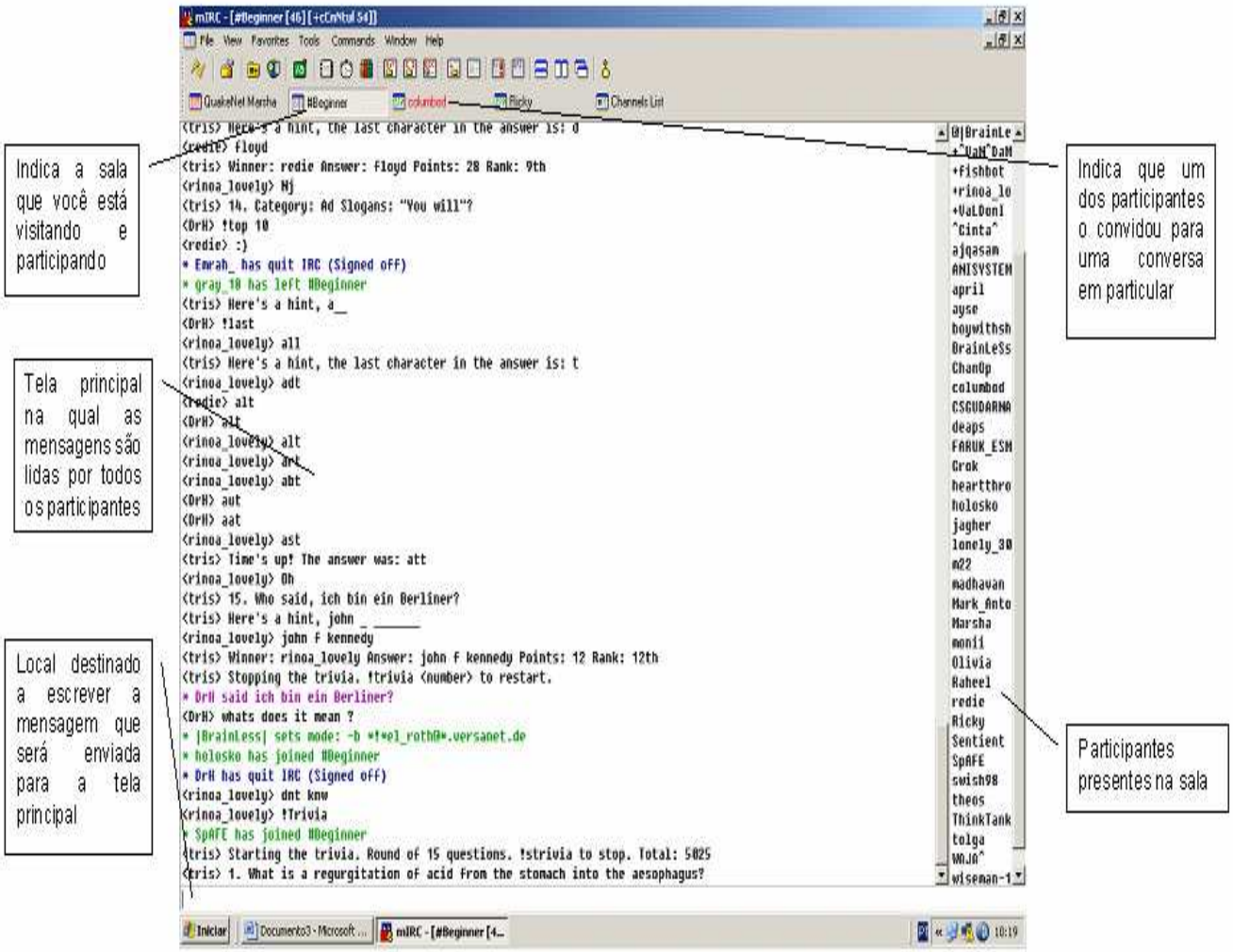


**Figura 8. Interação em Chat Aberto por meio da ferramenta mIRC**

O *chat reservado*, também intitulado de bate papo virtual reservado, é uma variante do chat room, mas com interação acessível apenas aos dois interlocutores mutuamente selecionados (Marcuschi, 2002/2005:28). Embora os usuários estejam em uma sala juntamente com os demais, podem iniciar uma conversa paralela à conversa que se desenvolve na sala. Ao clicar no nome de um usuário presente na sala, abre-se uma janela paralela à janela principal, na qual permite uma interação privada, apesar desses usuários continuarem acompanhando a interação dos demais participantes da sala de bate-papo. A figura, a seguir, exemplifica a interação ocorrida nesse ambiente:

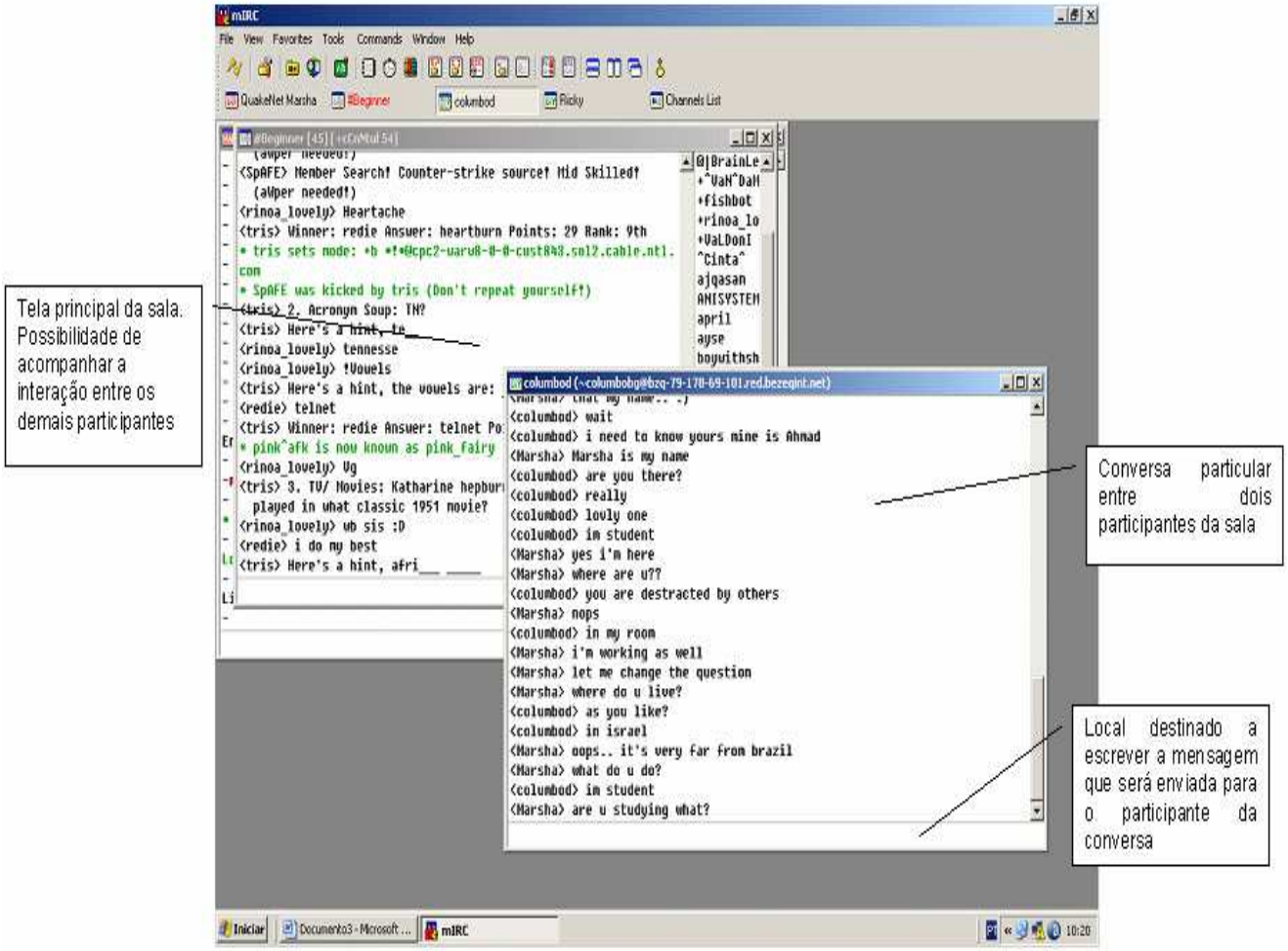


**Figura 9. Interação em Chat Reservado por meio da ferramenta mIRC**

*O chat privado* ocorre em sala de bate-papo virtual privada; é uma espécie de variação do chat aberto, mas ocorre com apenas dois parceiros de diálogo presentes na sala. Para participar desse ambiente, é necessário receber um convite para ingressar em uma sala particular. Ao aceitar o convite, uma senha é fornecida para que se possa ingressar no ambiente.

O *chat agendado*, por sua vez, é uma variação do chat reservado, mas com característica de ter sido agendado e oferecer a possibilidade de mais recursos tecnológicos na recepção e envio de arquivos.

Nesta pesquisa, as conversas nas sessões reflexivas virtuais foram realizadas por meio de chat agendado com o uso de uma ferramenta fornecida para a interação nesse ambiente – MSN Messenger, que apresento a seguir.

O Microsoft Service Network Messenger, mais conhecido pelo acrônimo de MSN, é um programa de comunicação instantânea pela Internet que permite uma interação mais intima e mais pessoal, entre pessoas que compartilham o mesmo software. Diferentemente do programa IRC, no qual as pessoas têm que entrar em salas de bate papo, o MSN, permite que o usuário cadastre as pessoas com quem deseja manter contato. Esse programa possui um dispositivo que Souza (2000) denomina de *sinalizador de presença (*cf. figura abaixo)*,* que *e* informa quando o contato está *on-line* e permite que a pessoa seja contactada e a conversa iniciada. Por exemplo, se o bonequinho ( ) estiver verde significa que a pessoa está on-line, se estiver cinza ( ) indica que a pessoa está off-line.

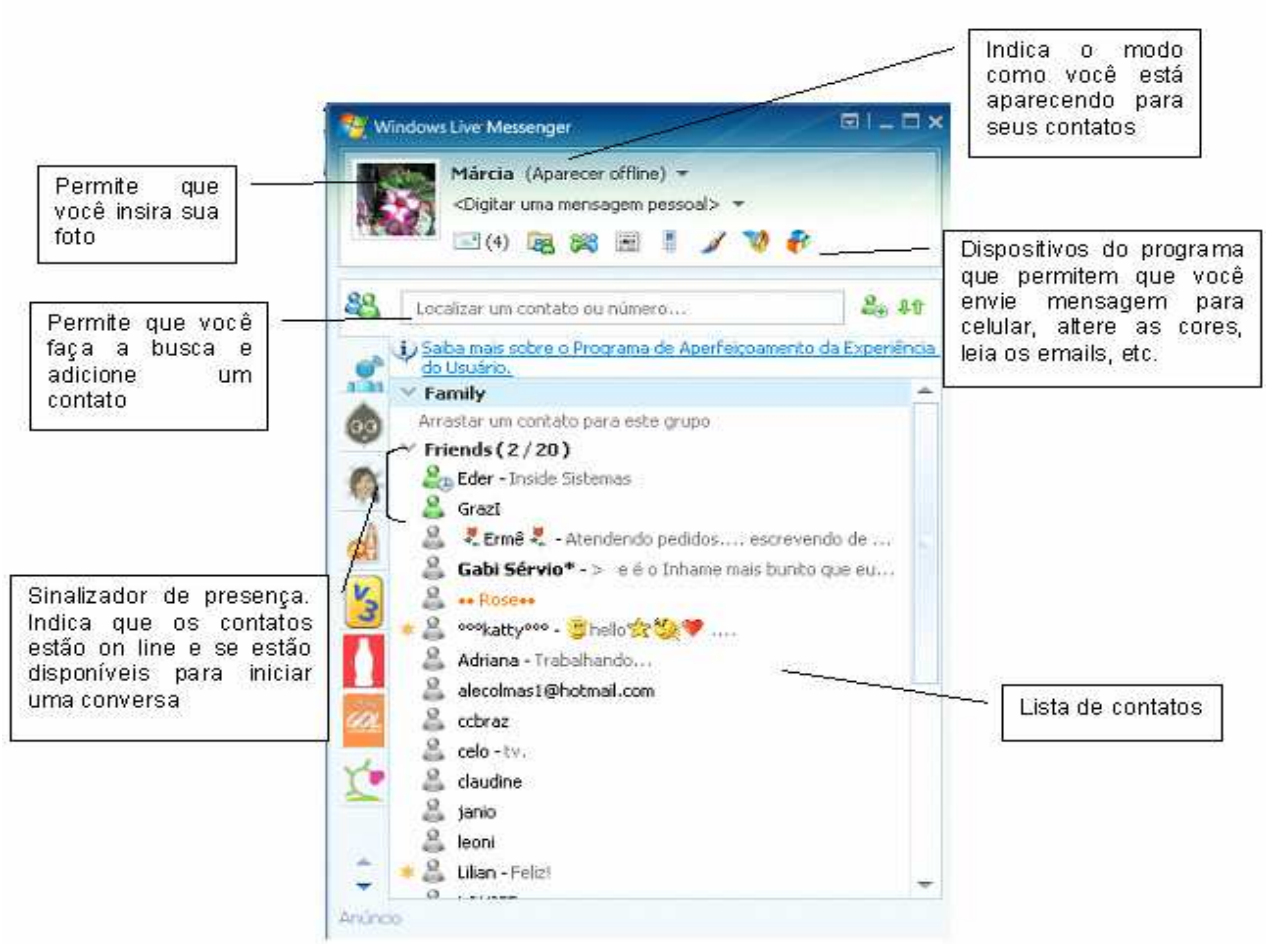


**Figura 10. Programa MSN que possibilita a comunicação de chat agendado**[9]

A interação realizada por meio desse programa, apesar de ser uma interação que utiliza a forma escrita, pode ser considerada como a de uma interação semelhante a interação face-a-face, uma vez que os participantes têm limites de tempo para a elaboração das mensagens, semelhantes àqueles encontrados pelos interlocutores em um encontro face-a-face. Portanto, a comunicação ao se desenrolar em tempo real, mediada por computador, é contínua (Jonsson, 1998). A figura a seguir demonstra como ocorre essa comunicação:

[9] A versão do programa utilizado durante essa pesquisa foi a versão 6.0.

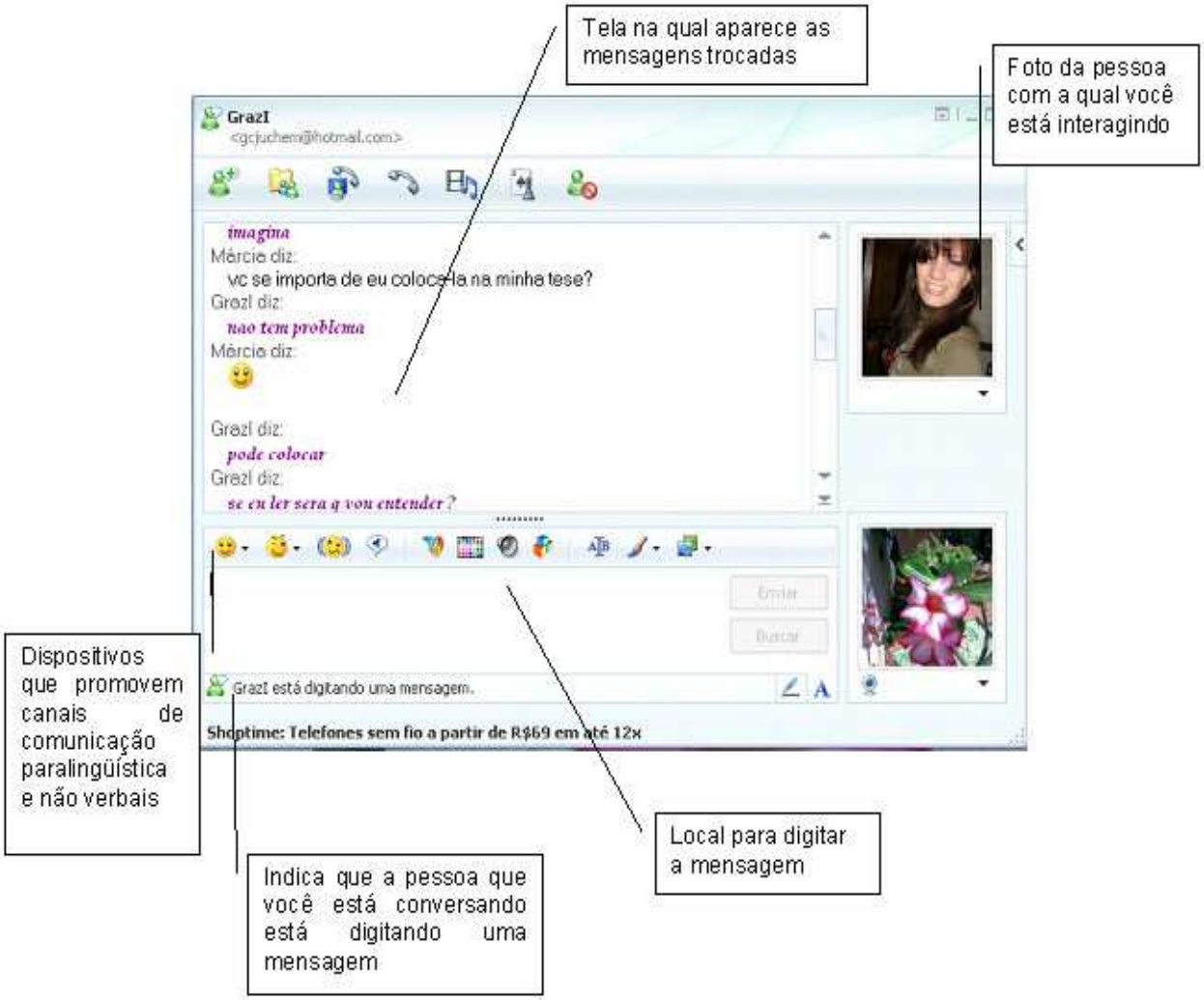


**Figura 11. Interação sincrônica em ambiente de chat realizada por meio da ferramenta MSN**

É importante lembrar ainda que durante o período em essa pesquisa foi desenvolvida (2005), essa ferramenta possibilitava uma comunicação mais efetiva através da troca de mensagem escrita. Havia a possibilidade de realizar a interação via voz, mas isso ocorria precariamente, pois o computador travava, sendo necessário reiniciá-lo, além de não permitir acessar o histórico da conversa realizada viva voz. Com o aperfeiçoamento dessa ferramenta, hoje (2007), já é possível falar viva voz com os contatos de sua lista como se estivesse falando ao telefone, realizar uma conferência por viva voz ou por vídeo, enviar mensagem diretamente para celular.

A comunicação na CMC, realizada em ambiente de chat, é considerada como uma das formas mais interativa desse meio, pois a interação é, na maioria das vezes, espontânea e comandada localmente, ou seja, com os participantes alternando-se em turnos.

De acordo com Jonsson (1998:14), esse ambiente possui algumas regras de etiqueta e comportamento, denominada de "chatiquete", que revelam tipicamente a natureza da comunicação falada, sugerindo que os interlocutores comportam-se como se estivessem em um interação face-a-face. Por sugerir um tipo de comunicação análoga à fala, os usuários desse ambiente tendem a desenvolver alguns dispositivos que corroboram a economia da escrita ao substituir uma digitação dos sintagmas, como, por exemplo, "rs", "hehehe" para risos, "bjus"/"bj" para beijo, ou ainda por meio de *emoticons*[10] (:-), :-(, ), que, assim como as interjeições representam canais paralingüísticos e não verbais, representam ações e linguagem corporal. Para o autor, o uso freqüente desses dispositivos resulta no efetivo aumento da velocidade da comunicação, pois a simplificação da escrita e a diminuição do tempo de decodificação da leitura fazem com que os interlocutores se aproximem ainda mais da velocidade da fala.

A afirmação feita por Jonsson me leva a refletir em situações nas quais não há a economia de escrita, mas, ao contrário, há um acréscimo de sintagmas, como, por exemplo, no caso do "eh" em substituição a "é", e de "naum" para "não". Como apontado por Jonsson (1998:14), há uma forte tendência da utilização acrônimos, como, por exemplo, "lol" (lots of laugh), "BTW (by the way), "asl" (age, sex, live), ou, ainda, a supressão de sintagmas, como por exemplo, "g'day" para "good day". Essas estratégias e/ou dispositivos também são utilizadas por usuários da língua portuguesa, como, por exemplo, "tc" para "teclar", "óia" para "olha", "mermão" para "meu irmão". O uso dos acrônimos e a supressão de sintagmas, com certeza, resulta no aumento de velocidade da escrita e da comunicação, conforme apontado pelo autor. Contudo, a reflexão sobre o acréscimo dos sintagmas

[10] São pequenas imagens ou caracteres utilizados para expressar um estado emocional. Este recurso é utilizado para enviar mensagens escritas para ajudar o leitor a entender qual é o seu estado emocional quando enviou uma determinada mensagem

me leva a perceber que as palavras abreviadas, como, por exemplo, "aki" (aqui), ou grafadas com o acréscimo de sintagmas, como no caso do "naum" (não), utilizam uma "*combinação dos estilos oral e escrito* (Bordia, 1996:150) de forma a reproduzir uma pronúncia semelhante à linguagem falada.

Em relação à sobreposição de falas, Chaves (2001:40) aponta que pela simultaneidade da digitação pode haver ocorrências de sobreposição de "falas", mas essa ocorrência não fere os princípios das regras de etiqueta e não chega a ser tomada como negativa, grosseira ou desagradável, mas compreendida como uma forma de agilizar a interação.

Jonsson (1998:17), ao analisar a interação via ICQ, também constatou a ocorrência de sobreposição de fala e, segundo o autor, essa ocorrência se dá devido à velocidade da comunicação, sendo também mais um indicativo de uma interação próxima a uma comunicação oral.

> [...] ICQ, ao contrario do IRC, também permite que os usuários falem ao mesmo tempo. O fluxo do texto é imediato – cada grafema digitado aparece imediatamente na tela do interlocutor. A habilidade de falar ao mesmo tempo acelera a conversação tangivelmente comparada ao IRC regular. Um fato peculiar é que no ICQ falar ao mesmo tempo não é indelicado ou grosseiro, como na conversa em vida real. Ocasionalmente é desejável a fim de acelerar a conversação (Jonsson, 1998:17[11]). (tradução minha)

Como aponta o autor, "essa economia" de palavras ou sobreposição de falas não provoca uma má interpretação por parte dos interlocutores uma vez que estes já se encontram familiarizados uns com os outros. Além disso, as abreviações tornam-se mais freqüentes quando os usuários passam a compartilhar as normas de abreviação criadas no meio. A partir do momento em que os usuários compartilham o mesmo espaço virtual, os mesmos interesses e assuntos, passam a dividir e a sentir uma proximidade peculiar que minimiza a distância geográfica que os separa.

---

[11] (...) ICQ, unlike regular IRC, also makes it possible for users to speak at the same time. The flow of text is immediate – each typed grapheme immediately appears on the interlocutor's screen. The ability to speak at the same time speeds up the conversation tangibly compared to regular IRC. A matter of peculiar interest is that in ICQ speaking at the same time is not impolite or annoying, as in real-life conversation. Rather it is occasionally desirable in order to speed up the conversation.

Jonsson (1998:17) observa ainda que, com o surgimento de uma nova modalidade de comunicação proporcionada pela CMC, também há o surgimento de uma nova maneira de usar a linguagem e uma nova modalidade de discurso, que transgride o oral e o escrito, não só por possuir características de ambos, mas também por possibilitar a inovação sintática e semântica. As características da comunicação no chat, por exemplo, especialmente a variante síncrona, talvez seja um tipo de prática discursiva que revoluciona as noções tradicionais de oralidade e escrita, ou seja, por valer-se de grafemas e ser passível de registro e armazenamento, possui as características da comunicação escrita, ao mesmo tempo, por ser possível identificar traços de troca de turnos, por recorrer à contextualização paralingüística, pelo discurso ser construído conjuntamente e localmente e ter sua forma influenciada pela pressão do tempo, tal como ocorre em uma conversação, possui as características de um discurso oral. E, nas palavras de Marcuschi (2002/2005:30), na CMC, "há uma série de novidades que não apenas simulam, mas realizam efetivamente a interação."

Essa seção discorreu sobre a interação síncrona e o ambiente utilizado nesta pesquisa nesse tipo de interação. A seguir, abordo a interação assíncrona e o ambiente utilizado nessa forma de interação durante o desenvolvimento desta pesquisa.

### 2.3.2. Interação Assíncrona

A interação assíncrona, que não exige que os participantes da comunicação estejam conectados à rede ao mesmo tempo, recorre a uma comunicação de forma atemporal, ou seja, os interlocutores se comunicam sem estabelecerem uma ligação direta, não sendo intermediada por recursos que permitem aos interlocutores acompanharem o que o outro deixa comunicar no momento exato em que a comunicação é emitida. Por não exigir a participação simultânea (em tempo real) dos envolvidos no ato comunicacional e poder ser realizada em tempo e espaço diferentes, esse tipo de comunicação permite uma maior flexibilidade de acompanhamento

da comunicação, ou seja, permite que os participantes acessem as mensagens, leiam, releiam, respondam, enviem ou recebam as mensagens e arquivos, de acordo com a sua disponibilidade de tempo.

Um ambiente utilizado nesta pesquisa que reflete esse tipo de interação é o e-mail que abordo a seguir.

#### 2.3.2.1 Ambiente E-mail ou Correio Eletrônico[12]

Whittaker, Bellotti & Moody (2005), apoiados nas discussões de Sproull and Kiesler (1991), afirmam que o e-mail é o aplicativo computacional mais bem sucedido já inventado e tem modificado a maneira das pessoas trabalharem, a forma como as organizações operam e os tipos de colaboração entre as pessoas. Dentre as várias razões que contribuem para o sucesso desse ambiente, os autores citam duas: 1) em oposição aos ambientes que permitem uma interação face-a-face, esse ambiente possibilita que os indivíduos enviem e recebam mensagens, ou seja, se comuniquem em horário e lugar que lhes forem mais convenientes, 2) por sua maleabilidade, esse ambiente pode ser utilizado com diferentes propósitos, como, por exemplo, sustentar uma conversa, operar como gerenciador de tarefa, sistema de envio de documento, arquivo e de gerenciador de contato.

De acordo com Marcuschi (2002/2005:22), o ambiente e-mail trata-se, sobretudo, de um ambiente que proporciona uma comunicação interpessoal com remessa e recebimento de correspondência entre familiares, amigos, colegas de trabalho, empresas, pesquisadores, entre outros, e, ao lado dos ambientes de chat, o e-mail é hoje o mais popular ambiente virtual.

Embasada em Garton & Wellman (1995), Freire (1998:34) afirma que o e-mail é o tipo mais dominante da CMC, sendo conceituado como uma ferramenta de comunicação que combina uma flexibilidade localizacional

[12] Note-se que o termo já se encontra dicionarizado nessa forma tanto pelo Dicionário Aurélio do Século XXI, como pelo Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 1.0. Assim, opto em manter o termo em inglês e que é amplamente utilizado entre os usuários da Internet e sua tradução no português.

assíncrona, uma transmissão rápida entre tempo e espaço, conexões múltiplas e diáticas, uma natureza textual, uma linguagem mais espontânea, e a habilidade para armazenar e processar informação. A autora considera o e-mail como um meio de comunicação que além das características anteriores elencadas, também permite compreender como os indivíduos se percebem e interagem com esse meio e executam as tarefas comunicacionais.

Como aponta Freire (1998:35), se considerarmos o e-mail apenas pelo ponto de vista operacional (hardware) e por seus vários dispositivos de comunicação (software), podemos, inicialmente, interpretá-lo como uma ferramenta com uma coleção de comandos padronizados que podem ser manipulados por qualquer indivíduo, uma vez que o uso recorrente envolve os mesmos procedimentos. Nesse aspecto, segundo a autora, pode-se dizer que a ferramenta impõe-se a si mesma e age sobre seu usuário. Porém, quando transmitimos mensagens através do computador, não estamos confinados apenas a uma coleção de comandos, ao contrário, somos capazes de nos movimentarmos sobre todos os recursos de linguagem, que pode ser considerado como um sistema aberto com um número ilimitado de opções e revelam, através de nosso texto, as escolhas lingüísticas e nossa própria identidade.

Nesse sentido, a autora concebe o e-mail tanto como uma ferramenta industrial como social. Como ferramenta industrial pode ser compreendida através da exclusiva relação entre o indivíduo e máquina ou o indivíduo e o software. Como uma ferramenta social pode ser entendida por meio do impacto que gera nas relações sociais, enfatizando a conexão das trocas dos textos eletrônicos entre os vários indivíduos.

Ao analisar os efeitos produzidos pela tecnologia comunicacional introduzida no ambiente de trabalho, como sugeridos por Sproull & Kiesler (1991)[13], Freire (1998:37) afirma que:

---

[13] De acordo com Sproull & Kiesler (apud Freire, 1998:36) a tecnologia comunicacional produz efeitos de dois níveis: 1) efeito sobre a eficiência: refere-se à eficiência de planejamento ou ao ganho de produtividade que justifica o investimento na nova tecnologia, 2) efeito sobre o sistema social: mudanças que ocorrem no sistema social devido aos novos padrões de

> [...] a habilidade do e-mail em acelerar o fluxo da informação forneceu ganhos de eficiência sobre a comunicação telefônica e a mensagem comum. De acordo com a autora, o e-mail como um acelerador da informação incentiva os participantes a trabalharem mais eficientemente em um senso geral. A flexibilidade que é trazida pela mensagem entregue, o potencial para conectar múltiplos receptores simultaneamente e fornecer a mesma informação, assim como a possibilidade de acessar as mensagens a cada conveniência profissional constituem os principais atributos do e-mail os quais causaram impacto na organização e desempenho do trabalho. Além disso, por evitar ter todos os participantes na mesma sala ao mesmo tempo, mas por fornecer a eles a habilidade de partilhar informação rápida e eficientemente, a utilização do e-mail facilita o estabelecimento de grupos de trabalho.[14](tradução minha)

O ambiente e-mail/correio eletrônico fornece uma ferramenta de comunicação, também conhecida pelos usuários pelo próprio termo e-mail, pela qual as mensagens podem ser escritas e enviadas pelo computador (Bälter, 1998:19). Essas mensagens estão baseadas em protocolos SMTP[15] e POP[16] que permitem a troca de mensagens entre os usuários. O envio e recebimento de mensagens são realizados por meio de um sistema de correio eletrônico composto por programas de computador, como por exemplo, Outlook[17], Mozilla Thunderbird[18] ou Webmail[19], que conseguem

---

atenção, novas possibilidades para contatos pessoais e novas formas de interdependência que são trazidas para o ambiente de trabalho pelas novas tecnologias.

[14] (...) the ability of e-mail to accelerate information flow provided efficiency gains over and above its obvious superiority to telephone communication and "snail mail". As an "informaiton accelerator", e-mail encourage practitioners to work more efficiently in a more general sense. The flexibility that it broguht to message delivery, the potential to connect multiple recipients simultaneously and to provide them with the same piece of information, as well as the possibility of acessing messages at each professional's convenience constituted the main attributes of e-mails which impacted on work organization and performance. Morever, by avoiding the need to have everyone in the same room at the saime time, but by providing them with the ability to share information rapidly and efficiently, the utilization of e-mail facilitated the establishment of work groups.

[15] O SMTP é um protocolo baseado em texto simples, onde um ou vários destinatários de uma mensagem são especificados (e, na maioria dos casos, validados) sendo, depois, a mensagem transferida a esses destinatários.

[16] O POP, acrônimo de Post Office Protocol, é um protocolo que permite recuperar as mensagens enviadas para um Servidor, sendo possível o acesso a essas mensagens através de um programa de correio eletrônico instalado no computador, ou através de Webmail, disponíveis nas páginas dos provedores da Internet.

[17] O Microssoft Outlook é um programa de e-mail que faz parte do Microsoft Office e destina-se a envio e recebimento de mensagens.

[18] O Mozilla Thunderbird, desenvolvido pela Mozilla Corporation, é um programa de e-mail que se destina a enviar e receber mensagens.

[19] O Webmail é uma interface da World Wide Web que permite ao utilizador ler e escrever e-mail usando um navegador, não sendo necessário, portanto, possuir um programa específico para a leitura

transferir uma mensagem de um usuário para outro (Bälter, 1998:19). De modo geral, segundo Marcuschi (2002/2005:40) o e-mail tem:

- endereço de remetente: automaticamente preenchido
- data e hora: preenchimento automático;
- endereço do receptor: deve ser preenchido quando não se tratar de uma resposta;
- possibilidades de cópias a outros endereços: a ser preenchido
- assunto: precisa ser preenchido a cada vez ou se adota o que veio no caso de uma resposta;
- corpo da mensagem com ou sem vocativo, texto e assinatura
- possibilidade de anexar documentos com indicação automática ao receptor;

  inserção de carinhas (emoticons), desenhos, e até mesmo voz.

A figura a seguir exemplifica o uso da ferramenta disponível nesse ambiente para o envio e recebimento de mensagem:

---

ou envio de mensagens de correio eletrônico; qualquer computador ligado à Internet com um navegador é suficiente para acessar a caixa de correio.

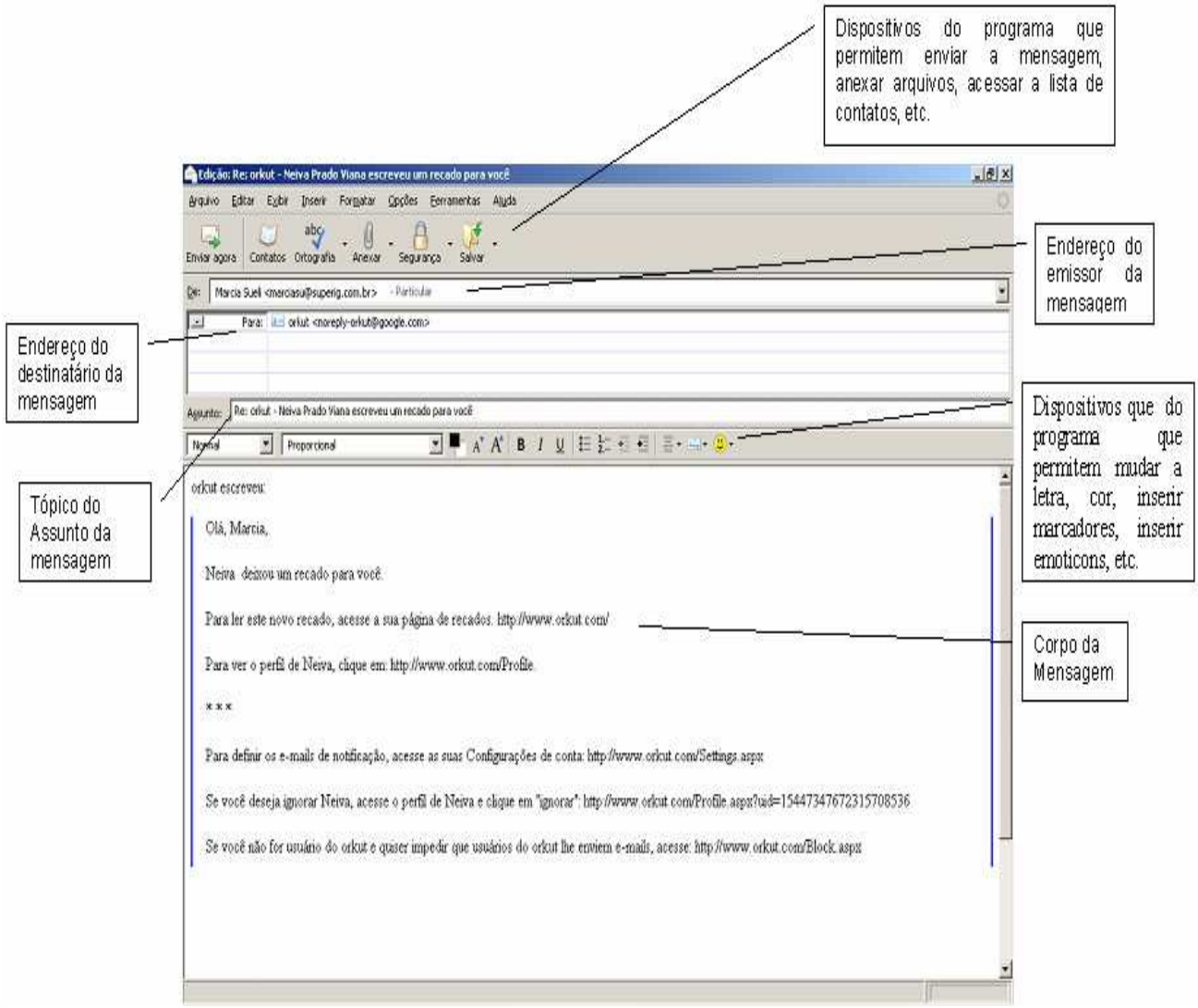


**Figura 12. Interação assíncrônica em ambiente de e-mail realizada por meio da ferramenta Mozila Thunderbird**

Como aponta Paiva (2005:74), as mensagens enviadas por esse ambiente, associadas à velocidade de transmissão que possibilita unir os membros de uma comunidade discursiva geograficamente distantes dentro do espaço de comunicação virtual, cria nos usuários uma ansiedade por feedback rápido, gerando uma grande pressão no leitor que se vê na obrigação de responder rapidamente a mensagem recebida. Segundo a autora, essa troca de mensagem, que pode até estabelecer uma seqüência de várias trocas de mensagens, caracteriza o que Jonsson (1998) denomina

de troca de turnos de uma conversação face-a-face transposta para esse ambiente.

Para Marcuschi (2002/2005:41-42) esse encadeamento de turnos se dá devido ao fato da seqüência relativamente grande de e-mails trocados e que não foram apagados e podem, eventualmente, estar seqüenciados como se fossem cartas grudadas, ou, como afirma o autor, como se fossem turnos.

Jonsson (1998:9-10) também aponta como uma estratégia interessante, que garante a economia de tempo e eficiência da interação nesse ambiente e caracteriza a troca de turno, o uso de *quoting*, que consiste em encaixar fragmentos relevantes da mensagem recebida na mensagem que se está enviando como se fossem turnos conversacionais, mantendo os traços da interação tradicional conhecido na escrita, mas também trazendo elementos novos, em especial na relação com a oralidade:

> [...] os e-mails introduzem características que são inteiramente novas na comunicação, tais como colagem gerada por software, postagem cruzada e encadeamentos. Os e-mails não se conformam aos domínios do discurso escrito ou oral, mas transgridem constantemente os limites entre os dois. Assim, pode-se dizer que o e-mail cria seu próprio domínio de discurso na história da comunicação (Jonssson, 1998:10)[20].(tradução minha)

Podemos dizer que, nesta pesquisa, o e-mail foi utilizado tanto do ponto de vista operacional quanto social. Do ponto de vista operacional, o e-mail foi utilizado apenas como uma ferramenta para o envio dos diários reflexivos da professora para a pesquisadora. Já, do ponto de vista social, o e-mail funcionou como um meio para o desenvolvimento das práticas sociais e como lugar para o desenvolvimento de um processo de reflexão crítica. Essa afirmação encontra suporte no pressuposto vygotskyano de que o desenvolvimento e o aprendizado se dão como um processo profundamente social e a interação proporcionada pela CMC e os discursos produzidos

[20] (...) e-mail introduces features that are entirely new to communication, such as software-generated quoting, cross-posting and threads. E-mail does not conform to the traditional domains of spoken and written discourse, but constantly transgresses the limits between the two. Therefore, e-mail must be said to create its own domain of discourse in the history of communication.

pelos participantes nesse ambiente não são apenas um ato de *dizer* e *querer dizer*, mas, sobretudo, um *ato social* pelo qual os participantes do discurso interagiram, negociaram sentidos, compartilharam significados, produziram conhecimento e, sobretudo, construíram sua subjetividade.

Este capítulo buscou discorrer sobre os aportes teóricos que me permitirão compreender o papel ambientação na atividade de formação. No capítulo a seguir, apresentarei a escolha dos aspectos metodológicos relativos à pesquisa, bem como o contexto no qual esta pesquisa se desenvolveu.

Neste capítulo discuto os pressupostos teóricos da metodologia que embasa esta pesquisa. Em seguida, descrevo os participantes, o contexto de pesquisa, e procedimentos de geração dos dados. Por fim, apresento os procedimentos para a análise e interpretação dos dados.

## 3.1 Definição da linha metodológica

Segundo Selltiz et al. (1987:34), a metodologia escolhida para a condução de uma pesquisa é o eixo sob o qual a interpretação acerca do estudo ocorrerá, sendo essa escolha uma definição fundamental, uma vez que cada método fornece uma perspectiva diferenciada do mundo social. De acordo com Comstock (1982:371), o método não pode ser confundido com as técnicas específicas de pesquisa que envolvem a coleta de dados e análise, mas entendido como procedimento geral por meio do qual examinamos a sociedade, selecionamos os problemas de pesquisa, construímos e avaliamos as teorias e divulgamos nossas descobertas.

Portanto, esta investigação, situada no quadro da LA, cujo foco está na compreensão e transformação de situações de contradição e conflito que interessam às pessoas comuns e não apenas a pesquisadores centrados em encontrar respostas às questões teóricas puras (Liberali, no prelo), compreende que um pesquisador que busca trabalhar com o processo reflexivo necessita de um método que lhe permita desenvolver uma investigação que não separe teoria e a condução da prática. Sendo assim, esta pesquisa se insere em uma perspectiva crítica de colaboração (Comstock, 1982, Bredo & Feinberg, 1982, Magalhães, 1992, 1994, 1998, no prelo).

A opção por este tipo de metodologia encontra suporte na *Teoria Crítica*, como discutida pelos autores supramencionados, que entende que a construção do conhecimento envolve uma formação crítica e reflexiva dos

participantes, embasada no diálogo, para a compreensão e reconstituição dos agentes envolvidos na ação de transformação do mundo ao seu redor, e nas discussões dos quadros da pesquisa sócio-histórico-cultural, com base nos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky (1934/1999;2001).

A base na Teoria Crítica, como salienta Comstock (1982:371):

> [...] Fundamenta-se [teoria crítica] no princípio de que os homens e mulheres são potencialmente agentes ativos na construção de seus mundos sociais e vidas pessoais: que podem ser sujeitos, ao invés de objetos, dos processos sócio-históricos[1]. (tradução minha)

A *Teoria Crítica* enfoca, segundo Bredo & Feinberg (1982:271-289 passim), a construção do conhecimento como possibilidade de contribuição social, por meio da *emancipação* dos sujeitos envolvidos. Relacionada à prática crítica, a *colaboração* permite que a produção de conhecimento tenha contribuição de todos os participantes, pois como afirma Magalhães (1998:173):

> [...]colaborar, seja em relação ao pesquisador, ao professor, ao coordenador ou ao aluno, significa agir no sentido de explicar, tornar mais claro seus valores, representações, procedimentos e escolhas, com o objetivo de possibilitar aos outros participantes questionamentos, expansões, recolocações do que está em negociação. Dessa forma, o conceito de colaboração, envolvido em uma proposta de construção crítica do conhecimento, não significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de idéias, sentidos, representações e valores. De fato implica em conflitos, tensões e questionamentos que propiciem aos interagentes possibilidades de distanciamento, reflexão e conseqüentemente auto-compreensão dos discursos.

A compreensão de colaboração na produção do conhecimento encontra embasamento na teoria vygotskyana ao sustentar que o pensamento interno privado é derivado da ação prática externa e interindividual, ou seja, é derivado na mediação na qual os participantes dividem teoria e ação, por meio de um diálogo colaborativo (Magalhães, 2004:75). Nesse diálogo colaborativo, não existe sujeito que domina nem

[1] [...]It is founded on the principle that all men and women are potentially active agents in the construction of their social world and their personal lives: that they can be the subjects, rather than the objects, of socio-historical processes..

objeto dominado, mesmo tendo os participantes diferentes papéis, níveis distintos de funções e responsabilidade. Ao contrário, o que existe são agentes que se encontram para colocar seus problemas, refletir, negociar, tomar decisões e tornar suas visões, crenças e propósitos claros (Magalhães, 1992; no prelo), pois, como afirma Santos (1996 apud Ninin, 2006:12)

> Todos nós, cada um de nós, é uma rede de sujeitos em que se combinam várias subjetividades correspondentes às várias formas básicas de poder que circulam na sociedade. Somos um arquipélago de subjetividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas.

Ao considerar que nos constituímos a partir do *outro,* a colaboração é compreendida aqui como a ação de trabalhar conscientemente com o outro, permitindo-se tanto ser influenciado por ele, quanto influenciá-lo em direção à transformação recíproca (Ninin, 2006:12). Portanto, com caráter intervencionista, a pesquisa *crítica de colaboração*, como instrumento de mudanças emancipatórias, pressupõe a compreensão do senso comum e a possibilidade de distanciamento dele, e entende os participantes como sujeitos ativos e co-autores no processo de construção e transformação de suas ações e contextos no qual estão inseridos.

Sendo assim, esta pesquisa, em um nível crítico e/ou emancipatório pressupõe que os sujeitos envolvidos no processo tiveram possibilidades de se distanciar de si mesmo, de suas ações, auto-questionando-as em busca de conhecê-las e compreendê-las, para interpretá-las criticamente, e, assim, corrigir as distorções e erros, mudando-os deliberada e conscientemente.

## 3.2 Participantes da Pesquisa

Apresento, a seguir, detalhes das duas participantes (professora e pesquisadora) deste estudo para, posteriormente, descrever o procedimento de coleta de dados e recorte de dados para análise. Ressalto, ainda, que nas teses e dissertações as descrições sobre os participantes da pesquisa

são, usualmente, elaboradas pelo pesquisador, porém, nesta pesquisa a descrição referente à professora foi elaborada pela própria professora Neiva, e o texto foi reproduzido sem qualquer alteração.

### 3.2.1 Professora[2]

"Moro em Conceição dos Ouros, sul de Minas Gerais, desde o ano 2000. Antes *disso, morava na cidade de Paraisópolis que fica a 18 Km de Conceição dos Ouros e onde havia nascido e morado até então. Estudei até a oitava série em escola pública, quando passei por um processo de seleção dos alunos com melhor aproveitamento – promovida pela Prefeitura Municipal – e ganhei uma bolsa para estudar no Colégio Santa Ângela. O colégio possuía o curso de magistério e optei por fazê-lo por se tratar de um curso profissionalizante e também porque gostava muito de crianças.*

*No início do terceiro ano do Magistério (1995), resolvi que precisava de um curso de inglês para me ajudar no vestibular no final do ano. Matriculei-me em fevereiro numa escola pequena chamada Green Apple. Em maio, fui convidada pelo dono da escola para trabalhar como secretária. Quando me formei não tinha intenção de trabalhar como professora, então continuei trabalhando como secretária, fazendo curso de inglês e curso pré-vestibular.*

*Em maio de 1996, fui convidada a dar aulas de inglês para iniciantes na mesma escola em que era secretária. Trabalhei até dezembro do mesmo ano, quando engravidei e decidi me casar. Em 2000, mudei-me para Conceição dos Ouros e em 2001 comecei a trabalhar como professora em uma escola pública de educação infantil. Em 2002, resolvi voltar a estudar inglês, agora em uma escola do FISK em Paraisópolis. Fiz o nível Intermediário I no 1º semestre, o Intermediário II nas férias (intensivo) e o nível Avançado I no 2º semestre. Em 2003 iniciei o curso de Letras na UNIVAS (Universidade do Vale do Sapucaí – Pouso Alegre) e não pude mais continuar o curso de inglês por problemas financeiros.*

*Em 2005 fui convidada a ministrar as aulas de inglês para crianças de 5 a 10 anos nas escolas públicas de Conceição dos Ouros. Fiquei muito apreensiva porque nunca havia trabalhado com língua inglesa em séries iniciais e ainda em uma escola regular. Além disso, o material que estava sendo usado e a maneira como as aulas de inglês vinha sendo trabalhada não estavam de acordo com tudo o que aprendia na faculdade. Conversei então com a professora Joelma pedindo que me desse uma ajuda. Foi então que ela me disse que tinha uma amiga no doutorado que me ajudaria e que nós poderíamos até iniciar um trabalho colaborativo. A professora Joelma promoveu meu primeiro contato com a professora Márcia e começamos assim o trabalho no mesmo ano (2005).*

*Um outro fator que me levou a entrar na pesquisa foi o de que eu tinha muita vontade de aprofundar meus conhecimentos na área de ensino de língua inglesa e vi no trabalho com a professora Márcia uma boa oportunidade de fazer isso ainda no curso de graduação.*

---

[2] Durante o período de elaboração deste capítulo, enviei um e-mail para a professora Neiva no qual perguntei se ela não gostaria de fazer sua descrição de participante da pesquisa. Alguns dias depois, recebi a resposta ao meu e-mail com a descrição em anexo.

*Em relação ao uso do computador, nunca fiz cursos de informática. Até a minha entrada na faculdade, não tinha praticamente nenhum contato com esse instrumento. Mesmo estando na faculdade o uso era muito restrito: somente para digitação de trabalhos.*

*Quando a professora Márcia me propôs para nos correspondermos por e-mail, fiquei um tanto apreensiva, porque não tinha domínio nenhum dessa ferramenta. Aliás, eu não tinha nem mesmo uma conta de e-mail, pois até então não me tinha feito falta. Foi aí que minha filha de oito anos na época se ofereceu para realizar todos os procedimentos e criar um e-mail para mim.*

*O mesmo aconteceu em relação ao MSN. Logo no início do nosso trabalho, a Márcia me disse que poderíamos realizar as sessões reflexivas através do MSN. Mesmo não sabendo lidar com esse programa, não disse nada à Márcia e aceitei. Aos poucos fui me informando e me aperfeiçoando no uso das conversas on-line.*

*Nos dias que tínhamos que nos encontrar no MSN eu viajava para a casa da minha mãe em Paraisópolis. Foi nessa época, uns três meses depois de começar as reflexões por MSN, que comprei meu computador e as conversas e trocas de e-mail se tornaram mais eficientes*

*Desde então, utilizo o computador em diversas situações: pesquisas, seleção de materiais pedagógicos, relacionamento profissional e pessoal e cursos on-line".*

### 3.2.2 Pesquisadora

Moro na cidade de Toledo, localizada no Oeste do Paraná, cidade para a qual mudei após meu casamento em 1983. Em 1993, após quinze anos afastada dos bancos escolares, decidi voltar a estudar ao me matricular em um curso de idiomas. Essa decisão foi tomada, inicialmente, com o objetivo de preencher um tempo livre enquanto meus filhos estavam na escola. Após três anos e meio de estudo, mais precisamente no 2º semestre de 1996, fui convidada pela proprietária da escola a integrar o quadro de professores, trabalhando com alunos iniciantes e crianças.

Durante o trabalho, comecei a me questionar sobre determinadas ações ocorridas em sala de aula, sobre o próprio método adotado pela escola. Como não encontrava respostas para meus questionamentos, resolvi buscar por um espaço que me proporcionasse compreender o que ocorria em sala de aula, foi quando decidi, em 1997, prestar vestibular para o curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), na qual me formei ao final de 2000.

No 1º semestre de 1998, passei por um processo seletivo para contratação de professor, contrato com tempo pré-determinado, do Núcleo Regional de Educação do Estado do Paraná, ingressando, assim, como professora da disciplina de língua inglesa no Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) na Rede Pública de Ensino e, a partir do 2º semestre do mesmo ano, assumi as aulas de língua inglesa em uma escola de Ensino Médio, também da Rede Pública, escola essa que trabalhei até o ano de 2000 quando houve o término contratual.

Ao final do ano de 2000, iniciei o curso de Especialização *Lato Sensu* em Lingüística Aplicada em Língua Estrangeira na UNIOESTE, com a pesquisa intitulada "A viabilidade da aquisição de uma língua estrangeira a partir do Ensino Infantil", sob a orientação da Profª. Drª. Maria Ceres Pereira.

A professora Ceres teve grande influência na minha formação após a graduação, ao me incentivar a continuar meus estudos e prestar o teste de seleção para o mestrado, o que ocorreu ao final do 1º semestre de 2001. Fiz o mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem no LAEL-PUC/SP com a pesquisa intitulada: "O planejamento de aula em dois contextos: do institucional ao colaborativo", sob a orientação da Profª. Drª. Fernanda Coelho Liberali.

Com meu ingresso no curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, minha vida profissional tomou novos rumos e novas oportunidades de trabalho e desafios me foram oferecidos. Em 2002 passei a integrar o quadro de professores da União Pan-Americana de Ensino (UNIPAN), tendo a oportunidade de trabalhar com as disciplinas de Língua Inglesa, Literatura Inglesa, Prática de Tradução Literária, Morfossintaxe da Língua Inglesa e Cultura e Instituições Britânicas no curso de Letras Tradutor-Intérprete.

Em 2003, após teste seletivo realizado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná para a contratação de professor colaborador, passei a integrar o quadro de funcionários da instituição ao assumir as aulas destinadas às disciplinas de Língua Inglesa, Teoria e Prática de Ensino de Língua Inglesa e Literaturas e Orientação de Estágio Supervisionado no curso de Letras. Atualmente sou aluna do Programa de Doutorado do LAEL

e bolsista CNPQ, dedicando meu tempo integralmente aos estudos e desenvolvimento desta pesquisa.

No que se refere ao uso do computador, meu primeiro contato com esse instrumento ocorreu ao final do segundo semestre de 1997, quando tive que desenvolver um trabalho monográfico para uma disciplina da graduação, a disciplina de Metodologia de Pesquisa. Posso dizer que essa experiência inicial não foi das melhores porque como não tinha domínio da máquina e não sabia como trabalhar com os programas instalados, acabei muitas vezes apagando os trabalhados ou até mesmo fechando os arquivos antes de tê-los salvo, culminando na perda de todo trabalho realizado e horas de choro.

Após muita insistência, passei a ter uma certa intimidade com o computador, a ponto de conseguir realizar todas as tarefas que precisava. Com o acesso à internet, passei a ficar mais tempo em contato com a máquina, pois, como aluna de graduação, passava horas realizando buscas para poder desenvolver os trabalhos requisitados pelos professores, passeando pelas salas de bate-papo ou participando de cursos oferecidos on-line. Não posso dizer, contudo, que sei nomear os aplicativos e ferramentas disponibilizadas pelos programas. Isso com certeza não sei fazer, pois nunca fiz um curso de informática. Se hoje, diferentemente do ocorreu há dez anos atrás, me sinto em uma posição mais confortável em relação ao uso do computador, posso afirmar que esse conforto decorre do constante uso dos programas disponíveis. Por exemplo, hoje já consigo encontrar programas para solucionar meus problemas (ex. converter um formato de arquivo em outro, recuperar arquivo corrompido, instalar e desinstalar programas, entre outros), elaborar páginas e disponibilizá-las na internet, como a exemplo das páginas do Núcleo Ação Cidadã (NAC)[3] e do 16º Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada[4].

[3] Núcleo Ação Cidadã disponível em http://www.pucsp.br/nac/
[4] 16º INPLA disponível em http://www.pucsp.br/inpla

## 3.3 Descrição do Contexto de Pesquisa

Conforme apresentado anteriormente, as contradições, responsáveis por impulsionar a atividade, constituem-se como uma fonte de mudança, exercendo o papel de força motora do desenvolvimento nos sistemas de atividade. Nesse sentido, compreendo que as mudanças pelo qual passa uma pesquisa durante seu andamento podem ser consideradas como um processo de aprendizado, desenvolvimento e produção de conhecimento não somente para o participante da pesquisa, mas também para aquele que a conduz, uma vez que esse processo passa por transformações até atingir os objetivos a que se propõe Por isso, acho necessário fazer uma retrospectiva do caminhar desta pesquisa para que se possa ter uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento e do meu aprendizado como pesquisadora.

Ao ingressar no curso de Doutorado (LAEL-2004), iniciei, no segundo semestre daquele ano, uma pesquisa conjunta com uma professora de uma escola pública na cidade na qual resido (Toledo-PR). Porém, após quatro meses de trabalho, a professora foi transferida para uma outra cidade, o que me levou a buscar por um outro profissional que se dispusesse a participar da pesquisa por mim proposta. Nessa busca, uma amiga de doutorado, Joelma Pereira de Faria[5], me relatou que uma de suas alunas da graduação havia sido convidada para desenvolver um trabalho com a língua inglesa nas séries iniciais em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Conceição dos Ouros-MG, e que essa aluna estava um pouco apreensiva nesse contexto, apontando, assim, para a possibilidade de uma provável participante para a realização do meu projeto.

Meu interesse pela formação de professor para trabalhar com o ensino de língua estrangeira em séries iniciais surgiu quando eu ainda estava na graduação (Schneider 2002, 2003, 2006). Naquele período, comecei a me questionar o porquê as instituições de ensino superior contemplavam apenas em seus currículos preparar esse profissional para

[5] O nome não será omitido, mediante autorização e consentimento firmado (vide anexo 1).

trabalhar com a língua estrangeira no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, uma vez que a língua estrangeira já estava incorporada no Ensino Fundamental I em muitas escolas da rede particular e pública.

O primeiro contato com a professora Neiva[6] ocorreu ao final de março de 2005, via telefone. Nesse contato, pude levantar quais seriam seus objetivos e necessidades para trabalhar com a disciplina de língua inglesa em séries iniciais e pude expor minha proposta de trabalho de pesquisa. Após quase uma hora de conversa e, diante da aceitação em desenvolver um trabalho em conjunto, ficamos de verificar uma possível data para nos encontrarmos, nos conhecermos e delinearmos o desenvolvimento do trabalho.

Ao partir da compreensão de que uma pesquisa colaborativa se faz por intermédio de um trabalho conjunto no qual pesquisador e pesquisado participam por meio de uma negociação mútua de significado (Lather *apud* Dillon, O'Brien & Ruhl, 1989:17), após esse contato, passei a delinear um novo projeto de pesquisa, embasada nas necessidades e objetivos apontados por Neiva. Essa nova proposta de trabalho tinha como objetivo examinar como professora e pesquisadora organizavam o processo de ensino-aprendizagem e construíam o trabalho de monitoria[7] como possibilidade de trabalhar com a diversidade de conhecimentos em sala de aula.

Contudo, ao apresentar o projeto para a Banca no 1º Exame de Qualificação, em 13 de outubro de 2005, os questionamentos levantados sobre a definição de monitoria, e as dificuldades da professora no contexto particular de ação quanto à formação dos alunos monitores, propiciaram a compreensão de que o trabalho que denominamos de monitoria não passava de um trabalho realizado em grupo e as discussões com a professora acerca desse trabalho serviram como pretexto para a formação

---

[6] O nome da professora não será omitido mediante acordo firmado entre as partes envolvidas na pesquisa (vide anexo 2).

[7] Durante as aulas de língua inglesa, os alunos que cursavam a 4ª série na escola na qual a professora Neiva trabalhava eram dispostos em grupos e em cada grupo havia um aluno responsável em coordenar a atividades desenvolvidas pelo grupo, o que, em nossas conversas, denominamos de monitoria.

do professor. Os questionamentos realizados pela Banca, apontavam, principalmente, para a discussão dos instrumentos e ambientes utilizados no processo de formação, me levando a entendê-los não mais como instrumentos ou ambientes auxiliares como supusera inicialmente, além de me levarem a perceber que o trabalho de formação realizado parte presencialmente e parte a distância, naquele momento, era um diferencial dentro do grupo LACE, já que o grupo desenvolvia o trabalho de formação apenas presencialmente. Assim, do trabalho proposto para se trabalhar com os alunos da professora Neiva - 4ª série do ensino fundamental, o foco passou para o que se propõe esta pesquisa atualmente.

Como o processo de formação se desenvolveu em diferentes contextos, apresento a seguir o contexto presencial e o contexto a distância, bem como o *corpus* da pesquisa. É importante ressaltar que os dados foram reunidos no período de nove meses, ou seja, do mês de abril a dezembro de 2005.

### 3.3.1 Contexto Presencial e *Corpus*

O trabalho de reflexão desenvolvido com a professora Neiva teve seu início no primeiro semestre de 2005, mais precisamente em 15 de abril de 2005. Esse primeiro encontro foi agendado para que pudéssemos nos conhecer, decidir como ocorreriam nossos encontros e delimitar o desenvolvimento do trabalho.

Nesse primeiro encontro, pude conhecer melhor suas necessidades, tirar suas dúvidas quanto ao projeto que iríamos desenvolver e, explicar: a) a importância das leituras[8] que eu iria propor como suporte para discussões e reflexões durante nossos encontros, b) a necessidade da elaboração do

[8] As leituras iniciais: A reflexão: um elemento estruturar da formação de professores (Vasconcelos, s.d.); Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas (Leffa, 2002); O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional (Leffa, 1999); Metodologia no ensino de línguas (Leffa, 1988) foram escolhidas por mim com o objetivo de propiciar suporte para as primeiras reflexões sobre as ações em sala de aula. Posteriormente, novas leituras foram inseridas como suporte para discutir questões de ensino-aprendizagem: Vysgotsky, quem diria?! Em minha sala de aula (Antunes, 2003); o capítulo IV - A Zona de Desenvolvimento Proximal (Newman & Holzman, 1993); Professor bonzinho=aluno difícil: questão da indisciplina em sala de aula (Antunes, 2002).

diário reflexivo, cujo instrumento funcionaria como um documento de expressão e elaboração do pensamento e nos proporcionaria a conscientização das ações e teorias implícitas nas ações, c) a necessidade de gravarmos encontros durante as sessões reflexivas. A gravação, como afirmam Gitlin, Osawa & Rose (1984:9), é fundamental e nos auxilia na compreensão de nossas próprias ações, no entendimento da relação entre teoria e prática, no questionamento das ações, no repensar e na reconstrução dos objetivos e prática.

A partir desse encontro, levando em conta as necessidades e problemas das duas participantes (pesquisadora e professora), delineamos um plano para os encontros futuros. Decidimos que, inicialmente, os encontros ocorreriam presencialmente a cada quinze dias e que neles desenvolveríamos sessões reflexivas para discutir compreensões de conceitos sobre ensino-aprendizagem de inglês, ações e planos, bem como ações futuras para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

Nesse primeiro encontro acertamos também que os diários reflexivos, seriam escritos em um caderno, e também enviados para a pesquisadora e vice-versa por intermédio da Joelma, o que realmente ocorreu no início do trabalho. Porém, na tentativa de tornar mais rápida a entrega do diário e agilizar as discussões, apontei a possibilidade de trabalharmos também via e-mail. Esse foi o início de nossa interação a distância, ainda no primeiro semestre de 2005, a partir da concordância da professora em agilizar nosso trabalho de reflexão sobre os diários escritos.

Durante o primeiro semestre de 2005, foram realizados quatro encontros: dois no mês de abril, um no mês de maio e um no mês junho.

O primeiro encontro, por ser o primeiro contato com a professora, objetivou apenas propiciar a apresentação e aproximação da pesquisadora e professora esse encontro não foi gravado. Os encontros subseqüentes foram gravados em áudio. Para desenvolvermos a atividade de formação, nos encontrávamos aos sábados pela manhã na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Eugênio Pacelli, da Universidade do Vale do Sapucaí, na qual Neiva estudava. Cada sessão reflexiva, que tinha em média a duração

de duas horas, tinha o objetivo de: a) discutir as leituras realizadas, b) propiciar espaço para reflexões e compreensão sobre as ações em sala de aula e entendimento da relação entre teoria e prática, c) (re)organização do trabalho em sala de aula e desta pesquisa.

As gravações dos encontros foram, posteriormente, transcritas pela pesquisadora obedecendo às normas para transcrição apresentadas pelo NURC/SP n. 338 EF e 331 D2 (Preti, 2002). O quadro das normas encontra-se disponível no anexo 4. O trecho a seguir exemplifica como foi realizada a transcrição:

**Exemplo da Transcrição da Reflexão Desenvolvida na Sessão Reflexiva Presencial de 29/04/05**

M: Bem Neiva... o que você tinha pra me dizer então?
P: Eu li alguns daqueles textos
M: Qual texto?
P: Li o da reflexão ... o primeiro que você me deu...
[
M: ta.... que fala sobre autonomia?
P: e de autonomia Tam::bem... e o outro eu comecei a ler os textos
[
M: Ah:::... aquele primeiro de reflexão que eu te dei ... eu não tenho mais ele comigo ( a pesquisadora folheia a pasta procurando o texto)
P: éh.... esse aqui eu não li (aponta para uns dos textos na pasta)... eu... eu ... o que aconteceu essa semana ... eu até queria te falar... né.... eh.. nós tivemos muito.. foi semana de provas aqui e... trabalho pra entregar e eu não costumo deixar pra depois o que eu posso fazer agora... mas... eu não queria que você tivesse essa imagem minha
[
M: não... (não dá para compreender o que a pesquisadora fala)

O quadro a seguir ilustra as datas dos encontros em que os dados foram coletados, com seus respectivos objetivos:

**Quadro 4. Encontros para a realização de Sessões Reflexivas Presenciais**

| Datas das Sessões | Objetivo dos encontros |
|---|---|
| 15/04/2005 | Encontro Inicial: aproximação de pesquisadora e professora |

| | |
|---|---|
| 29/04/2005 | Combinar a forma de trabalho para o desenvolvimento da pesquisa;<br>Negociar como seria desenvolvido o trabalho em sala de aula (no caso, o trabalho de monitoria)<br>Orientar na elaboração dos diários |
| 21/05/2005 | Discutir as leituras realizadas fazendo contraponto com teoria e prática descritas nos diários reflexivos |
| 04/06/2005 | Dar continuidade aos questionamentos pautados nas descrições dos diários reflexivos, relacionando com leituras e com a teoria e a prática. |

Para efeito de análise, serão consideradas as reflexões desenvolvidas durante as sessões reflexivas de 29/04/2005 e 04/06/2005. A sessão reflexiva do dia 21/05/2005 não será considerada como *corpus* de análise pelo fato de na data de ocorrência desse encontro haver muita movimentação de trator, caminhão e ruído de moto serra no pátio da universidade, o que culminou em uma gravação de má qualidade e inaudível.

### 3.3.2 Contexto a Distância e *Corpus*

Como apresentado anteriormente, os diários reflexivos, inicialmente eram escritos em um caderno, o que nomeei de *diários reflexivos em papel*. A troca dos diários entre professora e pesquisadora, e vice-versa, ocorriam por intermédio da Joelma. Posteriormente, com a inserção do e-mail na atividade de formação, os diários passaram a ser digitados no programa *Word*[9] e enviados para a pesquisadora por e-mail, o que designei de *diários reflexivos veiculados via e-mail.*

A comunicação via e-mail passou a ocorrer a partir do dia 11/05/2005 quando recebi os primeiros diários escritos em caderno, nos quais a professora informava sobre a classe escolhida, sobre a escola, e descrevia sobre suas ações em sala de aula. Ao receber os primeiros diários, enviei,

[9] O Word, um dos componentes do Microsoft Office, é um processador de texto desenvolvido pela Microsoft Corporation.

por e-mail, alguns questionamentos sobre os mesmos com o objetivo de tirar algumas dúvidas em relação às descrições realizadas nos diários, como por exemplo, o horário em que iniciava a aula às 12h15min.

É importante salientar que esse ambiente foi inserido no decorrer do trabalho apenas com o intuito de agilizarmos o envio dos diários. Porém, com o decorrer do trabalho e a facilidade dos envios dos diários nossa comunicação nesse ambiente se intensificou; passamos a interagir com mais freqüência e, a cada diário enviado, questionamentos sobre as aulas descritas eram levantados com o objetivo de não somente compreender as ações ocorridas em sala de aula, mas também de proporcionar um distanciamento para que a professora pudesse refletir e compreender suas ações em sala de aula. Neiva, por seu lado, esclarecia meus questionamentos e, ao mesmo tempo em que passava por um processo de distanciamento sobre sua ação, me permitia, por meio de suas descrições, problemas e questionamentos levantados, também repensar o meu papel como professora.

Durante o período de 18/04/2005 a 05/12/2005, foi coletado o número total de trinta e um diários reflexivos, dentre os quais oito foram escritos em papel e vinte e três foram escritos em Word e enviados via e-mail.

Dos setenta e cinco e-mails coletados, cinqüenta e cinco estavam diretamente relacionados aos diários reflexivos, pois a cada diário recebido eram desenvolvidas reflexões sobre o diário, e vinte estavam relacionados à organização do trabalho, como, por exemplo, definir a data de visita da pesquisadora na escola, envio de material para leitura para futuras reflexões, entre outros.

A utilização dos diários funcionou como um documento de expressão e elaboração do dilema do professor, ou, como afirma Liberali (1999:33), como um instrumento para a conscientização sobre valores pessoais e teorias implícitas nas ações.

As reflexões sobre os diários que aconteciam via e-mail tinham como objetivo propiciar o distanciamento do professor para que reflexões, referentes aos conteúdos dos diários e ao desenvolvimento do trabalho e da

prática em sala de aula, pudessem ser realizadas e a prática compreendida sob um novo ângulo.

O quadro a seguir nos dá um panorama das datas referentes aos diários e a relação dos e-mails aos respectivos diários:

**Quadro 5. Diários Reflexivos e respectivos e-mails**

| Diário Reflexivo em Papel | | |
|---|---|---|
| **Diário Reflexivo** | **Assunto** | **Diálogos sobre os Diários, realizados via E-Mail (número de e-mails relacionados)** |
| - | Descrição do contexto de trabalho | 01 |
| - | Critérios para a escolha dos alunos monitores | |
| - | Relação dos Alunos | |
| 18/042005;<br>25/04/2005<br>02/05/2005<br>09/05/2005<br>16/05/2005 | Descrição das Aulas | |
| **Diário Reflexivo Veiculado Via E-Mail** | | |
| 23/05/2005 | Descrição da Aula | 11 |
| 30/05/2005<br>06/06/2005 | Descrição das Aulas | 05 |
| 20/06/2005<br>04/07/2005<br>11/07/2005<br>08/08/2005 | Descrição das Aulas | 07 |
| 15/08/2005<br>22/08/2005 | Descrição das Aulas | 02 |
| 05/09/2005 | Descrição das Aulas | 05 |
| 12/09/2005 | Descrição das Aulas | 01 |
| 10/10/2005<br>24/10/2005<br>31/10/2005<br>07/11/2005<br>21/11/2005<br>28/11/2005<br>05/12/2005 | Descrição das Aulas<br>Organização do trabalho realizado no 4º bimestre | 23 |

Para efeito de análise serão considerados os diários de 23/05/05, que durante a análise denominei de *DR1*, o diário de 23/05/05 reelaborado, que nomeei de *DR2* e os questionamentos realizados por intermédio de e-mails relacionados a esse último diário. A escolha por esses diários se deu em razão da pesquisadora ter pedido a re-facção do diário, possibilitando,

assim, uma comparação entre os dois diários e a verificação de mudança ou não dos sentidos.

A partir do segundo semestre de 2005, Neiva precisou se dedicar com mais intensidade à Faculdade, pois precisava desenvolver seu projeto para o Estágio Supervisionado. Com o objetivo de assegurar a continuidade do trabalho, que era realizado presencialmente por meio de conversas realizadas nas sessões reflexivas presenciais, surgiu, então, a idéia, a exemplo do que já ocorria por e-mail, de desenvolvermos o trabalho por intermédio do *chat*. Decidimos realizar nossos encontros virtualmente, utilizando como instrumento para comunicação o MSN Instant Messenger. Esse instrumento foi escolhido, como a exemplo do e-mail, apenas para facilitar a comunicação e dar seqüência ao trabalho que ocorria presencialmente. Contudo, após a mudança de foco e leituras sobre a Comunicação Mediada por Computador (CMC), ao considerar a distância geográfica que nos separava[10], pode-se perceber que o ciberespaço e os instrumentos fornecidos pela CMC nos permitiram construir um ambiente comum, no qual cada um era potencialmente um emissor e receptor em um espaço qualitativamente diferenciado, não fixo e disposto pelos participantes, pois como afirma Levy (1996/2003:113):

> [...] o ciberespaço oferece instrumentos de construção cooperativa de um contexto comum em grupos numerosos geograficamente dispersos. [...] Não se trata mais apenas de uma difusão ou de um transporte de mensagens, mas de uma interação no seio de uma situação que cada um contribui para modificar ou estabilizar, de uma negociação sobre significações, de um processo de reconhecimento mútuo dos indivíduos e dos grupos via atividade de comunicação.

Durante o segundo semestre de 2005, foram realizados sete encontros desenvolvidos virtualmente. Esses encontros eram agendados de acordo com as necessidades que surgiam durante o desenvolvimento e as

[10] A distância entre a cidade em que a pesquisadora reside - Toledo (PR) e a cidade em que a professora reside - Conceição dos Ouros (MG) - é de aproximadamente 1120 km. O trajeto entre as cidades pode ser visualizado no mapa disponível no anexo 3.

reflexões acerca do trabalho em sala de aula, e, usualmente, aconteciam aos sábados à tarde, com a duração em média de duas horas.

A atividade de formação, como apontado no segundo capítulo, foi realizada por meio do chat agendado, com a utilização do MSN Instant Messenger, que tinha os mesmos objetivos da atividade de formação realizada presencialmente. O grande diferencial do ambiente virtual frente ao ambiente presencial foi ter nos permitido dar continuidade ao trabalho iniciado no primeiro semestre e propiciado a possibilidade de trabalho em horários mais flexíveis, pois algumas sessões iniciavam às 15 horas, outras vezes às 16 horas. Além disso, a utilização do ambiente virtual minimizou a distância geográfica entre a pesquisadora a professora, ao substituir a unidade de lugar – pesquisadora em Toledo/PR e professora em Paraisópolis/MG[11].

Os dados das conversas realizadas nas sessões reflexivas virtuais foram registrados digitalmente pelo próprio programa, que tem como uma das funções a de armazenar a interação detalhadamente, apontando a data e horário exato das trocas de mensagens entre os participantes da interação. Como o histórico da interação fica armazenado em uma pasta denominada Meus Registros, isso possibilita o resgate da interação para ambos os participantes.

O quadro, a seguir, ilustra as datas dos encontros em que os dados foram coletados e seus respectivos objetivos:

**Quadro 6. Encontros para a realização de Sessões Reflexivas Virtuais**

| Datas das Sessões | Objetivo dos encontros |
|---|---|
| 06/08/2005 | Levantar questionamentos sobre a reflexão realizada no diário do dia 06/06;<br>Discutir o planejamento para o 4º Bimestre de 2005 |
| 28/08/2005 | Dar continuidade à discussão do planejamento para o 4º Bimestre de 2005 |
| 07/09/2005 | Acertar os detalhes da viagem da pesquisa à escola |

[11] Quando começamos a desenvolver o trabalho a professora Neiva não possuía computador. Para que pudéssemos realizar as sessões reflexivas virtuais ela viajava até a cidade de Paraisópolis, que fica a 18 km de Conceição dos Ouros, e utilizava o computador disponível na casa de sua mãe.

| | |
|---|---|
| 29/10/2005 | Levantar reflexões sobre o projeto de intervenção que a professora desenvolveu durante o Estágio Supervisionado |
| 12/11/2005 | Realizar reflexões da leitura do livro de Celso Antunes – Professor bonzinho=aluno difícil: questão da indisciplina em sala de aula |
| 26/11/2005 | Discutir a elaboração do questionário final que seria aplicado aos alunos como instrumento de avaliação do trabalho desenvolvido em sala de aula<br>Levantar informações sobre o conhecimento da professora quanto ao uso dos instrumentos tecnológicos |
| 20/12/2005 | Fazer reflexões sobre as descrições realizadas nos diários de 10/10; 17/10;24/10; 31;10 e 28/11<br>Apresentar a proposta de avaliação do trabalho de formação desenvolvido durante o ano de 2005 |

Para efeito de análise, serão consideradas as reflexões desenvolvidas nas sessões reflexivas virtuais dos dias 29/10/2005 e de 12/11/2005. A escolha pela reflexão de 29/10/2005, se deu, primeiramente, porque na visita que fiz à escola em 17/10/2005, iniciamos uma conversa (que não foi gravada) sobre o desenvolvimento do estágio que Neiva estava fazendo como requisito exigido pela faculdade. Essa conversa iniciada, presencialmente, foi retomada posteriormente, o que propiciou reflexões acerca do projeto desenvolvido durante o estágio.

A reflexão desenvolvida na data do dia 12/11/2005, buscou abordar a discussão da leitura do livro de Antunes (2002), *Professor bonzinho = aluno difícil: a questão da indisciplina em sala de aula. A* escolha por essa reflexão se deu em razão de ter sido levantada a questão sobre indisciplina durante reflexão realizada em 29/10/2005 e, pelo fato de que em muitos diários a professora fazer menção à dificuldade em lidar com determinado aluno, em razão do comportamento assumido por esse aluno durante as aulas.

Vale ressaltar, ainda, que os dados que não foram apontados para a análise servirão de suporte e, eventualmente, poderão ser usados para exemplificar algumas situações que porventura necessitem de um maior esclarecimento.

## 3.4 Procedimentos para Análise dos Dados

Na seção anterior, apresentei a descrição do contexto de pesquisa e os procedimentos utilizados para a reunião e seleção dos dados que seriam analisados. Esses dados foram analisados e categorizados para que pudessem responder à pergunta de pesquisa apresentada na introdução deste trabalho.

Os dados foram organizados e analisados para a elaboração do plano geral do texto, que permitiu perceber os conteúdos temáticos e/ou os sub-temas que se realizaram nas conversas realizadas nas sessões reflexivas presenciais e a distância.

Segundo Bronckart (1999:97), a infra-estrutura geral do texto é o nível mais profundo e se constitui pelo plano geral do texto, que, por sua vez corresponde ao conjunto dos conteúdos temáticos do texto. O plano geral do texto traz todos os temas introduzidos pelos turnos que me permite verificar a relação entre pesquisadora e professora e observar como produzem conhecimento

Embora eu tenha feito a análise do conteúdo temático nas conversas realizadas nas sessões reflexivas, não é do escopo desse trabalho detalhar toda análise. A intenção deste trabalho é dar um panorama geral da atividade e concentrar a atenção nos excertos escolhidos para mostrar como ocorreu a organização discursiva dos participantes na interação, a fim de alcançar o objeto da atividade.

Para a análise comparativa dos diários reflexivos, busquei examinar como a professora, ao descrever sua aula, fazia uso de operadores argumentativos para expor seus argumentos e contra-argumentos, para, assim, articular seu ponto de vista.

A análise das reflexões sobre o diário realizadas via e-mail referem-se à descrição reelaborada do diário de 23/05/2004. As trocas conversacionais foram organizadas seqüencialmente como se fossem turnos de uma conversação face-a-face transpostos para esse ambiente (Jonsson, 1988, Marcuschi, 2002/2005), a fim de possibilitar uma melhor compreensão da

interação ocorrida. Após essa organização, realizei o levantamento dos aspectos qualitativos e quantitativos dos turnos. Essa análise me propiciou perceber a relação interpessoal e o papel assumido por cada participante durante a interação.

O uso de diferentes cores para a interação foi uma regra estabelecida entre as participantes, conforme revela o excerto do e-mail enviado em 24/07/2005:

> Ola Neiva
>
> Estou enviando meus questionamentos sobre esse diário. **Sigo os mesmos critérios dos emails anteriores**... **o que vc escreveu esta em preto**. **eu estarei escrevendo em azul e vc me responde em outra cor** qualquer, ok?

É importante ressaltar que essa regra foi incorporada também nas trocas de mensagens das conversas realizadas nas sessões reflexivas virtuais.

Para a análise das conversas realizadas nas sessões reflexivas (tanto presencial, quanto a distância), elaborei um quadro de cada sessão reflexiva a fim de levantar o conteúdo temático e/ou sub-temas das mesmas. Esses quadros encontram-se exemplificados nos anexos 5, 6, 7 e 8. Sentindo a necessidade de entender como os turnos estavam distribuídos, realizei uma análise observando tanto os aspectos quantitativos, como por exemplo, sobreposição, interrupção, quanto os aspectos qualitativos, como por exemplo, quem fala mais/domina a conversação. Essa análise me propiciou perceber a relação interpessoal e o papel assumido por cada participante durante a interação.

Em seguida, fiz uma nova análise buscando focar características do discurso argumentativo, por meio de operadores e características lingüísticas argumentativas, que me propiciassem perceber, por exemplo, as descrições e exposição de idéias e ações, os suportes explicativos, os pontos de vista, os suportes para a argumentação e contra-argumentação, entre outros. Essa análise me permitiu compreender como os participantes se posicionam discursivamente, como os sentidos são apresentados e questionados, e como os significados são compartilhados.

Este capítulo procurou discorrer sobre os aspectos metodológicos relativos à pesquisa, bem como seu contexto e os procedimentos para análise e interpretação dos dados. No capítulo a seguir, apresento a discussão da análise e os resultados obtidos para responder a pergunta de pesquisa.

# Capítulo 4

## Descrição e Discussão dos Resultados

Este capítulo objetiva descrever e discutir os resultados da análise, tendo como suporte os capítulos teórico e metodológico apresentados no decorrer deste trabalho. Como colocado por Smyth (1989), Vasconcellos, Vygotsky (1934/2001), Freire (1997/2001) Magalhães (2004), entre outros, para que o professor possa compreender suas ações, é necessário criar espaços que propiciem o aprofundamento do conhecimento da ação. Nesta tese, as sessões reflexivas (presencial e a distância), os diários reflexivos, bem como a reflexões que ocorreram via e-mail, foram espaços propiciadores de contextos, isto é, de auto-informação (MacLaren & Croux, 2000). Isso porque permitiram que os participantes se apropriassem de uma organização discursiva e lingüístico-discursiva que os levassem a um processo de desenvolvimento reflexivo. A linguagem, entendida como instrumento maior nesse sistema de atividade, encontra-se materializada em discursos orais e escritos.

Para discutir os dados analisados, organizei este capítulo em três seções que discutem os resultados em diferentes momentos da condução da pesquisa. A primeira seção discute o momento inicial da pesquisa. Refere-se à análise realizada nas sessões reflexivas presenciais, denominadas de SRP, ocorridas em 29/04/2005 e 04/06/2005. A segunda refere-se ao segundo momento da condução da pesquisa. Destina-se à análise comparativa entre a descrição do diário de 23/05/05, a re-elaboração desse diário e à análise do diário re-elaborado realizada via e-mail. Por fim, a terceira seção reflete o terceiro momento e aborda a análise das sessões reflexivas realizadas a distância, denominadas de SRV, ocorridas em 29/10/2005 e 12/11/2005. .

A escolha em organizar a discussão dos resultados em três momentos se deu pelo fato de, além de refletirem o desenvolvimento desta pesquisa e o trabalho de formação desenvolvido com a professora

participante, permitem captar os diferentes ambientes e instrumentos utilizados nesses contextos.

## 4.1 Produção de Conhecimento e Interação nas Conversas realizadas nas Sessões Reflexivas Presenciais

Apresento, a seguir, a análise de acordo com os conceitos de níveis de atividade proposto Leontiev (1959,1978). Como apresentado por Engeström (1987, 1999, 2006), um sistema de atividade não se caracteriza por sua estabilidade, mas sim pela presença de contradições, que causam conflitos. Observando-se o conceito de níveis de atividade proposto por Leontiev (1959, 1978), considero as *sessões reflexivas presenciais* como uma *atividade* no sistema de atividade. Cada sessão reflexiva se organiza por *ações* concretizadas por *operações* realizadas discursivamente pelas participantes em cada um dos encontros.

Nessa atividade, o sistema coletivo é mediado por instrumentos (ex. a exposição oral e os instrumentos semióticos) e orientado a um objeto (reflexão e produção de conhecimento), cuja realização dependeu das ações e operações realizadas pelas participantes. Ao expor seus pontos de vista, seus interesses, suas necessidades, as participantes deixaram transparecer a historicidade, relatadas em suas histórias, experiências, angústias e dúvidas. As contradições que emergiram durante a atividade propiciaram que novos processos fossem iniciados para a construção do objeto.

O quadro a seguir permite a visualização dessa interpretação.

**Quadro 7. Níveis hierárquicos na Atividade de Formação na Sessão Reflexiva Presencial**

| Nível | Orientada para | Envolvidos |
|---|---|---|
| **Atividade:** Atividade de Formação na Sessão Reflexiva Presencial | **Objeto/Motivo:** Reflexão sobre ensino-aprendizagem | Professora e Pesquisadora |
| **Ação:** Conversas operacionalizadas discursivamente pelas participantes | **Meta:** Situações que promovam reflexão sobre a ação e prática em sala de aula | Professora e Pesquisadora |

| | | |
|---|---|---|
| **Operação:**Tarefas realizadas discursivamente pelas participantes | **Condições:** Estrutura organizada para a realização das sessões reflexivas: local dos encontros, horário, material de apoio, diários, gravação, escolhas discursivas | Professora e Pesquisadora |

A seguir apresento a discussão do resultado da análise da interação realizada nas sessões reflexivas presenciais.

### 4.1.1 A Interação nas Conversas realizadas nas Sessões Reflexivas Presenciais

A análise inicial realizada por meio do levantamento do conteúdo temático na sessão reflexiva presencial ocorrida em 29/04/2005 revelou que a preocupação estava tanto na organização do trabalho de reflexão (ex. explicação do desenvolvimento do trabalho de reflexão, necessidade das leituras para compreensão da ação, definição dos encontros futuros), quanto na organização do trabalho que seria realizado em sala de aula (ex. trabalho com o gênero, organização do trabalho de monitoria).

A análise realizada na SRP de 04/06/2005, que tinha como objetivo promover a reflexão sobre os diários, revelou que a preocupação com a organização dos trabalhos (reflexão e monitoria) ainda permanecia, mas essa preocupação já não era tão patente. Isso porque outros temas emergiram como foco de reflexão, durante as conversas desenvolvidas: a questão de ensino-aprendizagem de língua inglesa no ciclo básico, a dificuldade de se trabalhar em grupo, a rejeição de aluno, a solução de problemas ocorridos durante a aula, entre outros.

No que diz respeito à interação, os resultados da análise parecem demonstrar, pela organização dos turnos analisados na SRP de 29/04/2005, que os participantes não se encontravam em uma posição de igualdade, o que dificilmente ocorre, na interação (Kerbrart-Ore cchioni, 1996). Essa afirmação pode ser percebida por meio do levantamento do tamanho do turno, que mostra quem fala mais e/ou domina a conversação. Dos 331

turnos transcritos, 165 (4216 palavras, 68%) são da pesquisadora e 166 turnos (1987 palavras, 32%) são da professora.

A análise qualitativa, todavia, revela que das sobreposições/intrusão ocorridas durante a conversa, 103 sobreposições são da professora e 30 sobreposições são da pesquisadora. Uma análise mais detalhada das sobreposições e intrusões revelou que as produções e/ou sinais gerados por Neiva, tais como: "**ta, ah.. ta, ah:::, sim, sei, é, então ta bom, tudo bem, isso mesmo**", entre outros, expressavam sinais de concordância e/ou endosso do que lhe era colocado e permitiam o monitoramento por parte da pesquisadora, conforme exemplificado no trecho a seguir:

- **Recorte da SRP de 29/04/2005**

96.Márcia: então voltando aqui... rapidinho na(não dá para compreender).. o que eu quero é o seguinte.. que você .. então que você prepare pra essas duas semanas
[

97.Neiva: **ah... ta**
[

98.Márcia: além das leituras... se você puder éh... adiantar as leituras .. porque assim... Neiva.. como a gente éh::: eu quero fazer isso pra... esse ano e você também .. aí ahn::: claro que se a escola quiser estender para o ano que vem ... seria ótimo .. né... só que .. daí eu queria assim.. fazer toda essa parte que a gente ta fazendo agora.. de leitura.. pra gente poder começar as discussões em cima das suas aulas
[

99.Neiva: **ta**

Análogo à SRP-29/04/05, a análise realizada nos turnos da SRP de 04/06/05, em seu aspecto quantitativo também evidencia uma natureza assimétrica (Kerbrart-Orecchioni, 1996) entre os participantes do discurso. Dos 653 turnos analisados, 330 turnos (8680 palavras, 56%) são da pesquisadora e 323 turnos (6075 palavras, 44%) são da professora. No que se refere aos aspectos qualitativos, a análise revelou também existir um número elevado de produções desenvolvidas por Neiva como sinais de concordância ou endosso do que lhe era colocado (113 sobreposições, 44%) e sobreposições de intrusão/interrupção (80 sobreposições, 31%).

Conforme apresentado por Kerbrart-Orecchioni (1996), a relação vertical entre pesquisadora e professora se reflete por meio das escolhas lexicais utilizadas, que revelam a posição elevada (dominante) da pesquisadora em relação à posição baixa da professora. Essa relação pode

ser percebida, por exemplo, no turno 84 da SRP de 29/04/05, em que afirmo por meio de um substantivo feminino no diminutivo **"tarefinhas"**, que iria deixar tarefas para que fossem realizadas, e Neiva responde utilizando um verbo "poder" com modalidade deôtica, seguido do verbo " deixar" no indicativo, indicando sua concordância.

- **Recorte da SRP de 29/04/2005**

84.Márcia: eu deixei a minha em casa.. então .. vamos pensar no seguinte.. eu vou deixar aqui novamente (pesquisadora vai buscar as anotações em seu caderno) .... **eu vou deixar tarefinhas pra você**
[
85.Neiva: é agora **pode deixar que eu vou**....

É importante notar que o uso do diminutivo nesse momento adquire um papel de modalizador do discurso, entretanto, ele não diminui a obrigatoriedade de realização da tarefa. Ao contrário, nesse momento, o uso do diminutivo adquire a função de acentuar e/ou reforçar o sentido daquilo que seria pedido.

A posição vertical também pode ser percebida pelos usos constantes que faço das expressões não modalizadas **"eu quero que você...."**, **"você vai ter que..."** no decorrer das trocas conversacionais durante as sessões reflexivas, e pela escolha lexical utilizada por Neiva, por meio do adjetivo "**lógico**" para expressar sua concordância, como apresentado no trecho a seguir:

- **Recorte da SRP de 29/04/2005**

244.Márcia:.. tudo isso que você ta falando .. esse diário que você ta escrevendo .. é .. **eu quero que você faça** ...é... não somente aquele diário que fique assim.. fechadinho.. "ah.. a Márcia pediu pra que eu fizesse .... descrever a aula ".. **isso você vai ter que fazer**
245.Neiva: **lógico**
246.Márcia: certo? mas tudo isso que você ta me f alando .. você entendeu ?. **eu quero que você coloque também**.. faça assim.. como se você estivesse escrevendo o seu diário de adolescente .. que você põe tudo ali no ...

A posição vertical pode, ainda, ser percebida pela preocupação que Neiva tem em não passar a imagem e/ou ser compreendida como uma pessoa relapsa, que não cumpre os acordos firmados, ao procurar justificar a não leitura dos textos que haviam sido escolhidos para a sessão reflexiva que se realizaria no dia 29/04/2005. Isso fica evidenciado pelas escolhas lingüísticas utilizadas por ela para explicar/justificar a não leitura dos textos

em razão de ter que estudar para a semana de provas na faculdade "**foi semana de provas aqui**", da necessidade de realização de trabalhos "**trabalho pra entregar**", e, principalmente, pela expressão modalizadora iniciada por contra argumento "**mas...eu não queria que você tivesse essa imagem minha**", para fortalecer sua argumentação.

- **Recorte da SRP de 29/04/2005**

8.**Neiva**: éh.... esse aqui eu não li (aponta para uns dos textos na pasta)... eu... eu ... **o que aconteceu** essa semana ... eu até queria te falar... né.... eh.. **nós tivemos muito**.. **foi semana de provas** aqui e... **trabalho pra entregar** e **eu não costumo deixar pra depois o que eu posso fazer agora**... **mas**... **eu não queria que você tivesse essa imagem minha**
9.**Márcia:** não... (não dá para compreender o que a pesquisadora fala)
10. **Neiva**: ta::?.. **mas é que eu....não deu mesmo... inclusive eu tava muito interessada porque a prova da Joelma também tinha a ver com... com o material...** então o que eu fiz?.. eu li o Máximo que eu pude... li no ônibus... tudo o que eu podia fazer...eu li....

Para reforçar sua justificativa, Neiva busca demonstrar, através da expressão "**eu não costumo deixar pra depois**" e da afirmação que se segue "**o que eu posso fazer agora**", ser uma pessoa responsável e cumpridora de seus deveres. A fim de tornar mais forte sua justificativa, busca contra-argumentar "**mas é que eu....não deu mesmo**", para em seguida justificar ao afirmar seu interesse pelos textos "**inclusive eu tava muito interessada**", ao fundamentar que o material proposto para leitura tinha relação com o que ela estava estudando para a prova "**porque a prova da Joelma também tinha a ver com... com o material**". Essas afirmações podem ser verificadas por meio das marcas assinaladas nos turnos 8 e 10, apresentados anteriormente

A preocupação apresentada por Neiva, provavelmente, tem uma relação direta não somente com o início do trabalho, mas também com a maneira como formulo a pergunta que abre a sessão "**o que você tinha pra me dizer então**?", que deixa uma compreensão de obrigatoriedade/realização de uma ação que foi acordada anteriormente. A pergunta que faço mais adiante como pedido de explicação da ação "**o que então você fez até agora?**", e pelas respostas dadas por Neiva, demonstram a imposição explícita do que deveria ter sido feito, conforme demonstra os recortes da SRP de 29/04/2005 apresentados a seguir:

- **Recortes da SRP de 29/04/2005**

1.**Márcia**: Bem Neiva... **o que você tinha pra me dizer então**?
2.**Neiva: Eu li** alguns daqueles textos
3. **Márcia**: **Qual texto**?
4.**Neiva**: **Li** o da reflexão ... **o primeiro que você me deu**...

15.Márcia: ta... **o que então você fez até agora**? daquele roteiro que eu te dei?
16.Neiva: **eu fiz aquilo**... aquela parte da turma .. **que você me disse pra fazer**.. éh:::**porque escolhi a turma**.. aquela parte lá

Apesar de explicar a ação desenvolvida, Neiva retoma o que eu havia pedido para fazer, por exemplo, descrever a turma escolhida, informações sobre o colégio, que justificasse nas descrições do diário o porquê da escolha de determinado conteúdo e qual sua relevância para o aprendizado, entre outros. Porém, apesar da sua resposta confirmando sua ação "**eu fiz aquilo...** .. **que você me disse pra fazer**.. éh:::**porque escolhi a turma**" , ainda insisto em saber se ela havia feito apenas o que havia sido pedido. Diante da minha solicitação de explicação, Neiva descreve sua ação fundamentando-se na retomada de conversa que tivemos em nosso primeiro encontro, ao afirmar que havia feito o solicitado, ou seja, pensar no porquê ensinar determinado tópico e no para quê ensinar, conforme demonstra o recorte a seguir:

- **Recorte da SRP de 29/04/2005**

243.Neiva**...** eu até comentei com a delma que **a partir do momento que eu comecei a trabalhar com você... pegar aqueles textos** .. eu li pouco**.. mas aquela parte do refletir .. eu já comecei a pensar..** eu entro na sala eu falo .. **quando eu vou fazer o meu plano de aula eu penso "Meus Deus!.. por que eu vou dar isso?"... "Pra que eu vou dar isso?" .. "vai dar resultado?".... "eu vou atingir o meu objetivo.. não vou?".... eu já comecei a pensar dessa maneira** ..

Resgatando-se a discussão realizada no decorrer deste trabalho no que se refere ao desenvolvimento da consciência e das funções superiores pode-se perceber que o indivíduo constrói sua individualidade, ao se apropriar de significados por meio das inter-relações estabelecidas com outros ou com a utilização de instrumentos que mudam a forma social e o nível de desenvolvimento cultural (cf. Vygotsky, 1934/2002). É interessante notar que, apesar do trabalho, naquele momento ainda estar em uma fase inicial, Neiva já apresenta um indicador de mudança na maneira de pensar sua ação em sala de aula, ao afirmar "**agora toda aula que eu entro eu fico**". Esse indicador de mudança de pensamento e/ou produção de novos significados

também pode ser percebido na declaração apresentada por ela quando afirma a preocupação em refletir sobre o conteúdo ao organizar seu planejamento de aula "**quando eu vou fazer o meu plano de aula eu penso "Meus Deus!.. por que eu vou dar isso?".**

Como apontado por Liberali (no prelo), os significados são produzidos em razão das zonas de instabilidade dos sentidos de diferentes indivíduos, produzindo assim novos significados que são internalizados. Sendo assim, pode-se notar que a mudança de pensamento apontada por Neiva vem da relação estabelecida com a pesquisadora "**a partir do momento que eu comecei a trabalhar com você**", e do instrumento disponibilizado para a compreensão do processo de reflexão "**pegar aqueles textos**". Como apontado por Bedny, Seglin & Meister (2000), o resultado da transformação/reorganização interna ocorre por meio do conhecimento existente e da interação social.

Apesar da análise realizada nas sessões reflexivas presenciais apontar, em seus aspectos quantitativos e qualitativos, a predominância da natureza assimétrica entre pesquisadora e professora, a análise desenvolvida nessas sessões, revelou também que, em alguns momentos, há uma relação mais próxima (cf. Kerbrat-Orechioni, 1996) entre ambas. Essa maior proximidade pode ser percebida, por exemplo, pelo uso que faço do substantivo feminino "**a gente**" e do pronome pessoal da 1ª pessoa do plural "**nós**", indicando uma tentativa de proximidade e de responsabilização de ambas (professora e pesquisadora) na organização do desenvolvimento do trabalho em sala de aula, conforme revela o trecho a seguir:

➢ **Recorte da SRP de 04/06/2005**

418.Marcia: você ta entendendo? e ai.. Neiva eu acho o que pra finalizar da questão do livro didático.. eu acho que **agora nós temos que pensar** na segunda fase porque na verdade **nós estamos tendo duas atividades dentro de uma so**.. uma é implementar esse projeto.. meu projeto de doutorado dentro da sua sala de aula .. e... o outro é fazer o que você quer trabalhar .. o que a escola quer que você trabalhe... que é a questão do conto de fadas... então agora além dessa questão **da gente ta modelando** então o trabalho com monitoria **nós temos que passar** pra segunda etapa senão não vai.. **a gente vai ficar so no trabalho de monitoria**

[

419. Neiva:: eu acho

[

420. Marcia: e não vai dar tempo de fazer o que você quer.... então pra isso eu preciso saber .. realmente .. ah.. se você tem a idéia do conto que você quer trabalhar.. ne.. pra que eu consiga esse livro.. **pra que a gente comece a montar e elaborar o seu plano em cima desse livro**... o conto de fadas.. **e nós vamos ter que pensar** em que momento ali **nós vamos estar inserindo** o trabalho com a monitoria dentro disso ai

Essa proximidade pode ser percebida também durante a discussão sobre a rejeição de um aluno pelos demais colegas de sala, quando Neiva faz uso do substantivo feminino **"a gente"**, me colocando também como responsável para encontrar a solução para o problema, conforme demonstra o recorte a seguir:

➢ **Recorte da SRP de 04/06/2005**

148.Marcia: o relacionamento dele com os colegas?
149. Neiva:: com os colegas também... acho que ele tava em fase de adaptação na sala mesmo.... ne.. e eu perguntei pra ela por quê.. que você conta.. por quê ele tinha sido transferido.. ela falou que porque ele era um aluno difícil na parte da manhã
[
150.Marcia: e não sabiam
[
151. Neiva:: não assim sabe aquela coisa de que não tem mais o que fazer?
152.Marcia: ta excluído
[
153. Neiva:: então é aquele aluno que .. é.. ele é o seguinte.. .eu descobri TAM::bém... conversando com pessoas na rua ele é um criança que já freqüentou a APAE.... então.. é além dos problemas que ele tem assim.. de relacionamento com pai,,, com a família.. ainda tem .. **então a gente tem que pensar tudo nisso** mas eu acho que ele já melhorou..[..]

A discussão apresentada procurou mostrar o resultado da análise dos turnos na interação realizada nas sessões reflexivas presenciais. A seguir, apresento a análise das conversas realizadas nas sessões reflexivas presenciais com o objetivo de entender como ocorreu a produção de conhecimento nessas sessões.

### 4.1.2 Produção de Sentidos Revelados nas Conversas realizadas nas Sessões Reflexivas Presenciais

A análise dos dados, no que diz respeito aos conceitos teóricos da TASH (Engeström, 1987; Leontiev, 1978, 1959, Vygotsky, 1930), revela a divisão de trabalho que, de acordo com Engeström (1987), é estabelecida tanto a partir dos papéis exercidos pelos sujeitos quanto a partir das regras que são estabelecidas em relação ao que se deseja como resultado da atividade. As regras que foram definidas, negociadas e estabelecidas durante as conversas nas sessões reflexivas, tornaram-se critérios de ação,

gerando a divisão de trabalho, ou seja, diferentes responsabilidades para as participantes.

O quadro a seguir permite a visualização dessa interpretação.

**Quadro 8. Regras e Divisão de Trabalho na Atividade de formação**

| Regras | Divisão de Trabalho |
|---|---|
| • Definição da data e horário dos encontros: a cada 15 dias com média de 2 horas.<br>• Realização de leituras como base para reflexão<br>• Compartilhamento das idéias e leituras | **Pesquisadora responsável por:**<br><br>• explicar o desenvolvimento do trabalho;<br>• negociar com a Coordenadora do Curso de Letras os encontros;<br>• organizar e conduzir as discussões.<br><br>**Professora responsável por:**<br><br>• participar de encontros com a pesquisadora;<br>• realizar as leituras propostas pela pesquisadora;<br>• apresentar as necessidades e características do contexto escolar;<br>• transformar as ações e desencadear as modificações em sala de aula |

De acordo com a descrição realizada por Neiva e apresentada no capítulo metodológico, ela foi convidada para trabalhar com língua inglesa no ciclo básico I, mas havia ficado apreensiva porque nunca tinha trabalhado com inglês em séries iniciais. Durante nossa conversa, ao procurar responder a pergunta que fiz na tentativa de entender o porquê a escola optou em oferecer a língua inglesa desde as séries iniciais, Neiva explica, por meio de um relato, que recebeu o convite para trabalhar com a disciplina, pelo fato de estar cursando Letras Também porque a maioria das diretoras achava que o inglês não estava sendo bem trabalhado e queriam um trabalho que mostrasse a importância do ensino do inglês para a sociedade. Essa afirmação pode ser percebida pelos trechos assinalados no turno apresentado a seguir:

➢ **Recorte da SRP de 04/06/2005**

99. Neiva: [...] mas duas diretoras disseram "não! . nós não vamos tirar o inglês... as crianças estão indo bem .. tudo.. os resultados estão sendo bons".. e Outros diretores achavam assim " **ah.. não ta chegando legal lá no ginásio.. então larga a mão.. vamos .. não vamos mais trabalhar com o inglês não"..** agora.. é... no que eles se embasaram pra falar isso eu não sei te falar.. porque eu não tava presente na reunião.. **então vieram me convidar pra trabalhar com inglês.. o que eles queriam.. eles queriam alguém que trabalhasse assim.. é.. de uma maneira que tivesse mais viSÌvel pra sociedade o inglês... entendeu? que ficasse mais claro a importância do inglês.. porque os pais a/... alguns pais acham também .. não ligavam.. não achavam que seria importante**.. não que a maneira dele trabalhar tivesse sido errada .. nem que a minha também esteja certa.. mas é.. então eles procuraram alguém... porque assim... eu.. eu durante esse tempo que eu

trabalhei.. as minhas turmas se saíram muito bem....**então eles me chamaram .. como eu to fazendo Letras.. então eles me chamaram.. fizeram o convite.. então eu fiquei meio com medo de pegar porque eu falei... pra mim.. se não for pra fazer bem feito eu prefiro já não pegar.. então eu falei.. "mas eu não tenho conhecimento.. como é que eu vou fazer pra eu pegar essas aulas...eu não quero continuar da maneira que tava porque se eles quiseram outro professor pra mudar... né... eu não sei.. eu tenho que trabalhar de alguma forma diferente.. ne.. tenho que fazer alguma coisa pra ser diferente .. porque não adianta eu pegar do mesmo jeito que ele tava trabalhando se eles queriam alguém diferente** [..]

Na seqüência explicativa, que apresenta a visão que os pais teriam sobre o ensino do inglês "**porque os pais a/... alguns pais acham também .. não ligavam.. não achavam que seria importante**", para sustentar seu argumento, revela, provavelmente, o sentido cristalizado sócio-histórico-cultural (Vygotsky,1934/2001) existente entre os profissionais da área de educação em relação ao ensino de língua inglesa "**ah.. não tá chegando legal lá no ginásio.. então larga a mão**". Isto é, que o ensino da língua inglesa não é importante e não é bem trabalhado, deixando implícito assim, a insatisfação das diretoras com o trabalho desenvolvido pelo professor responsável pela disciplina naquele momento.

Durante sua explicação, Neiva demonstra preocupação em realizar um trabalho diferente daquele que estava sendo desenvolvido nas escolas e inquietação em aceitar as aulas por não possuir o conhecimento necessário para trabalhar nesse contexto. A insegurança apresentada por ela evidencia uma lacuna deixada pelos cursos superiores que não preparam esse profissional para atuar nesse contexto (Schneider, 2003, 2002), o que leva, como apontado por Celani (2000), Magalhães (2004;1998), à necessidade de uma formação contínua para suprir essa falha.

Sua preocupação em realizar um bom trabalho não vem apenas da obrigatoriedade implícita demonstrada por meio dos marcadores causais que utiliza para justificar sua preocupação "**porque se eles quiseram outro professor pra mudar; se eles queriam alguém diferente**", mas também pela obrigação que a própria instituição de ensino superior impõe aos seus alunos, quando declara a necessidade de desenvolver um trabalho diferente ao realizado pelo professor. Essa afirmação é sustentada pelo relato que faz na condição de aluna de um curso de ensino superior, por meio do uso do verbo de percepção "ver", indicando a percepção direta daquilo que é descrito "**a gente**

**ta aqui na faculdade a gente ta vendo toda hora**", e pelo uso verbo "ter" com modalidade deôntica, exprimindo a obrigatoriedade d a realização de um trabalho diferente "**que a gente tem que trabalhar algo interessante.. que a gente tem que trabalhar coisas novas**", conforme demonstra o recorte a seguir:

➢ **Recorte da SRP de 29/04/2005**

243.Neiva: então.. eu tava pensando assim ... essa nova forma de repensar.... no caso... eu vi o planejamento.. eu entrei na sala ..comecei a trabalhar... antes de ter conversado com você .. eu já tava pensando "Meu Deus!. o que .. **"... a gente já tem uma mentalidade diferente daquele professor que tava** la .. porque eu não sei .. **a gente ta aqui na faculdade a gente ta vendo toda hora que a gente tem que trabalhar algo interessante.. que a gente tem que trabalhar coisas novas**.. é outra coisa .. né.. então eu já tava pensando .... que ia dar um jeito pra eu trabalhar de uma outra maneira .. já tava pensando nisso.. "**eu quero fazer uma coisa .. um bom serviço.. um bom trabalho... eu quero que o inglês seja só um momento de diversão dentro da sala de aula .. porque o inglês é isso ... um momento que o professor regente sai da sala ...e faz um trabalho .. preencher um diário... um outro professor vindo tomar conta da turma** .. era uma diversão... **e não preciso ser isso**.. **a gente tem uma hora por semana.. porque não trabalhar direito.. né???..**

A preocupação em realizar "**um bom serviço... um bom trabalho**" a levou, como apontado em sua descrição, a procurar por uma ajuda que lhe propiciasse o suporte necessário para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Esse posicionamento assumido por Neiva, na busca para a solução do problema em foco, revela o apontado por Vasconcellos (2001), Kemmis (1987) e Brookfield (1987), entre outros, quanto à necessidade do professor assumir-se não somente como sujeito de transformação, mas comprometer-se com as alterações das condições de seu trabalho, sendo esse o primeiro passo para a reconstrução do mundo pessoal e social.

Conforme apresentado no capítulo de metodologia, a proposta de trabalho em sala de aula objetivava organizar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido por meio de um trabalho em grupo, que denominamos de monitoria. Porém, para esta pesquisa, essa proposta de trabalho serviu como motivo para a formação não somente da professora, mas também da pesquisadora.

Essa breve retomada é importante para a compreensão do trabalho de formação, uma vez que foi a partir do trabalho de monitoria desenvolvido em sala de aula que emergiram questões sobre ensino-aprendizagem. Cada contradição (cf. Engeström, 1987, 1999) surgida nos levava a refletir, analisar e modelar o processo, tanto do trabalho em sala de aula quanto da

pesquisa, atualizando-os (cf. Lévy, 1996/2003), possibilitando assim, que significados fossem compartilhados e sentidos fossem transformados.

A primeira contradição ocorreu logo no início do trabalho, na tentativa de operacionalização da monitoria. Apesar de avaliá-lo positivamente, como indicado pelo uso do verbo "achar" no tempo do pretérito perfeito do indicativo, e pelo advérbio "bem" utilizado como modalizador de intensidade, expressando e enfatizando a certeza de que o trabalho produziu um bom resultado (cf. turno 133), Neiva expõe a primeira barreira e/ou contradição de um trabalho desenvolvido nesse molde, ou seja, a não aceitação da liderança do grupo.

➢ **Recorte da SRP de 29/04/2005**

133.Neiva: (...)e acho que.. eu achei que .. no caso da minha aula .. **eu achei que surtiu resultado** assim... **acho que foi bem só que um dos grupos que eu formei não vai poder ficar** .. **não pode.. não pode ficar de jeito nenhum..**

134.Márcia: **por quê?**

135.Neiva:: **porque os alunos não aceitam** .. entendeu?. aquele .. um não aceita.. " **eu não quero que você me lidere".. entendeu?. " o outro poderia me liderar mas você não**"... então acontece isso ... nesse grupo que eu formei.. **então já é uma possibilidade que eu .. não vou.. não vou poder usar mais**.... né**?**

Diante da minha pergunta como pedido de esclarecimento, Neiva fundamenta sua explicação abordando o fato dos alunos não aceitarem ser liderados por determinado monitor "**porque os alunos não aceitam**", e retoma a fala dos alunos para reforçar sua explicação "**eu não quero que você me lidere....o outro poderia me liderar mas você não**", concluindo que a possibilidade de formação de determinado grupo não seria viável, conforme evidenciado no turno 135.

Essa contradição nos impeliu a refletir e a buscar uma solução para o problema. Apresento a rotatividade, como um artefato mediacional do tipo "Como" e do tipo "O Quê" (cf. Engeström, 1999, 2006, 2006a), ao pensar na organização da ação e nos caminhos concretos que nos orientariam para a realização do objeto da atividade. Para justificar minha proposta, explico que os alunos não iriam trabalhar somente com um grupo "**porque eles não vão ficar somente naquele grupo".**

➢ **Recorte da SRP de 29/04/2005**

136.Márcia: (...)uma coisa agora que você falando em cima desse grupo... **a rotatividade**.. **porque eles não vão ficar somente naquele grupo .**

137.Neiva: ta.. **então.. porque vai ter que ter uma rotatividade dos grupos**
{
138.Márcia: vai
[
139.Neiva**:** **porque você não vai poder formar aquele grupo e eu vou trabalhar com aquele**
[
140.Márcia: **não.. porque senão vira panelinha**
[
141.Neiva: então.. é isso que eu pensei.. porque .. sempre.. o que vai acontecer .. eu não sei.. você me corrija se eu estiver errada ... **mas eu acho assim**.. **por exemplo.. se eu colocar um monitor .. uma criança que tem mais facilidade ali .. eu coloquei.. ele desenvolveu aquela atividade que eu dei na aula.. naquele grupo e foi bem .. todo mundo colaborou.. aquele grupo vai ter um desenvolvimento diferente do outro grupo .. não que seja responsabilidade do monitor .. foi responsabilidade do grupo .. vai ter uma qualidade diferente do grupo onde uma criança não participe... não esteja participando da atividade .. então vou ter que dar uma mudada MÊS:::mo..**.

142.Márcia: **então**.. e **a mesma coisa tem outro lado que a gente tem que pensar .. porque sempre tem em sala de aula um aluno que não gosta do outro**.. **mas porque não gosta**
[
143.Neiva: é... esse trabalho
[
144.Márcia: **mas a questão com esse trabalho de monitoria dá condição também de você trabalhar nessa questão do grupo.. na questão da monitoria.. é justamente trazer aquele aluno que se sente excluído pra dentro do grupo**
[
145.Neiva: **é verdade mesmo**

Diante da minha resposta, Neiva a partir de uma sentença afirmativa confirma a necessidade da rotatividade dos grupos "**então... porque vai ter que ter uma rotatividade dos grupos**", mas a pausa revela indecisão em concordar com aquilo que estava sendo proposto. A realização da rotatividade teria como finalidade, em um primeiro momento, evitar que panelinhas fossem formadas, conforme justificativa dada por mim para defender minha proposta "**não.. porque senão vira panelinha**". Mas Neiva não parece concordar inteiramente com minha resposta.

Na seqüência de seu processo de reflexão, Neiva fundamenta seu contra-argumento com exemplo para sustentar seu ponto de visa (cf. turno 141), ao justificar a diferença de desenvolvimento e aprendizado do grupo em que não houve problema de aceitação do monitor, frente ao desenvolvimento e aprendizado daquele que apresentou a rejeição do monitor "**uma criança que tem mais facilidade ali .. eu coloquei.. ele desenvolveu aquela atividade que eu dei na aula.. naquele grupo e foi bem .. todo mundo colaborou.. aquele grupo vai ter um desenvolvimento diferente do outro grupo**". Diante desse fato, conclui sua argumentação, ao afirmar que teria que realizar a mudança dos grupos.

Essa afirmação pode ser evidenciada pela entonação enfática que faz com o uso do adjetivo “mesmo”, demonstrado aqui pelo uso de letra maiúscula e sinal de prolongamento “**MÊS:::mo..**”, no final de sua conclusão, concebendo-a como necessária “**então vou ter que dar uma mudada MÊS:::mo.**”.

Aproveitando a resposta de Neiva, apresento meu ponto de vista em relação do trabalho de monitoria, ao contra argumentar que esse trabalho poderia servir para minimizar a distância existente entre os alunos “**na questão da monitoria.. é justamente trazer aquele aluno que se sente excluído pra dentro do grupo**”, e/ou possibilitar a solução de problemas, como a rejeição, por exemplo “**porque sempre tem em sala de aula um aluno que não gosta do outro.. mas porque não gosta**”.

Neiva sinaliza o acompanhamento de minha colocação, o compartilhamento e a produção de um novo significado (cf. Vygotsky, 1934/2001, Leontiev, 1959,1977/1978), ao considerá-lo verdadeiro. O verbo “ser” no presente do indicativo expressa um estado ou noção, precedido do substantivo feminino “verdade” e do advérbio “mesmo”, indicando a existência dessa propriedade para enfatizar a concordância com o ponto de vista apresentado.

É interessante notar que a proposta da rotatividade dos grupos permitiu que nos engajássemos em um ciclo reflexivo expansivo (cf. Engestrom, 1999), ao possibilitar compreender, pensar, examinar e refletir sobre o problema e encontrar uma possível solução. É importante observar, também, como a linguagem, na formação de nossa consciência prática, na qual o *eu* sempre depende do *nós*, como apontado por Vygotsky (1934/2001), propiciou que negociássemos novos significados desenvolvidos sócio-histórico-culturalmente, por meio da relação interpessoal, transformando-os em relação intrapessoal, “**é verdade mesmo**”.

No decorrer de nossa conversa, Neiva revela ainda o sentido que atribui e o possível sentido dos alunos quanto à dificuldade de realizar um trabalho em grupo. Ao apontar as causas dessa dificuldade, introduz como suporte para sua argumentação o relato de que essa dificuldade se dá em razão de sua própria objeção em organizar os alunos em grupos “**eu sempre tive dificuldade de montar grupos de trabalho na sala de aula**”, e também pela maneira

como as escolas dispõem os alunos em sala de aula "**carteiras enfileiradas**", o que vem, provavelmente, contribuir para a não socialização dos mesmos, como podemos ver dos turnos 319 e 353 da SRP de 04/06/05, apresentados a seguir.

- **Recorte da SRP de 04/06/2005**

319. Neiva: .... **mas eu acho que quando a gente ta numa sala de carteiras enfileiradas.. fica mais difícil da gente trabalhar**..

353Neiva: (...)**trabalhar em grupo é muito difícil ... é difícil.. tanto pra gente que faz.. é desenvolve o trabalho em grupo quanto pra eles que estão trabalhando em grupo também.. eu falo porque eu sempre tive dificuldade de trabalhar isso em sala de aula.. sempre tive assim...** comparar a escola a gente não tem porque já ta em grupo ne.. **eu sempre tive dificuldade de montar grupos de trabalho na sala de aula**

Ainda sobre a colocação do meu ponto de vista quanto à necessidade de refletir sobre o porquê determinado aluno não gosta do outro, conforme colocado no turno 142 "**então**.. **a mesma coisa tem outro lado que a gente tem que pensar .. porque sempre tem em sala de aula um aluno que não gosta do outro**.. **mas porque não gosta**", abre espaço para Neiva relatar um outro problema que detectou em razão do trabalho desenvolvido em grupo "**aqora tem um outro aluno que .. fazendo esses trabalhos em grupos..**": a dificuldade que um aluno novo estava tendo para se adaptar à turma. Durante seu relato, informa que "**todo grupo que ele vai .. ele não dá certo ele é um aluno difícil de trabalhar**" e para reforçar essa informação retoma a fala e a reação que os alunos teriam em relação à esse aluno: "**ele chega no grupo.. hora que o pessoal do grupo vê que ele vem .. que ele ta naquele grupo .. já fica sabe.. "ah... eu não quero fazer trabalho nesse grupo!".**

Em resposta e na tentativa de buscar um instrumento do tipo "O que" e do tipo "Como" (cf. Engeström, 1999, 2006,2006[a]), sugeri que desenvolvêssemos um trabalho a partir de um cartoon – "*Gasparzinho, fantasminha camarada*" (cf.turno 154), que tivesse como objetivo não apenas o ensino da língua inglesa, mas, também, abordar questões sociais, dentre elas, a rejeição (cf.turnos 170 e 178).

O propósito do trabalho por meio do cartoon possibilitaria que os alunos refletissem sobre o assunto, minimizando, assim, como apontado por Liberali (no prelo), as desigualdades e preconceitos que, por ventura,

pudessem surgir em razão da rejeição, conforme apresenta os trechos da SRP de 04/06/2005, a seguir:

- **Recorte da SRP de 04/06/2005**

154.Márcia: **sabe o que eu to pensando aqui.** você me falando.. que na verdade.. esta sendo uma rejeição né.. dos alunos... **sabe o que você podia trabalhar?..eu vou trazer pra você na semana que vem um desenho animado do Gasparzinho e é todo em inglês.. ta**
155. Neiva:: **ai.. que jóia!**

164.Marcia: alguém deve conhecer.. aí... esse desenho é muito legal porque é assim.. é o Gasparzinho procuran:::do amizade
[
165. Neiva:: ta
166.Marcia: é.. e ele vai passando... "can w be fr iends?".. ele vai todo com aquele jeito e todo mundo.. "AI::::: um fantas:::::ma!"... e sai corre ndo... mas é TOdo o desenho em inglês... você vai ter que assistir .. vai ter que elaborar.. preparar. eu vou até ver se eu não tenho .. porque isso ai eu utilizei no meu estagio
[
167Neiva:: sei
170.Marcia; e eu vou ver se eu tenho ele la em casa .. **e daí.. o que você pode utilizar depois pra discutir é essa questão lá.. perante aos animais da floresta.. é que ele procurava pra fazer amizade... ele era rejeitado porque ele era diferente mas pelo fato dele ser diferente..ele também não tem o direito até ter amigos**
[
171. Neiva:: é
172.Marcia: esse tipo de coisa.. então você pode ta ....
[
173. Neiva:: é ótim o de trabalhar
[
174.Marcia: fazendo esse gancho
[
175. Neiva:; é verda de
178.Marcia: e aí eu vou ver se eu encontro o cartoo m que eu fiz.. porque daí **depois você pode dar o cartoon pra eles .. alguma coisa pode até ta pedindo que eles desenvolvam... é um trabalho legal.... mas e daí... é assim.. é o parar pra discutir mes:::mo.. não é só o inglês não.. é o português.. "olha.. o que aconteceu?.. faça com que eles levantem.. " o que aconteceu ali?... por quê ele não conseguia fazer amigos?".... ne?... " porque ele era fantasma?.. porque ele era diferente dos outros?"**
[
179. Neiva:: ta
180.Marcia: ne?.. "mas pelo fato dele ser diferent e isso/...".. você vai usando
[
181. Neiva: ta
182.Marcia: construir com que eles .. pra ver se modifica então .. esse.. pelo menos esse fato com o aluno
183. Neiva: ta.. **porque eu acho que ele é ... não é que ele esteja atrapalhando.. eu não vejo isso.. sabe? mas eu acho que se ele tivesse... se ele fosse mais chamado pelo grupo.. se ele não fosse tão rejeitado como você disse,.. ne.. é uma rejeição mesmo**
184.Márcia:sim.. é uma exclusão
185. Neiva : **ne... se ele não fosse tão... é.. é.. tão rejeitado.. talvez ele pudesse render mais ne?**

É interessante notar que o relato que faço para explicar sobre o desenho e sobre o que poderia ser abordado propicia uma oportunidade de reflexão para mim, não apenas como pesquisadora, mas como professora.

Ao refletir sobre o uso que fiz do cartoon durante meu período de estágio na faculdade, pude concluir que, naquele momento, utilizei-o apenas como instrumento-para-resultado (cf. Newman & Holzman, 2002), para atingir um determinado fim, ou seja, objetivei apenas trabalhar os aspectos do conhecimento sistêmico da língua[1]. Entretanto, pode-se notar que no turno 154, ao fazer uso das perguntas "**sabe o que eu to pensando aqui?, sabe o que você podia trabalhar?**", evidencia, como apontado por Vygostky (1934/2001), Brookfield (1987), Liberali (2004), Navega (2005), entre outros, que a interação entre as pessoas, realizada a partir da linguagem, possibilita o desenvolvimento das idéias e construção de proposta para a transformação e reconstrução da ação futura.

A indicação do uso do cartoon para trabalhar aspectos sociais em sala de aula, como, por exemplo, os aspectos apontados nos turnos 170, 178, possibilitaram ressignificá-lo e transformar um sentido anterior, compreendendo-o não apenas como um instrumento para se atingir um determinado fim (instrumento-para-resultado), mas sim, como um instrumento que propiciasse além do ensino da língua, a formação de um sujeito crítico (instrumento-e-resultado).

A linguagem nos possibilita reinterpretar nossa experiência e construir nossa subjetividade. De acordo com Brenton (2003), ao nos engajarmos em um discurso argumentativo, temos em mente levar o interlocutor a partilhar da opinião que está sendo apresentada. Pode-se perceber que o relato que faço, construindo ao mesmo tempo minha reflexão, leva Neiva a analisar o problema e se engajar também em um processo reflexivo.

A reflexão desenvolvida por Neiva (cf.turnos 183 e 185) pode ser percebida pela justificativa que dá para sustentar seu ponto de vista "**porque eu acho que ele é ... não é que ele esteja atrapalhando.. eu não vejo isso.. sabe?**". Ao contra argumentar, revela sua reflexão e aparente compreensão do problema. Essa afirmativa pode ser percebida por meio das escolhas lingüísticas utilizadas por ela, como, por exemplo, a expressão condicional causal "se", subseguido

[1] Essa análise não se encontra explicita e/ou implicitamente apresentada no trecho analisado, mas como uma pessoa envolvida na questão, a análise realizada depreende da ação consciente e crítica de olhar minhas ações como professora e, naquele momento, como estagiária.

de modalizador de negação "não" utilizado para enfatizar sua afirmação e o verbo estativo "ser" no pretérito imperfeito do subjuntivo**,** seguido do advérbio "tão", como modalizador de intensidade, acompanhado do adjetivo "rejeitado", "**se ele não fosse tão rejeitado** ", indicando juízo de valor e estado no qual se encontrava o aluno.

Para sustentar sua argumentação, Neiva retoma minha fala para concluir e afirmar que se tratava mesmo de uma rejeição "**como você disse,.. ne.. é uma rejeição mesmo**". Após sua reflexão, conclui afirmando que se não fosse por isso, ou seja, pela rejeição, o aluno poderia ter um rendimento melhor. Essa afirmação pode ser percebida no turno 185, por meio do advérbio modalizador "talvez", seguido do verbo "poder" no pretérito imperfeito do subjuntivo do verbo "render" no infinitivo e do advérbio de intensidade "mais", "**talvez ele pudesse render mais ne**", exprimindo, assim, uma comparação entre o rendimento atual do aluno naquele momento, e o rendimento que poderia ter se o problema fosse solucionado.

A discussão apresentada procurou mostrar o resultado da análise realizada nas sessões reflexivas presenciais. A seguir, apresento, inicialmente, a análise comparativa realizada na descrição do diário de 23/05/2005 e na descrição re-elaborada desse diário, para, posteriormente, apresentar a análise do diálogo sobre o diário realizado no ambiente e-mail.

## 4.2 Produção de Conhecimento sobre Ensino-Aprendizagem de Inglês no Diário Reflexivo

O diário utilizado para análise é o diário elaborado no dia 23/05/05, que denominei de DR1. Também analiso a re-elaboração desse diário, que denominei de DR2. Conforme apontado no decorrer deste trabalho, a escolha por esse diário se deu em razão de Neiva tê-lo re-elaborado, o que propiciou uma possibilidade de comparação e de observação, por meio das descrições realizadas nos dois diários, da presença de transformações de sentidos revelados por Neiva em relação à prática.

### 4.2.1 Análise Comparativa e Produção de Sentidos Revelados nos Diários

O diário reflexivo (DR1) foi entregue para a pesquisadora no decorrer da sessão reflexiva presencial realizada em 04/06/05. Como o diário não foi escrito no caderno, como havíamos convencionado em nosso primeiro encontro, mas em uma folha de papel avulsa, ficou combinado que a pesquisadora digitaria o diário e o enviaria por e-mail, inserindo nele perguntas sobre as ações ocorridas em sala de aula e descritas no diário. Porém, ao digitar o texto do diário, percebi que o mesmo continha uma descrição bastante resumida, entremeada com breves avaliações sobre os acontecimentos de sala de aula. Diante desse fato, optei por pedir a re-elaboração, diferente do que usualmente ocorria, ou seja, de levantar questionamentos sobre o mesmo, quando recebia um diário. Juntamente com o arquivo do diário, enviei novamente questões referentes ao processo de reflexão crítica embasadas nas ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir (Smyth, 1989, vide anexo 11), para que Neiva tivesse alguma referência que a ajudasse a se distanciar de sua prática, que possibilitasse compreender e rever suas ações e, assim, reformular o diário. A mensagem enviada para a professora no dia 12/06/05 aponta este fato:

- **Mensagem enviada por e-mail pela pesquisadora em 12/06/05**

Olá Neiva

Digitei os diários que vc me deu. **Como notei que sua descrição ainda está muito resumida, resolvi adotar o seguinte critério:**

Vou enviar o diário da maneira que vc me entregou e eu digitei, **só que ao invés de eu fazer questionamentos sobre os diários, vou estar enviando em anexo questões das ações de reflexão critica** (descrever,informar, confrontar e reconstruir) e **quero que você leia os diários novamente e tente inserir no que você escreveu novas informações a partir das questões de cada ação**. Veja que todas as questões pedem que dê exemplos – é isso que acho que ainda está faltando na sua descrição.

No nosso próximo encontro poderemos então estar retomando seus diários e comparando-os. Ok?

Acho que por enquanto é só

Bjus

Marcia Schneider

A decisão de pedir a re-elaboração do diário se deu em razão do que havíamos discutido em uma de nossas conversas durante as sessões reflexivas presenciais, quanto à necessidade de detalhar a descrição das ações de sala de aula, minuciosamente, a fim de remontá-las mentalmente. Isso era importante pela dificuldade encontrada por Neiva para se distanciar de sua prática e compreender suas ações com o objetivo de reformulá-las.

A resposta de Neiva a esse e-mail foi dada no mesmo dia, informando ter recebido os anexos, comprometendo-se a fazer a leitura do mesmo e respondê-lo: **"Márcia, recebi os anexos, vou lê-los e retorno"**. O retorno ao meu pedido de re-elaboração do diário (DR2) ocorreu dezessete dias depois, no dia 29/06/05, conforme ilustra o e-mail a seguir:

- **Mensagem enviada por e-mail pela professora em 29/06/05**

**Como havíamos combinado, estou enviando o diário reflexivo de 23/05/2005.**

Beijos!

A linguagem escrita é, como aponta Vygotsky (1934/1999, 2001), um *instrumento* semiótico crucial. As participantes (professora responsável em descrever as ações, pesquisadora responsável em realizar a leitura e levantar questionamentos) agem por meio da linguagem, possibilitando a constituição dos sujeitos e também o avanço na produção coletiva e negociada do objeto da atividade. Os instrumentos dessa atividade foram a descrição escrita das ações em sala de aula e os instrumentos do computador, como, por exemplo, o programa de comunicação fornecido pelo ambiente e-mail.

Os *sujeitos* dessa atividade foram a professora e a pesquisadora. A *comunidade* é formada pela escola, pelos colegas de curso de pós-graduação que, de maneira indireta e/ou direta, interferiram nas interações entre professora e pesquisadora. Quanto à *divisão de trabalho,* a professora descreve as ações em um primeiro diário, a pesquisadora avalia e pede a re-elaboração do mesmo **"quero que você leia os diários novamente e tente inserir no que você escreveu novas informações"**. As regras emergiram durante o processo, e,

como apontado por Engeström (2002), não foram estáticas, uma vez que foram estabelecidas em relação ao que se desejava como resultado da atividade. Pode-se dizer que as regras estabelecidas inicialmente "**só que ao invés de eu fazer questionamentos sobre os diários**" foram modificadas, como apontado anteriormente, "**quero que você leia os diários novamente e tente inserir no que você escreveu novas informações a partir as questões de cada ação**, o que gerou uma *atualização (*cf. Lévy 1996/2003) da atividade*,* com o objetivo de orientar as ações dos indivíduos em direção ao objeto da atividade.

É importante observar, ainda, que o ambiente e-mail e o programa fornecido por esse ambiente, utilizado para a troca de mensagem, funcionaram, a princípio, como um sistema de envio de documentos. Contudo, como aponta Freire (1998:35), esse ambiente não pode ser compreendido apenas do ponto de vista operacional, uma vez que utilizamos a linguagem para nos comunicar e, de acordo com as escolhas feitas, revelamos nossa identidade.

Ao analisar a mensagem enviada pela pesquisadora, nota-se, inicialmente, que esta adquire o aspecto de uma mensagem próxima a um texto formal, uma vez que os parágrafos são iniciados em letras maiúsculas, com utilização de parênteses para inserir informações, uso de vírgulas e a apresentação de nome e sobrenome como forma de identificar o emissor, o que reforça as características de uma mensagem formal.

Porém, apesar da mensagem ser elaborada próxima a um texto formal, uma análise mais cuidadosa, revela uma proximidade entre os interlocutores, pois, como apresentado por Jonsson (1998:14), há a supressão de sintagmas, como, por exemplo, "você" por "**vc**", " o que faz com que os interlocutores acelerem a comunicação aproximando-os da linguagem falada. A análise revela também momentos de envolvimento e afetividade, como mostrados por meio da palavra "**bjus**" e duplicação do ponto de exclamação "**Beijos!!!**", indicando emoções, sentimentos, e uma maior proximidade entre as participantes.

A análise comparativa realizada nos diários revela, ainda, por meio dos elementos lingüísticos levantados, que nos permite captar a relação que

o enunciador estabelece com os fatos a serem narrados, que no DR1 há o predomínio do estilo enunciativo, pois ao descrever suas ações em sala de aula, Neiva assume uma posição de testemunha, detendo-se mais em relatar os fatos ocorridos, entremeando algumas avaliações pessoais. Como por exemplo, "**Iniciei a aula dizendo que iniciaríamos um novo assunto**", "**Os alunos demonstraram bastante interesse**", "**Alguns deles identificaram apenas algumas palavras**", entre outras. Essa afirmativa também pode ser percebida, por exemplo, no sexto parágrafo do diário DR1, em que expõe seu ponto de vista em relação ao texto que estava sendo trabalhado em sala, para, em seguida, sustentá-lo por meio da explicação de sua ação, ao expressar a necessidade de esclarecer a questão, conforme evidencia o parágrafo a seguir:

- **Recorte do DR1**

(§6º) Depois do entendimento do texto, **percebi que muitos deles não tinham certeza do que seria de fato "essa camada de ozônio" e eu tive que dar uma explicação a respeito**.

já no DR2, a análise demonstra haver o predomínio do estilo argumentativo, uma vez que Neiva não assume apenas uma posição de testemunha frente aos fatos ocorridos, mas ao descrever suas ações busca esclarecê-las, avaliá-las, sustentar seu ponto de vista com base em argumento e contra-argumento, e, principalmente, busca compreender sua prática, apontando assim, para a possibilidade de mudança em uma ação futura. Essa afirmação pode ser percebida pelo predomínio de operadores argumentativos "**embora, mas**", ou avaliativos "**bastante, apenas, mais ainda**", no decorrer do texto, ou, ainda, pela maneira como reestrutura sua explicação quanto ao fato da não compreensão do texto por parte dos alunos.

Na descrição do DR1, afirma, primeiramente, que o texto havia sido entendido, "**Depois do entendimento do texto**", para somente depois esclarecer que percebeu que alguns alunos não tinham certeza quanto ao assunto discutido "**percebi que muitos deles não tinham certeza do que seria de fato 'essa camada de ozônio'**". Em sua re-organização discursiva (DR2), Neiva esclarece que a dúvida surgiu no *momento em que* o texto estava sendo estudado, conforme indicado por meio do uso da conjunção temporal anteposta ("**quando o**") no início do parágrafo do trecho reestruturado, e apresentado a seguir:

➢ **Recorte do DR2**

(6º) **Quando o texto passou a ser** compreendido, **surgiu uma nova dúvida**. **Muitos alunos não tinham conhecimento do que seria a camada de ozônio**] e isso passou a ser então discutido. Perguntei o que eles achavam que era a camada de ozônio, **mas ninguém quis arriscar e responder por medo de errarem e por realmente não saberem do que se tratava**. Expliquei então o que era e começamos a falar sobre poluição do ar. (**acho que nesse ponto minha aula também foi falha já que eu não soube quais eram os significados atribuídos por meus alunos e isso exigiu de mim uma atitude improvisada**

Como apontado por Kinski (1998:62), o texto escrito , por não necessitar da presença do enunciador, requer a compreensão racional do interlocutor e sua compreensão e interpretação depende de como o contexto é relatado, é lido e analisado. Por exemplo, no DR1, a maneira como Neiva relata sua ação para sustentar seu ponto de vista, ao afirmar a necessidade de ter que dar a explicação sobre a questão que os alunos não tinham certeza, leva o leitor a concluir que o conhecimento não foi produzido entre os sujeitos participantes da aula (professora-alunos, alunos-alunos), mas aponta que o conhecimento foi transmitido. Essa afirmação pode ser percebida pela explicação dada por Neiva para sustentação do ponto de vista, elaborada por meio de uma modalidade deôntica expressando obrigatoriedade: "**eu tive que dar uma explicação a respeito".**

Diferentemente da descrição do DR1, na re-elaboração do DR2, ao explicar detalhadamente a ação assumida frente ao problema apresentado, Neiva demonstra uma postura contrária à apresentada anteriormente. Isto é, argumenta que, diante da constatação de que os alunos não possuíam conhecimento sobre a camada de ozônio, busca, primeiramente, verificar a opinião dos alunos quanto à questão. Somente depois, em razão da abstenção dos alunos em responder a pergunta, esclarece a dúvida apresentada, conforme evidencia o trecho retirado do sexto parágrafo e reproduzido a seguir: "[..] **Perguntei o que eles achavam que era a camada de ozônio, mas ninguém quis arriscar e responder por medo de errarem e por realmente não saberem do que se tratava. Expliquei então o que era e começamos a falar sobre poluição do ar".**

Já, ao afirmar **"isso passou a ser então discutido", "começamos a falar sobre poluição do ar"**, Neiva leva o leitor a inferir que todos puderam participar de forma mais ativa, e que o conhecimento foi, provavelmente, produzido colaborativamente entre todos os participantes da sala de aula.

A análise dos diários demonstra ainda que no DR1, Neiva, durante sua descrição, apresenta dois momentos nos quais busca fazer uma reflexão sobre a aula e suas ações. O primeiro momento ocorre logo no início de sua descrição, quando ao expor seu ponto de vista afirma que agiu como uma facilitadora para os alunos "**acho que aqui, agi como uma facilitadora para meus alunos – apriorismo**" , ao pedir que "**dessem uma olhada no texto com bastante atenção e vissem se conheciam alguma palavra ou entendiam alguma coisa**", e ao escrever o significados de algumas palavras no quadro. A análise que Neiva faz sobre sua prática em sala de aula é uma primeira tentativa de olhar sua ação sob a luz da teoria. Contudo, quando expõe seu ponto de vista para explicar sua ação, a descrição parece que é usada para exibir a teoria e uma tentativa de aplicar os conhecimentos teóricos à sua ação, conforme evidencia o trecho a seguir:

- **Recorte do DR1**

(3) Fiz uma leitura e **eles disseram não terem entendido nada**. **Pedi então que dessem uma olhada no texto com bastante atenção e vissem se conheciam alguma palavra ou entendiam alguma coisa.** Alguns deles identificaram apenas algumas palavras. **Escrevi então o significado de algumas palavras no quadro** e depois fizemos uma nova leitura e o texto dessa vez foi entendido ***(acho que aqui, agi como uma facilitadora para meus alunos – apriorismo)***

O segundo momento ocorre ao final de sua descrição, quando ao buscar fazer uma reflexão mais ampla sobre a aula, deixa implícito, por meio de uma afirmação, que perdeu pontos significativos que poderiam ter possibilitado que os alunos produzissem e/ou ampliassem o conhecimento sobre a questão: "**Se eu tivesse atentado para o fato de ser este problema uma questão mundial eu estaria ampliando as margens desses alunos fazendo-os compreender o mundo de maneira mais ampla (Moita Lopes)".**

Apesar de trazer para sua explicação o nome de um autor, como forma de indicar que, provavelmente, sua reflexão estava embasada em questões teóricas apresentadas por aquele autor, não há, no entanto, um aprofundamento dessa teoria indicando como ela se relaciona à sua prática. Na verdade, parece que houve a tentativa de compreender sua ação não relacionando a teoria à prática, mas sim, a partir de sua experiência de mundo, "**Se eu tivesse atentado para o fato de ser este problema uma questão mundial eu estaria ampliando as margens desses alunos [...]".**

- **Recorte do DR1**

(§2º) Depois que terminei a aula e refleti sobre el a, **notei que poderia ter abordado mais questões sociais quando começou a discussão sobre a poluição do ar. Se eu tivesse atentado para o fato de ser este problema uma questão mundial eu estaria ampliando as margens desses alunos fazendo-os compreender o mundo de maneira mais ampla (Moita Lopes)**

Na re-elaboração do diário (DR2), Neiva apresenta quatro momentos significativos que indicam uma tentativa de compreensão da ação. No primeiro momento, busca informar às razões que a levaram a escolher e a trabalhar com aquele texto: 1) o texto era pequeno e a linguagem fácil, 2) poderia trabalhar questões sociais, 3) fazia a relação da indefinição das estações como conseqüência da poluição do ar, conforme ilustra o trecho a seguir:

- **Recorte do DR2**

(§8º) Disse à sala que eu havia trazido um texto q ue eu tinha retirado da internet e todos demonstraram bastante interesse. **Escolhi esse texto primeiramente porque ele era pequeno** e **tinha a linguagem bem clara e depois porque ele poderia** ser um gancho para eu trabalhar questões sociais como a poluição do ar **já que ele dizia que as estações do ano estão cada vez mais indefinidas devido ao enorme buraco na camada de ozônio causado pela poluição do a**r.

Pode-se dizer que a explicação fornecida por Neiva, como justificativa para a escolha do texto, vai ao encontro do apresentado por Smyth (1989) e Freire (1997/2001), ou seja, a tentativa de entende r os motivos que a levaram a escolher o texto é o primeiro passo para o alcance do *logos,* e da necessidade de pensar as ações e compreender as razões que nos levam a agir de determinada maneira.

O segundo momento está relacionado à reestruturação do quarto parágrafo do DR1. Se em um primeiro momento a descrição que faz sobre sua ação está centrada em apresentar a teoria, na tentativa de aplicá-la à sua ação, na reorganização de seu pensamento, Neiva apresenta seu ponto de vista ao afirmar: "**acredito que meus alunos não construíram conhecimento**". Para justificar seu ponto de vista, utiliza-se da conjunção "pois" para explicar a obviedade de seu agir "**como uma facilitadora**", reforçando-o com o fato de os alunos chegarem à conclusão por meio de indução. O contra argumento utilizado por ela a leva a um confrontar da prática e a uma conclusão sobre sua ação, ao afirmar que "**embora houvesse participação dos alunos na aula**", o

conhecimento foi transmitido e não construído, conforme apresentado no recorte a seguir:

- **Recorte do DR2**

(5º) Analisando minha ação nesse caso, **acredito que meus alunos não construíram conhecimento pois eu agi apenas como uma facilitadora**, **fazendo com que eles chegassem ao entendimento do texto "induzidos" pela minha explicação.**] **Isso significa que o conhecimento foi apenas transmitido e não construído, embora houvesse participação dos alunos na aula.**

O terceiro momento remete ao sexto parágrafo discutido anteriormente, em que Neiva faz uma crítica implícita à escolha do texto. Por achar que era um texto pequeno, de linguagem fácil e, provavelmente, por ser a poluição do ar e a indefinição das estações assuntos recorrentes na mídia, jornais, entre outros, os alunos já teriam um conhecimento prévio do assunto, o que, provavelmente, facilitaria na compreensão das informações contidas no texto. Contudo, ao apresentar seu ponto de vista sobre a análise que faz em relação à questão, ao argumentar "**já que eu não soube quais eram os significados atribuídos por meus alunos**", aponta que o problema se deu em decorrência do ensino do conteúdo não ter partido do conhecimento prévio do aluno, o que exigiu uma reorganização de ações não cogitadas previamente: "**e isso exigiu de mim uma atitude improvisada**.".

- **Recorte do DR2**

(6º) Quando o texto passou a ser compreendido, surgiu uma nova dúvida. **Muitos alunos não tinham conhecimento do que seria a camada de ozônio**] e isso passou a ser então discutido. Perguntei o que eles achavam que era a camada de ozônio, mas ninguém quis arriscar e responder por medo de errarem e por realmente não saberem realmente do que se tratava. Expliquei então o que era e começamos a falar sobre poluição do ar. (**acho que nesse ponto minha aula também foi falha já que eu não soube quais eram os significados atribuídos por meus alunos e isso exigiu de mim uma atitude improvisada)**

O quarto momento é o instante em que faz uma avaliação geral da aula e de suas ações, e aponta para uma compreensão de sua prática, ao perceber que a aula serviu para um único propósito – introduzir o conteúdo (instrumento-para-resultado, Newman & Holzman, 2002), "**Daí sim, acredito que minha aula teria cumprido seu papel social de não apenas introduzir um conteúdo**", e ao apontar para um primeiro passo para o caminho da reconstrução da prática," **mas ter aumentado ainda mais os horizontes permitindo a interdisciplinaridade e o**

**reconhecimento da importância de uma língua estrangeira para a compreensão global do mundo**", conforme apresentado no parágrafo a seguir:

- **Recorte do DR2**

(§2º) **Se eu tivesse atentado para o fato de ser este um problema mundial, eu estaria ampliando as margens destes alunos fazendo-os compreender o mundo de maneira mais ampla ( Moita Lopes ). Daí sim, acredito que minha aula teria cumprido seu papel social de não apenas introduzir um conteúdo, mas ter aumentado ainda mais os horizontes permitindo a interdisciplinaridade e o reconhecimento da importância de uma língua estrangeira para a compreensão global do mundo**"

É interessante notar que, ao reavaliar sua prática e ao levantar questionamentos tanto de sua ação quanto de si própria, a partir da análise de suas ações e contradições que se apresentaram no decorrer da aula, Neiva, ao mesmo tempo, busca explicá-las. Isto é, revela como discutido por Leontèv (1959:92), que a consciência humana se origina como um produto da atividade do sujeito com o mundo, por meio da reflexão de sua atividade prática, adquirindo a característica de atividade-consciência, a partir do momento que se toma consciente de suas ações. Essa posição assumida por ela, denota também, como apresentado por Liberali (2004), Engeström (1999), Brookfield (1987), entre outros, um primeiro passo a caminho da real reconstrução da prática e a possibilidade de uma nova prática em estágio futuro.

Na seqüência do processo de reflexão realizado no ambiente e-mail, ao responder a pergunta que faço com o objetivo de propiciar um distanciamento e uma possibilidade de refletir sobre sua prática e apresentar seu ponto de vista "**Se você fosse preparar essa aula novamente, como você iniciaria sua aula, que mudanças você faria? Por que?**", Neiva oferece uma solução para a questão. Em sua explicativa, contra argumenta que, primeiramente, trabalharia algumas características das estações do ano, para, posteriormente, detectá-las no texto "**mas antes de entregar o texto trabalharia o nome das estações do ano e algumas das características que seriam posteriormente vistas no texto**", conforme apresentado no recorte a seguir:

- **Recorte do Diálogo sobre o Diário de 23/05/05 desenvolvido via e-mail**

(15)Márcia Pensando nesse seu descrever, nas questões que fiz aqui e nos aportes teóricos que vc já leu, minha última pergunta sobre esse diário é: **Se você fosse preparar essa aula**

**novamente, como você iniciaria sua aula, que mudanças você faria? Por quê?**
(16)Neiva: Eu iniciaria a aula da mesma maneira **mas antes de entregar o texto trabalharia o nome das estações do ano e algumas das características que seriam posteriormente vistas no texto** . **Para isto eu poderia usar alguns desenhos para ilustrá-las e deixá-los observar para poderem me relatar o que haviam absorvido daquilo. O uso de ilustrações permitiria que muitos dos alunos reconhecessem as estações do ano sem que eu lhes dissesse**. Além disso, a organização dos grupos poderia seguir o critério que você me sugeriu. Com isso eles estariam agindo mais autonomamente na situação de trabalho.

É interessante observar que ao afirmar "**trabalharia o nome das estações do ano e algumas das características que seriam posteriormente vistas no texto**", Neiva caracteriza o artefato mediacional, apresentado por Engeström (1999,2006), do tipo "Como", que lhe permite pensar na organização da ação futura ao apresentar uma nova maneira de agir. Ao descrever o procedimento que adotaria: "**eu poderia usar alguns desenhos para ilustrá-las e deixá-los observar**" apresenta um artefato do tipo "O quê", ao expor o caminho concreto que utilizaria para alcançar o objeto de sua atividade naquele momento. Ao questionar e analisar sua ação, e ao apresentar uma provável solução para o problema, Neiva parece, nesse momento, completar o ciclo reflexivo expansivo, ao compreender suas ações e propor a transformação de sua prática.

É importante observar também que, diferentemente do que ocorria no envio dos diários, em que eu a questionava sobre as descrições de ações, a fim de propiciar momentos que nos levassem ao entendimento e/ou ao confronto da prática, o fato de eu ter pedido a re-elaboração do diário "**quero que você leia os diários novamente e tente inserir no que você escreveu novas informações a partir as questões de cada ação**", parece ter criado uma contradição, uma 2ª D, que a impulsionou a questionar, analisar e refletir sobre suas ações. Ao refazer a descrição do diário, Neiva desenvolveu um monólogo argumentativo, conforme apresentado por Alves (2004:34), ao embasar seus pontos de vista com um número de argumentos para chegar à conclusão. Dessa maneira, pôde re-conceituar suas ações e prát ica, tornando-as conscientes para si, produzir novos significados e, assim, provavelmente, alterar seus sentidos cristalizados.

### 4.2.2 Produção de Conhecimento e Interação no Diálogo sobre o Diário realizado no Ambiente E-mail

No que diz respeito à reflexão sobre os diários realizada no ambiente e-mail, a análise pauta-se nas mensagens referentes ao diário re-elaborado de 23/05/05. A escolha pela análise desses e-mails teve como objetivo verificar como se deu a continuidade, ou melhor, a *atualização* do processo de reflexão iniciada no diário e de que maneira a interação nesse ambiente proporcionou o questionamento de sentidos e compartilhamento de significados sobre as ações descritas no diário.

As mensagens trocadas no ambiente e-mail apresentam, a princípio, uma característica de via única, uma vez que não há uma imediatidade de resposta como ocorre em uma interação face-a-face ou em uma interação em ambiente chat. Pode-se afirmar que nesse ambiente não existe a sobreposição de textos, como usualmente ocorreria em uma interação face-a-face, já que permite que a pessoa tenha acesso e responda a mensagem no momento em que lhe é mais propício e oportuno. Porém, como apontado por Kerbrat-Orecchioni (1996:28), Jonsson (1998:9-10) e Marcuschi (2002/2005:25), se pensarmos que os interlocutores durante as trocas de mensagens nesse ambiente estão engajados em uma situação concreta de comunicação, então, as sucessivas trocas de mensagens podem ser consideradas como se fossem turnos de uma conversação face-a-face transpostos para esse ambiente. Assim, para efeito de análise, considerei cada entrada de mensagem como um turno. Também, para efeitos organizacionais de análise, como apontado no capítulo anterior, o uso de cores diferentes nas trocas de mensagens foi uma regra estabelecida entre as participantes: **"[...] Sigo os mesmos critérios dos e-mails anteriores...o que vc escreveu está em preto. eu estarei escrevendo em azul e vc me responde em outra cor qualquer, ok?".** Para uma melhor identificação dos participantes, da retomada de fala, da descrição do diário e/ou a retomada de fala/mensagem por meio do uso de "quotings", as cores utilizadas são:

**Figura13: Identificação das participantes e retomada de fala/quoting na interação via e-mail**

No que diz respeito à interação, os resultados da análise parecem demonstrar, a princípio, pela organização dos turnos, que os participantes se encontram em uma posição de igualdade na interação (relação horizontal, cf. Kerbrat-Orechioni, 1996). Essa afirmação pode ser percebida por meio do levantamento realizado em seu aspecto qualitativo, no qual é possível notar que dentre os 24 turnos realizados, 12 turnos (50%) são da professora e 12 turnos (50%) são da pesquisadora. Porém, uma análise mais detalhada dos aspectos quantitativos nos leva a uma comprobação contrária, uma vez que nos 24 turnos analisados e das 2958 palavras escritas durante as trocas de mensagens, 994 palavras (34%) são da professora e 1964 palavras (66%) são da pesquisadora, demonstrando, portanto, a existência de uma relação vertical (cf. Kerbrart-Orechioni, 1996) entre professora e pesquisadora.

De acordo com o discutido por Kerbrart-Orechioni (1996:36), a constatação da relação vertical indicaria que os participantes do discurso não se encontram em uma posição de igualdade na interação. Entretanto, é preciso lembrar que a interação, por ser um processo dinâmico, nada está definitivamente determinado. Portanto, a constatação de que essa relação realmente existe só pode ser confirmada por meio da análise lingüística que nos permite observar a posição assumida (posição elevada ou baixa) por cada participante durante a interação.

A análise lingüística realizada nesse *corpus* revela a utilização das normas da escrita-padrão, o que imprimiu um aspecto de maior formalidade entre os participantes da interação nesse ambiente. Essa afirmação pode ser percebida pelo uso de letra maiúscula no início dos parágrafos ou após o

uso do ponto final em uma sentença, o uso da vírgula, de parênteses para inserir nova informação, entre outros, conforme exemplificado no trecho a seguir:

➢ **Recorte do Diálogo sobre o Diário de 23/05/05 desenvolvido via e-mail**

(1)**Márcia: Lembro** que em nosso último encontro **(face-to-face)** discutimos essa questão e eu sugeri que você retirasse os alunos-monitores e pedisse para que os demais alunos formassem os **grupos,** e somente depois os monitores se integrariam aos **grupos. Você** fez essa **tentativa? Se sim,** qual o resultado**?**

2) **Neiva: Sim. É** o que estarei relatando no diário reflexivo do dia **06/06. Foi** ótima a **idéia. Acho** que o resultado foi muito **bom. Não** vou relatar os detalhes porque você poderá perceber como tudo aconteceu quando ler a reflexão desse **dia.**

Apesar da formalidade apresentada nas trocas das mensagens, há momentos em que as participantes fazem usos de supressão de sintagmas, como, por exemplo, "você" para "**vc**", "também" para "**tbm**", uso de reticências em substituição à vírgula, ou de letra maiúscula com o objetivo de chamar a atenção para aquilo que estava sendo dito. Ao contrário da análise da mensagem enviada pela pesquisadora, pedindo a re-elaboração do diário, que revelou uma informalidade na interação e uma proximidade dos participantes, nesse *corpus,* o uso desses elementos parecem indicar apenas, como afirmado por Ønsson (1998:14), uma tentativa de acelerar a comunicação, conforme exemplificado no trecho a seguir:

➢ **Recorte do Diálogo sobre o Diário de 23/05/05 desenvolvido via e-mail**

(5)**Márcia:** [..]O que geralmente acontece quando vamos preparar nossas aulas**? ..** acabamos **tbm** esquecendo desse conhecimento **espontâneo..** muitas vezes "achamos" (síndrome do achismo) que pelo fato de determinado assunto ser discutido, passar na TV, rádio**, etc...** achamos que nossos alunos sabem sobre o assunto e acabamos escolhendo determinado assunto para discutir em sala de aula a partir no nosso "ACHISMO" (essa é uma doença muito comum entre os professores). [..]Veja bem **...** nessa parte do seu diário **vc**, provavelmente, achou que a linguagem era clara – o que não era,[..]

Há ainda alguns momentos em que a pesquisadora faz uso de acréscimo de sintagmas "**muuuuuuuuuito**", de palavras "**(risos)**" ou de símbolos conhecidos como emoticons "☺", para indicar um estado emocional. O uso desses elementos, além de também aproximar a comunicação à linguagem oral, foi utilizado, naquele momento, provavelmente, com o propósito de modalizar o discurso, para que aquilo que seria dito não fosse tomado como negativo, grosseiro ou interpretado como uma crítica em relação às ações "**é**

**para que vc se atente para esse fato, de que precisamos estar partindo do conhecimento espontâneo do aluno**", conforme evidenciado no trecho a seguir:

- **Recorte do Diálogo sobre o Diário de 23/05/05 desenvolvido via e-mail**

(5)**Márcia:** Bem, se vc não entendeu minha pergunta, vc chutou **muuuuuuuuuito** bem **(risos)** ao afirmar que vc exigiu dos alunos um conhecimento científico que eles ainda não tinham domínio Todo esse meu questionamento... e às vezes, algumas reflexões ( que pelo jeito não fica assim tão clara ☺ ) **é para que vc se atente para esse fato, de que precisamos estar partindo do conhecimento espontâneo do aluno, inserindo o conhecimento científico para que mais tarde esse conhecimento científico se torne conhecimento espontâneo.**

Se pensarmos que a CMC tem provocado mudanças na sociedade e na maneira como as pessoas interagem, como apontado por Merchán, Marcos &Perales (1998:191-192), pode-se dizer que a utilização desses elementos inseridos na comunicação permite o uso da linguagem que, como colocado por Ønsson (1998), transgride não somente o oral e o escrito por possibilitar a atualização sintática e semântica do texto, mas também, como dito por Lévy (1996/2003), serve de pretexto à atualização do nosso próprio estado mental.

Ainda se pensarmos que a atualização se constitui como a resolução de um problema, a partir de uma configuração dinâmica de forças e finalidades, e de que as reflexões sobre os diários reflexivos realizadas nesse ambiente surgiram da necessidade de se agilizar a atividade de formação, pode-se afirmar que as reflexões sobre os diários reflexivos realizadas nesse ambiente são a primeira *atualização* das sessões reflexivas presenciais. Isto porque esse ambiente propiciou a *realização* e continuidade do trabalho iniciado presencialmente.

Em relação à reflexão da descrição desenvolvida no diário, a análise das mensagens revela que ainda há a preocupação com organização do trabalho desenvolvido em grupo, mas essa preocupação ocupa um espaço secundário, uma vez que as questões levantadas sobre o diário do dia 23/05/05 estão mais voltadas em aprofundar a compreensão dos acontecimentos em sala de aula, e em proporcionar reflexão sobre questões de ensino-aprendizagem, como veremos a seguir.

Ao recuperar a descrição realizada por Neiva sobre a formação dos alunos em grupo (4º§) [2], retomo a discussão desenvolvida por nós durante a SRP de 04/06/05, na qual sugiro que, ao invés de ela se responsabilizar pela formação dos grupos, retirasse apenas os monitores e deixasse que os próprios alunos se organizassem "**pra você fazer a tentativa.. deixar que ... com que eles formem os grupos**", a fim de verificar como ocorreria o desenvolvimento da interação e/ou aprendizagem entre eles.

Diante do meu questionamento como pedido de confirmação se havia feito a tentativa sugerida "**Você fez essa tentativa? Se sim, qual o resultado?**", Neiva confirma a realização do trabalho avaliando positivamente a sugestão e o trabalho desenvolvido. Essa afirmação pode ser percebida pelas escolhas lexicais utilizadas por ela, como, por exemplo, o uso de adjetivos subjetivos "**ótima**" e "**bom**", precedido do modalizador de intensidade "**muito**" para enfatizar e reforçar sua avaliação positiva quanto ao trabalho, conforme demonstra o recorte a seguir:

- **Recorte do Diálogo sobre o Diário de 23/05/05 desenvolvido via e-mail**

(4§) Para que começássemos então a fazer a leitura do texto, pedi que os alunos se organizassem em grupos, mas fui eu quem decidiu a formação dos mesmos, deixando assim, um monitor em cada um deles.
Acredito que se eu deixasse que eles se escolhessem, alguns monitores estariam no mesmo grupo e outros grupos não teriam monitores.
(1)Márcia - Lembro que em nosso último encontro (face-to-face) discutimos essa questão e eu sugeri que você retirasse os alunos-monitores e pedisse para que os demais alunos formassem os grupos, e somente depois os monitores se integrariam aos grupos. - **Você fez essa tentativa? Se sim, qual o resultado**?
(2) Neiva: **Sim**, é o que estarei relatando no diário reflexivo do dia 06/06**. Foi ótima a idéia**. **Acho que o resultado foi muito bom. Não vou relatar os detalhes porque você poderá perceber como tudo aconteceu quando ler a reflexão desse dia.**

Nessa troca conversacional, pode-se perceber também o quanto as possibilidades de reflexão e mudanças podem estar apoiadas nas trocas dos sentidos produzidos e no compartilhamento dos significados entre os participantes, culminando na transformação do trabalho. É interessante notar que, apesar de minha pergunta como pedido para explicação, o que poderia

[2] 4º§ Para que começássemos então a fazer a leitura do texto, pedi que os alunos se organizassem em grupos, mas fui eu quem decidiu a formação dos mesmos, deixando assim, um monitor em cada um deles.
Acredito que se eu deixasse que eles se escolhessem, alguns monitores estariam no mesmo grupo e outros grupos não teriam monitores.

permitir uma discussão sobre a questão, Neiva, ao contrário do demonstrado na análise qualitativa, assume uma posição elevada ao afirmar que não iria entrar em detalhes naquele momento. Para reforçar sua decisão, argumenta que o desenvolvimento do trabalho seria percebido no relato que faria sobre os acontecimentos daquela aula: "**Não vou relatar os detalhes porque você poderá perceber como tudo aconteceu quando ler a reflexão desse dia.**" Essa posição vertical assumida por ela também pode ser percebida, por exemplo, no momento em que envio a mensagem pedindo à re-elaboração do diário, e Neiva envia o novo diário somente dezessete dias depois, impigindo assim, uma nova regra para o prosseguimento do trabalho.

Ao buscar a descrição do diário do dia 06/06/05[3], para compreender como se deu a tentativa de realização do trabalho em grupo, pela escolhas lexicais utilizadas durante seu relato, e ao estabelecer as regras de escolhas dos grupos, conforme discutidas com a pesquisadora na SRP de 04/06/2005, "**eu deixaria que eles se escolhessem para trabalhar juntos**", "**que eles [monitores] seriam encaixados nos grupos através de sorteio**", deixa implícito que quando os alunos têm conhecimento das regras que regem o trabalho em sala de aula, ou quando têm possibilidades de uma participação maior nas decisões, muitos dos problemas que, usualmente, ocorrem podem ser minimizados e/ou sanados. Essa afirmação encontra respaldo na descrição realizada por Neiva quando afirma que o aluno que apresentava problemas de relacionamento se adequou bem ao grupo "**o aluno, que sempre tem problemas de se relacionar, não teve problemas de rejeição no grupo**", e em sua argumentação para sustentar sua explicativa, ao afirmar que o problema não ocorreu pelo fato do aluno ter tido a oportunidade de escolher em qual grupo trabalharia "**já que ele pôde escolher com quem trabalhar**".

É interessante notar, ainda, que a retomada da descrição dos parágrafos 3º, 5º e 6º [4] para levantar questionamentos sobre o diário,

---

[3] É importante lembrar que esse diário não foi utilizado como *corpus* para a análise, mas utilizado como meio para possibilitar o acompanhamento do processo de reflexão.

[4] 3º§ - (...) Escolhi esse texto primeiramente porque ele era pequeno e tinha a linguagem bem clara e depois porque ele poderia ser um gancho para eu trabalhar questões sociais como a poluição do ar já que ele dizia que as estações do ano estão cada vez mais indefinidas devido ao enorme buraco na camada de ozônio causado pela poluição do ar.

evidenciam o discutido por Lévy (1996/2003), quanto ao ato de leitura possibilitar uma *atualização* do texto, ao me permitir negligenciar, desprender, cartografar, ligá-lo a outros textos "**Quando li esses parágrafos fiz relação com a Teoria vygotskyana**", e dar a ele novas significações na medida em que o interpretava.

A retomada e/ou a atualização do texto permite que eu, ao refletir sobre a escolha do texto realizada por Neiva "**Escolhi esse texto primeiramente porque ele era pequeno e tinha a linguagem bem clara**", me engaje também em um processo de reflexão. Esse processo, pode ser percebido por meio das escolhas lingüísticas que faço ao apresentar meu ponto de vista "**Veja, através das suas colocações é possível visualizar o que normalmente ocorre em nossas escolas – trabalhar a partir do conhecimento científico**". Isso pode ser percebido, por exemplo, pelo uso do advérbio "**muitas vezes**"; pela utilização do pronome pessoal de primeira pessoa do plural "**nós**", seguido do substantivo feminino "**professoras**", e dos verbos "achar" e "escolher" no presente do indicativo "**achamos**", "**escolhemos**", para sustentar meu argumento, evidenciando aqui, o início do meu engajamento reflexivo.

- **Recorte do Diálogo sobre o Diário de 23/05/05 desenvolvido via e-mail**

3) **Márcia Quando li esses parágrafos fiz relação com a Teoria vygotskyana - quanto à questão do conhecimento cientifico, conhecimento cotidiano e ZPD**. Veja, através das suas colocações é possível visualizar o que normalmente ocorre em nossas escolas – trabalhar a partir do conhecimento científico. **Muitas vezes, 'nós' professoras escolhemos** determinados assuntos e **achamos** a linguagem clara e de fácil acesso para os alunos, **mas quando entramos em sala de aula percebemos que essa linguagem não é "tão clara" ou às vezes "nem tão fácil" como havíamos imaginado** e/ou que o assunto (como no seu caso, a camada de ozonio - estar sempre em discussão– na mídia, jornal, e até mesmo em nossa porta) muitas vezes também não é do conhecimento do nosso aluno, **ou às vezes (que eu acho que na maioria das vezes acontecesse) eles têm conhecimento sobre o assunto, mas não têm conhecimento do "nome cientifico" do assunto , o que acaba dificultando o aprendizado.** Depois dessa minha breve reflexão, minha questão para você é a seguinte: **após a leitura do livro do Celso Antunes sobre conceitos (conhecimento cientifico, conhecimento cotidiano e ZPD) desenvolvidos por**

---

5º§ - (...)Fiz uma leitura para a sala, mas os alunos disseram não terem entendido nada. Então pedi que dessem uma olhada em todo o texto com bastante atenção e vissem se compreendiam alguma palavra. Alguns alunos como o Daniel, o Jonas, o Edson e o Marcos conseguiram encontrar algumas palavras e deduzirem outras, mas ainda não havia sido suficiente para que o texto fosse efetivamente entendido. Então coloquei no quadro o significado de algumas palavras e fiz uma nova leitura.

6º§-Quando o texto passou a ser compreendido, surgiu uma nova dúvida. Muitos alunos não tinham conhecimento do que seria a camada de ozônio e isso passou a ser então discutido. Perguntei o que eles achavam que era a camada de ozônio, mas ninguém quis arriscar e responder por medo de errarem e por realmente não saberem realmente do que se tratava.

Expliquei então o que era e começamos a falar sobre poluição do ar. (acho que nesse ponto minha aula também foi falha já que eu não soube quais eram os significados atribuídos por meus alunos e isso exigiu de mim uma atitude improvisada)

**Vygotsky, como você refletiria sobre essa aula e/ou sobre esses trechos retirados do seu diário a partir desses conceitos?**

**Neiva:** Eu não consegui entender muito bem a sua pergunta, **mas,** fazendo uma reflexão sobre o que foi citado **creio que eu não tenha partido do conhecimento prévio que eles tinham exigindo deles um conhecimento científico do qual eles não tinham domínio.**
Acho que não consegui ser muito clara **mas por favor me** corrija ou mande o seu questionamento de uma outra forma. **As vezes sou meio** lenta para compreender certas coisas **e não consigo** me expressar corretamente**!** **!**

Ao buscar refletir sobre a escolha do texto e para manter meu ponto de vista, com contra-argumento, sustento minha reflexão com base em uma tese contrária "**mas quando entramos em sala de aula percebemos que essa linguagem não é "tão clara"**, para somente depois apresentar minha tese e justificá-la "**ou às vezes "nem tão fácil" como havíamos imaginado**". Ao me engajar nesse processo reflexivo, me coloco na posição não mais de pesquisadora, mas de professora que se distancia e busca olhar a prática de uma nova maneira atribuindo-lhe sentido, reorganizando e aprofundando o conhecimento da ação ""**ou às vezes (que eu acho que na maioria das vezes acontecesse) eles têm conhecimento sobre o assunto, mas não têm conhecimento do "nome cientifico" do assunto**".

Contudo, se por um lado a retomada da descrição me permitiu um processo de reflexão, por outro, ao ser questionada sobre como refletiria sobre sua aula, embasada na leitura do livro de Antunes (2003) e sobre os trechos apontados no diário, Neiva, revela, como discutido por Kinski (1998) e Brenton (2003), a necessidade da compreensão racional daquilo que está sendo apresentado. Como apontado por esses autores, não é necessário que ambos compartilhem da mesma tese, mas que por meio de argumentos, contra-argumentos e/ou contradições os participantes entendam e negociem significados.

Ao buscar responder ao meu questionamento, Neiva demonstra o não compartilhamento de idéias, evidenciando por meio de dúvida se aquilo que estava respondendo realmente iria ao encontro do que eu esperava como resposta. Essa afirmação pode ser percebida pelo uso do verbo transitivo "**conseguir**" antecedido pelo modalizador "**não**" e modalizador de intensidade "**muito bem**" que indicam a não compreensão e/ou o acompanhamento do meu raciocínio "**Eu não consegui entender muito bem a sua pergunta**", e pelo verbo transitivo "**crer**" que evidencia certa dúvida em relação à sua ação e/ou

resposta. Talvez, em uma interação face-a-face, essa ocorrência não se apresentasse, uma vez que o corpo, nesse momento, exerce a função de um instrumento utilizado para a comunicação paralingüística e não verbal, o que possibilita o monitoramento, por meio dos gestos e expressões faciais e pela reação do nosso interlocutor, se ele está ou não acompanhando/partilhando as idéias que lhe são apresentadas.

Apesar de declarar não ter compreendido meu questionamento, Neiva procura apresentar seu ponto de vista ao afirmar que para ensinar o conteúdo não partiu do conhecimento prévio do aluno, "**creio que eu não tenha partido do conhecimento prévio que eles tinham exigindo deles um conhecimento científico do qual eles não tinham domínio**". Apesar de não apresentar argumentos para sustentar seu ponto de vista, ao tentar refletir sobre sua ação, demonstra dois dos requisitos básicos necessários para a prática reflexiva, como os apresentados por Dewey (1910:25), ou seja, a *abertura de espírito,* ao procurar entender sua ação sob nova perspectiva, admitindo a possibilidade de erro, e a de *responsabilidade*, ao considerar que a decisão tomada por ela para trabalhar com o texto, pode, provavelmente , ter contribuído para dificultar o entendimento do conteúdo.

Diante da afirmação do não acompanhamento de minha reflexão e pergunta, sugeri, para um possível entendimento e reflexão sobre a questão, a leitura do livro *Vygotsky. Quem diria?! Em minha sala de aula.*

Na data de 20/06/2005, durante uma conversa telefônica[5], Neiva retoma a leitura do livro, afirmando ter "sanado" suas dúvidas quanto ao conhecimento científico e conhecimento cotidiano, com a leitura do mesmo. Ao compreender que, como discorrido por Leontiev (1978, 1959), Vygotsky (1934/1998), Daniels (2003), entre outros, os instrumentos mediacionais atuam na maneira como os indivíduos agem sobre os fatores sociais, culturais e históricos e sofrem a ação deles, resolvi enviar algumas questões

[5] É importante frisar que essa conversa por telefone não tinha o objetivo de abordar questões de reflexão e/ou leitura do livro, mas de acertar como poderíamos solucionar a questão do livro do Mágico de Oz que seria trabalhado durante o 2º semestre, ou seja, como conseguiríamos os livros para serem oferecidos aos alunos, uma vez que não dispúnhamos de meios financeiros para adquirir os livros.

a fim de verificar como a leitura poderia ter contribuído para a transformação de seus sentidos.

Ao questioná-la sobre como a leitura do livro contribuiu para a compreensão do seu contexto e eventos em sala de aula e do processo de ensino aprendizagem, Neiva faz uma avaliação positiva da leitura. Em sua seqüência explicativa, argumenta que passou a ter uma visão mais ampla do trabalho que estava sendo desenvolvido "**O livro foi muito bom porque pude ter uma visão melhor de todo esse nosso trabalho**", e que havia a necessidade de se pensar em um ensino que seja realmente significativo para a formação não só cognitiva, mas também social, moral, entre outras "**de onde estou partindo? Meu aluno já conhece isso? Será que o que vou ensinar será realmente necessário e significativo para esses alunos? Contribuirá para a sua formação cognitiva, social, moral, etc?**",

A reflexão realizada por Neiva manifesta o apresentado por Kemmis (1987) quanto ao fato de, ao refletir criticamente, o sujeito relacionar o seu agir e pensar com situações e interesses humanos, políticos, sociais e culturais.

Ao responder sobre o questionamento que faço a seguir sobre como a leitura do livro a ajudou a refletir e repensar o papel da escola, do professor e do aluno, Neiva manifesta o discutido no decorrer deste trabalho quanto à constituição da consciência e do pensamento humano se originar das relações e mediações da atividade do sujeito com o mundo (cf. Leontiev, 1959, Vygotsky, 1934/2001), e do estabelecimento do desenvolvimento estar diretamente ligado à atividade revolucionária de criar significados (instrumento-e-resultado, cf. Newman & Holzman, 2002). Essa análise pauta-se na afirmação dada por Neiva que busca no próprio Antunes o apoio necessário para justificar seu argumento "**Essas visões ficaram claras para mim quando li o primeiro parágrafo da pág 42 do livro[6]**"; e na reflexão consciente realizada

[6] Reproduzo na íntegra a página citada pela professora: *O professor, indiscutivelmente, é o mais importante agente gerador de ZPD e o profissional responsável pela aprendizagem significativa. Mas, é evidente, em uma escola não é apenas o professor que ensina; o aluno conquista, pouco a pouco, verdadeiras aprendizagens intuitivas com inspetores de alunos, secretários, coordenadores, diretores, funcionários da cantina, às vezes, este ou aquele responsável pela limpeza, enfim com elementos diversos da equipe administrativa escolar. Mas, sem dúvida, depois do professor quem mais contribui para a intervenção nas ZPDs dos alunos são os seus próprios colegas (Antunes, 2002:42).*

por ela fundamentada na teoria, na qual apresenta o seu entendimento sobre o papel:

- do professor como gerador de ZPD: " **professor deve conscientizar seus alunos da importância de se aprender algo, ajudando-o quando necessário e nunca dando a ele uma resposta que ele pode obter sozinho ou com a ajuda de seus colegas"; "o professor é o mais importante gerador de ZPD e o profissional responsável pela aprendizagem sistemática"**
- do aluno responsável por seu aprendizado e desenvolvimento: "**o professor deixa de ser a única parte ativa no processo de ensino/aprendizagem, para dividir com os alunos esse posto", "O aluno então pode e deve construir seus próprios pensamentos e conclusões contando sempre com a ajuda de seus colegas.**"
- da escola como lugar de acesso ao ensino sistematizado: "**A escola é o lugar onde o aluno pode ter acesso a esse ensino sistematizado e é onde, auxiliado pelo professor e colegas, ele aprende"**

Diante da discussão sobre a leitura desse livro, retomo uma questão abordada rapidamente por nós na SRP de 04/06/05 e na questão levantada sobre a descrição do diário de 16/05/05[7] quanto à postura assumida por ela para corrigir os erros dos alunos. Ao responder como trabalharia com os erros, após a leitura do livro, Neiva explica que, antes da leitura, corrigia os erros dos alunos de forma mecânica, ao justificar que apenas apontava os erros sem lhes dizer o que haviam errado: "**Antes da leitura, eu corrigia os erros dos meus alunos e muitas vezes não lhes dizia porque haviam errado, mas só o que haviam errado.".**

A ação descrita por Neiva revela também, um fato que, usualmente, ocorre nas escolas, ou seja, a correção dos erros acontecerem sem que ao menos os alunos tenham a chance de reconhecê-los e/ou de chegarem às suas próprias conclusões, produzindo, assim, novos conhecimentos que poderiam propiciar a solução de problemas futuros "**Eu não dava subsídios a esses alunos para que trabalhassem seus erros".** Porém, ao re-conceituar sua ação,

[7] Nesse diário, Neiva descreve como introduziu o assunto naquela aula – Situações nas quais precisamos utilizar os números. Porém, logo no início do seu relato informa que antes de iniciar o assunto fez a correção dos exercícios que havia deixado como tarefa e que os alunos apresentaram alguns erros. Contudo, não explicita/descreve quais foram esses erros e, tampouco, como foi trabalhada a correção e conscientização desses esses, o que possibilitou espaço para questionamento.

apresenta um artefato mediacional do tipo “Como” (cf. Engeström, 1999,2006), ao pensar na organização de sua ação para a realização do objeto: “**Os erros seriam trabalhados de maneira que os alunos pudessem reconhecê-los e a partir deles construírem conclusões que levassem à resolução de outros problemas**”, e um artefato do tipo “O quê” e ”Para Onde”, ao descrever a nova postura assumida por ela e o caminho utilizado para que os alunos pudessem perceber o que acertavam ou erravam “**Quando trabalhei o exercício oral numa das aulas, e aos poucos fui conduzindo a aula de maneira que eles próprios chegassem à conclusão de que acertavam ou erravam [...]”.**

Ao final de sua descrição, ao expor seu ponto de vista, afirma ter assumido uma postura e prática diferente quanto à correção dos erros “**acredito que tenha já usado uma nova postura diante do erro dos alunos”,** após ter entrado em contato com uma teoria que lhe proporcionou, através da abstração do conceito cotidiano sobre a prática por meio da relação com a teoria formal, a possibilidade de transformação da ação, ou seja, produção de um novo sentido.

Essa postura assumida por Neiva evidencia o discorrido no decorrer deste trabalho, fundamentado nas discussões de Leontiev (1959), Vygotsky (1934/2001), Liberali (2004), Magalhães (2004), Vasconcellos (2001), Brookfield (1987), entre outros, que o processo reflexivo ocorre quando encontramos pessoas, e aqui eu digo não apenas pessoas, mas também instrumentos, que nos propiciam auto-avaliar, buscar soluções para os problemas advindos da situação em foco e ver nossa prática sob um novo prisma.

Essa seção buscou apresentar as análise dos diários reflexivos e a reflexão desenvolvida no ambiente e-mail. A seguir, apresento a análise das conversas realizadas nas sessões reflexivas virtuais desenvolvidas em ambiente *chat.*

## 4.3 Produção de Conhecimento e Interação nas Conversas realizadas nas Sessões Reflexivas Virtuais

Apresento, a seguir, a análise realizada nas sessões reflexivas virtuais, denominadas de SRV, de 29/10/2005 e de 12/11/2005. Como apontado no capítulo metodológico, no segundo semestre de 2005, Neiva precisou se dedicar ao seu projeto de estágio, o que dificultou a realização dos encontros presenciais. Essa dificuldade nos levou a buscar uma solução para o problema que se apresentava. Diante de tal obstáculo, decidimos realizar as sessões reflexivas por meio o ambiente *chat*, utilizando o MSN Instant Messenger como programa para a comunicação nesse ambiente. Pode-se dizer, portanto, que ao decidirmos desenvolver as sessões reflexivas nesse ambiente, mais uma vez, *atualizamos* nossa atividade, visto que o ambiente propiciou a *realização* da atividade de formação, ao permitir que continuássemos um trabalho iniciado presencialmente.

Ao considerar os níveis de atividade proposto por Leontèv (1959, 1978), e ao conceber as *sessões reflexivas virtuais* como uma *atividade* no sistema de atividade, pode-se entender que cada sessão compreende *ações* desenvolvidas nos encontros e *operações* realizadas por meio do discurso escrito, que são mediadas por instrumentos e orientadas a um objeto. Portanto, os níveis hierárquicos a atividade das sessões reflexivas virtuais podem ser compreendidos da seguinte maneira:

**Quadro 9. Níveis hierárquicos na Atividade de Formação na Sessão Reflexiva Virtual**

| Nível | Orientada para | Envolvidos |
|---|---|---|
| **Atividade:** Atividade de Formação na Sessão Reflexiva Virtual | **Objeto/Motivo:** Reflexão sobre ensino-aprendizagem | Professora e Pesquisadora |
| **Ação:** Cada conversa sessão entendida a partir dos conteúdos temáticos | **Meta:** Situações que promovam reflexão sobre a ação e prática em sala de aula | Professora e Pesquisadora |
| **Operação:** Conversas operacionalizadas discursivamente pelas participantes | **Condições:** Organização para a realização das sessões reflexivas virtuais: agendadas conforme necessidade, horário dos encontros, material de apoio, programa de comunicação fornecido pelo ambiente, escolhas discursivas | Professora e Pesquisadora |

Quanto aos elementos do sistema de atividade, aponto a linguagem escrita como *instrumento* semiótico, pois as participantes interagiram nesse ambiente por meio da linguagem escrita, dando contribuições à constituição do objeto da atividade. A linguagem nessa atividade foi materializada na descrição escrita das ações em sala de aula durante o estágio supervisionado, nas descrições escritas das ações em sala de aula, na leitura de livro e nas conversas durante as sessões realizadas por meio do programa de comunicação fornecido pelo ambiente *chat*.

Os *sujeitos* dessa atividade foram a professora e a pesquisadora. A *comunidade* é formada pela escola onde foi desenvolvido o estágio supervisionado, pela escola onde trabalhava a professora Neiva, pela universidade, e pelos colegas de curso de pós-graduação que, de maneira indireta e/ou direta, interferiram nas interações entre professora e pesquisadora. Quanto à *divisão de trabalho*, a professora descrevia as ações e a pesquisadora conduzia as discussões. As regras que emergiram e foram negociadas e estabelecidas durante o processo tornaram-se critérios para ações em relação ao que se desejava como resultado da atividade. O quadro, a seguir, resume as regras e divisão de trabalho da atividade das sessões reflexivas virtuais:

**Quadro10. Regras e Divisão de Trabalho na atividade de formação**

| Regras | Divisão de Trabalho |
|---|---|
| • Definição da data e horário dos encontros, conforme necessidade<br>• Realização de leitura como base para reflexão<br>• Compartilhamento das idéias e leituras | **Pesquisadora responsável por:**<br><br>• participar dos encontros<br>• organizar e conduzir as discussões.<br><br>**Professora responsável por:**<br><br>• participar de encontros com a pesquisadora<br>• descrever as observações e ações no estágio supervisionado<br>• descrever as ações em sala de aula<br>• realizar a leitura proposta<br>• transformar as ações e desencadear as modificações em sala de aula |

A seguir apresento a discussão do resultado da análise da interação realizada nas sessões reflexivas virtuais.

### 4.3.1 A Interação nas Conversas realizadas nas Sessões Reflexivas Virtuais

A conversa desenvolvida durante a SRV objetivou levantar reflexões sobre o projeto de intervenção desenvolvido pela professora durante o estágio supervisionado. Essa questão está evidenciada pela análise do levantamento do conteúdo temático, realizada por meio das escolhas lexicais, na sessão reflexiva virtual ocorrida em 29/10/2005, pelos sub-temas encontrados nessa sessão, como, por exemplo, explicação sobre o desenvolvimento do projeto de intervenção, avaliação dos aspectos levantados durante a observação das aulas, entre outros. A análise do conteúdo temático na SRV ocorrida em 12/11/2005 revelou que o objetivo estava em promover reflexões sobre questões de indisciplina embasadas na leitura do livro *Professor bonzinho=aluno difícil: a questão da indisciplina em sala de aula.* Pela análise das escolhas lexicais, foram encontrados sub-temas, como, por exemplo, reflexões sobre indisciplina, estabelecimento de limites, descrição da ação influenciada pela leitura do livro, entre outras.

No que diz respeito à interação, os resultados da análise, pela organização dos turnos analisados na SRV de 29/10/2005, parecem demonstrar que as participantes, como era esperado, não se encontravam em uma posição de igualdade na interação (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1996). Essa afirmação pode ser percebida por meio do levantamento realizado em seu aspecto qualitativo, em que é possível notar que dentre os 184 turnos realizados, 101 turnos (55 %) são da professora e 83 turnos (45 %) são da pesquisadora.

Essa assimetria pode também ser percebida mais detalhadamente, pelo aspecto quantitativo, por meio do levantamento de quem fala mais e/ou domina a conversação, que revela que das 2316 palavras nos turnos analisados, 1204 palavras (52%) são da professora, e 1112 palavras (48%) são da pesquisadora.

A análise qualitativa releva, ainda, que a pesquisadora realiza quatro sobreposições com característica de intrusão (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1996)

durante os 83 turnos realizados. Contudo, a análise lingüística revelou que três sobreposições como tentativa de tomada de turno efetuada pela pesquisadora (turnos, 70, 72 e 89) não foram reconh ecidas e/ou foram ignoradas pela professora que era detentora do turno naquele momento, conforme evidencia a troca conversacional a seguir:

- **Recorte da SRV de 29/10/2005 – Aspectos Qualitativos**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 67 | 29/10/2005 | 17:27:55 | Márcia | Neiva | agora me diz uma coisa... pelo que percebi, essa aula vc mesma aplicou. Agora me dia...a professora da disciplina permanece em sala de aula? |
| 68 | 29/10/2005 | 17:29:13 | Neiva | Márcia | eu ainda não apliquei, estou esperando a minha prova-aula na faculdade ( q será quinta agora) pq se tiver alguma coisa pra melhorar, dá pra ser feito |
| 69 | 29/10/2005 | 17:29:27 | Neiva | Márcia | a professora fica na sala sim |
| 70 | 29/10/2005 | 17:29:43 | Márcia | Neiva | **ah tah.. achei que vc ja havia aplicado** Sobreposição de fala/ Intrusão |
| 71 | 29/10/2005 | 17:30:08 | Neiva | Márcia | ela faz uma avaliação dessa aula q vale 10 ptos no projeto |
| 72 | 29/10/2005 | 17:30:32 | Márcia | Neiva | **quando vc colocou no seu email: " Tenho uma boa notícia: meu projeto de intervenção teve nota máxima" - eu subentendi que vc ja tivesse aplicado** Sobreposição de fala |
| 73 | 29/10/2005 | 17:32:22 | Neiva | Márcia | eu tirei 20 na parte escrita do projeto ( com a Janice), tirei 10 na avaliação da professora, agora falta a prova-aula ( na faculdade e na escola) e o relatório (20 ptos da Janice e mais 10 da professora |
| 88 | 29/10/2005 | 17:40:29 | Neiva | Márcia | **imagina os alunos da 4 série q trabalhamos chegarem no ginásio e se depararem com aulas desse tipo** |
| 89 | 29/10/2005 | 17:40:53 | Márcia | Neiva | **não quero nem pensar** :) Sobreposição de fala |
| 90 | 29/10/2005 | 17:41:28 | Neiva | Márcia | espero q eles sejam capazes de criticar e tentar mudar alguma coisa, senão, todo o meu trabalho será em vão, não acha? |

Entretanto, tanto a sobreposição de fala realizada pela pesquisadora, quanto o não reconhecimento da fala por parte da professora não ferem os princípios das regras de etiqueta nesse ambiente, como apresentado por Jönsson (1998). Tampouco é tomada como negativa ou grosseira, conforme apresentado por Chaves (2001), visto que os interlocutores já estão familiarizados um com o outro. A sobreposição, como um indicativo de uma interação próxima a uma comunicação oral, como apontado por Jönsson (1998), se dá devido à velocidade da comunicação.

Pode-se notar, ainda, que o programa utilizado nesse ambiente fornece a data, a hora em que a mensagem é apresentada na tela e quem é responsável pelo envio de cada mensagem. Porém, se analisarmos a interação pela indicação de horário do envio de cada mensagem, podemos afirmar que nesse ambiente não há possibilidade de ocorrer uma sobreposição de fala, uma vez que há uma diferença de segundos entre o aparecimento das mensagens na tela.

Contudo, se considerarmos o discutido por Ronsson ( 1998), Chaves (2001) e Marcuschi (2002/2005) que a interação realizada nesse ambiente, apesar de utilizar a forma escrita, permite atos de fala muito típicos aos do discurso oral que ocorre em uma interação face-a-face, poderemos constatar que essas sobreposições, como reveladas durante a análise lingüística, acontecem pela simultaneidade da digitação dos interlocutores.

Na seqüência de nossa conversa, diferentemente do que ocorreu na interação apresentada, apesar de estar respondendo a uma questão levantada pela pesquisadora, Neiva reconhece a sobreposição/intrusão por parte da pesquisadora como tentativa de tomada de turno, conforme apresentado no turno 103 e 105, ao responder a uma nova pergunta que lhe é colocada enquanto ainda era detentora do turno, conforme evidencia o trecho a seguir:

- **Recorte da SRV de 29/10/2005 – Aspectos Qualitativos**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **101** | 29/10/2005 17:51:00 | Márcia | Neiva | la vai outra "cabeluda"(risos) - Vc conside ra esse trabalho um trabalho realmente de intervenção? |
| **102** | 29/10/2005 17:53:58 | Neiva | Márcia | eu acredito que não seja um projeto. pode até intervir de alguma maneira porque quando fazemos essa aula, a maioria dos alunos cobra do professor aulas mais dinâmicas, interessantes. Podemos até não acabar com o problema, mas damos uma "sacudida" na sala e criamo s um problema para a professora |
| **103** | 29/10/2005 17:54:41 | Márcia | Neiva | **vcs criam ou "aumentam" o problema?** Sobreposição de fala? |
| **104** | 29/10/2005 17:55:37 | Neiva | Márcia | eu vejo isso no meu último projeto, a professora era totalmente alienada e quando eu fui para a sala e dei minha aula, ela fez uma cara! e depois os aluno s começaram a pedir pra ela dar aulas daquele tipo q eles aprenderam muito mais |
| **105** | 29/10/2005 17:55:58 | Neiva | Márcia | **acho q aumentamos** Reconhece a tentativa de tomada de turno |

Análogo à SRV-29/10/05, a análise realizada nos turnos da SRV de 12/11/2005, em seu aspecto quantitativo também evidencia uma natureza assimétrica (cf. Kerbrart-Orecchioni, 1996) entre os participantes do discurso. Isso pode ser notado a partir dos 132 turnos analisados, dentre os quais 72 turnos (55%) são da pesquisadora e 60 turnos (45%) são da professora. Essa assimetria também pode ser percebida em seu aspecto qualitativo no que se refere ao levantamento de quem fala mais e/ou domina a conversação durante essa sessão, que revelou que das 2047 palavras produzidas nos 132 turnos, 1788 palavras (59%) são da pesquisadora e 1259 palavras (41%) são da professora. Essa análise evidencia que a responsabilidade pela condução das reflexões era da pesquisadora.

A análise qualitativa releva ainda que no decorrer da troca conversacional, a professora Neiva realiza uma sobreposição de fala, e, como a exemplo do que ocorreu nos turnos 103 e 105 da SRV de 29/10/05, essa tentativa de tomada de turno é reconhecida pela pesquisadora. Essa afirmação pode ser percebida nos turnos 75 e 76 do recorte a seguir:

- **Recorte da SRV de 12/11/2005 – Aspectos Qualitativos**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **74** | 12/11/2005 | 17:14:55 | Márcia | Neiva | vc me disse que ele tem problemas psicológicos, que já esteve na APAE, etc e tal... **mas enquanto** lia o livro.. me veio um questionamento.... vc disse que ele tem 12 anos, mas pelo que vi o comportamento dele "muitas vezes" não é de uma cç de 12 anos. |
| **75** | 12/11/2005 | 17:16:17 | Neiva | Márcia | **como assim? Vc acha que ele se comporta como uma criança mais velha ou mais nova?** Sobreposição/intrusão) |
| **76** | 12/11/2005 | 17:16:33 | Márcia | Neiva | a questão que me veio tbem é a seguinte... será que realmente ele tem condições de estar na 4ª serie? Será que tbem não poderia ser uma questão de aprendizado... ou até mesmo uma questão de analfabetismo?..como temos visto que esta acontecendo .. dos alunos chegarem à quinta serie/ oitava sem saber ler ou escrever direito**?** |
| **77** | 12/11/2005 | 17:16:53 | Márcia | Neiva | **as vezes o comportamento é de cç mais nova** Reconhece a tomada de turno |

A análise realizada nas sessões reflexivas virtuais revelou, ainda, que, diferentemente do que ocorreu nas mensagens trocadas no ambiente *e-mail*, as trocas comunicacionais no ambiente *chat* adquiriu um aspecto semelhante à interação face-a-face. Por exemplo, enquanto no ambiente *e-*

*mail*, as mensagens eram iniciadas com letra maiúsculas, o que impingiu um aspecto mais formal, no ambiente *chat*, as mensagens iniciavam com letra minúscula, o que caracteriza um aspecto de informalidade na comunicação. A análise possibilitou constatar, ainda, que durante as trocas, as participantes utilizavam a substituição de sintagmas, como, por exemplo, elementos matemáticos "**+-**" em substituição a "mais ou menos", "**aki**" em substituição a "aqui", "**pq**" para "porque", "**kd vc?**" para "cadê você?", e o constante uso de "**ok**" em substituição ao "**ta**", que em uma comunicação face-a-face evidencia o acompanhamento de idéia e o monitoramento por parte do falante que detém o turno. Como apresentado por Ronsson (1998), a utilização desses elementos permite que os interlocutores acelerem a comunicação aproximando-os da linguagem falada.

A análise possibilitou identificar também, o uso de elementos como: "**:)**" , "**(risos)**" e "**hehehe**", e uso de *emoticons* em substituição a "tchau" e para "beijo" como canais paralingüísticos. A utilização desses elementos tem como finalidade representar ações e linguagem corporal, expressando emoções e sentimentos, o que revela, também, uma maior proximidade entre as participantes.

Esta discussão apresentada procurou apresentar o resultado da análise da interação realizada nas sessões reflexivas virtuais. A seguir, apresento a análise das conversas realizadas nas sessões reflexivas virtuais com o objetivo de entender como ocorreu a produção de conhecimento nesse ambiente.

### 4.3.2 Produção de Sentidos Revelados nas Conversas realizadas nas Sessões Reflexivas Virtuais

Como apontado no capítulo metodológico, o objetivo da SRV de 29/10/2005 pautou-se na explicação do desenvolvimento do projeto de

intervenção que a professora Neiva teria que desenvolver em uma escola de rede pública, como requisito parcial para o Estágio Supervisionado do curso de graduação. É importante salientar que a conversa iniciada presencialmente, e que não foi gravada, foi retomada durante essa sessão.

Para justificar meu pedido sobre a retomada do desenvolvimento do projeto de intervenção, contra-argumento ao afirmar que, pelo fato de não termos gravamos a conversa quando conversamos presencialmente, queria retomá-la para ter um registro sobre a mesma, conforme evidencia o turno 33.

- **Recorte da SRV de 29/10/2005**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **33** | 29/10/2005 | 17:07:52 | Márcia Neiva | **eu gostaria que vc me explicasse melhor como é esse projeto de intervenção**. Sei que vc fez isso quando eu estive aí na sua casa, **mas não gravamos a conversa. Então, gostaria de ter alguma coisa registrada. Poderia ser?** |
| **34** | 29/10/2005 | 17:08:27 | Neiva Márcia | é claro |
| **35** | 29/10/2005 | 17:09:21 | Neiva Márcia | **O projeto de intervenção é parte integrante do estágio supervisionado do meu curso. esse projeto é feito em algumas partes** |
| **36** | 29/10/2005 | 17:11:09 | Neiva Márcia | **primeiro nós escolhemos uma sala e série, fazemos as observações, detectamos um "problema" q esteja acontecendo nessa sala e montamos o projeto para tentar dar uma solução para esse problema** |
| **37** | 29/10/2005 | 17:12:09 | Neiva Márcia | **o único problema é q esse projeto de intervençao tem q ser feito para ser aplicado em apenas uma aula de 50 minutos** |

Ao aceitar meu pedido, Neiva informa, de acordo com o apresentado nos turnos 35 e 36, que o trabalho é parte integrante do estágio supervisionado do curso de graduação e é desenvolvido em partes. Ela explica que durante o desenvolvimento desse trabalho, os alunos-graduandos têm que: 1) escolher a sala e série em que irão desenvolver o projeto "**primeiro nós escolhemos uma sala e série**", 2) fazer observações das aulas "**fazemos as observações**", 3) detectar algum problema que possa estar ocorrendo em sala "**detectamos um problema q esteja acontecendo nessa sala**", 4) desenvolver o projeto propondo uma solução para o problema "**montamos o projeto para tentar dar uma solução para esse problema**", e 5) desenvolver a atividade proposta para a solução de problema.

Contudo, em sua seqüência explicativa, conforme turno 37, Neiva expõe seu sentido em relação à aplicabilidade do projeto, ao apontar a dificuldade de realizar um trabalho, que tem como objetivo contribuir para a solução de um problema que já existente, em apenas cinqüenta minutos de aula. Essa afirmação pode ser percebida pelas escolhas lexicais utilizadas por ela que, ao fazer uso do adjetivo "**único** e do substantivo "**problema**", inicia uma reflexão avaliativa quanto à aplicabilidade do projeto "**o único problema é q [...]**". O uso do verbo modalizador "ter" expressando a obrigatoriedade da ação, e da preposição "**em**" seguido do advérbio "**apenas**" vem reforçar/fortalecer sua crítica quanto ao pouco tempo para a execução do trabalho "**tem q ser feito para ser aplicado em apenas uma aula de 50 minutos**".

Ao procurar entender como se dava o desenvolvimento do projeto de estágio, pedi que me informasse qual a série ela havia trabalhado e exemplificasse o problema que havia detectado, "**de exemplo do problema que vc detectou e qual foi a serie**".

Ao responder a essa pergunta, Neiva informa, primeiramente, que o trabalho foi desenvolvido na 5ª série. Para explica r sobre o problema detectado, inicia sua argumentação de forma avaliativa, "**é muito difícil**", ao declarar que observar e/ou perceber o problema não foi tarefa fácil, uma vez que este deveria ser abrangente. Para sustentar sua argumentação, utiliza-se de exemplos para explicar que a observação não poderia focar a estratégia de trabalho utilizada pelo professor ou o material didático utilizado, tampouco poderia focar a questão da indisciplina em sala de aula, conforme demonstrado no turno 43.

- **Recorte da SRV de 29/10/2005**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **40** | 29/10/2005 | 17:12:54 | Márcia | Neiva | mas me diga uma coisa.... **de exemplo do problema que vc detectou e qual foi a serie** |
| **41** | 29/10/2005 | 17:13:13 | Neiva | Márcia | ele tá lá em casa, amanhã quando eu chegar lá, eu te mando, ok? |
| **42** | 29/10/2005 | 17:13:51 | Neiva | Márcia | **eu fiz meu estágio na 5 série** |
| **43** | 29/10/2005 | 17:15:07 | Neiva | Márcia | **é muito difícil detectar esse problema, pq ele deve ser abrangente. Por ex. não pode ser o modo de trabalhar do professor, nem o material didático, nem indisciplina.** |

Diante de sua resposta, pedi que me informasse sobre o que a observação estava restrita. Ao responder à minha pergunta como pedido de

esclarecimento, Neiva informa, iniciando sua argumentação por meio de um operador que estabelece relação conclusiva "**então**", e, semanticamente, reforça seu enunciado anterior, que o problema estava no ensino da língua de maneira descontextualizada, principalmente, o ensino do verbo to be "**então o q eu percebi é que o ensino de inglês na sala é visto de forma descontextualizada, mais especificamente o verbo to be**".

Para sustentar sua argumentação e responder ao pedido de esclarecimento, utiliza-se de exemplos para explicar como ocorria o trabalho em sala de aula, e afirma que os exercícios eram apresentados por frases soltas que não faziam relação com o cotidiano, e nem levavam os alunos a pensar (cf. turno 47). E, conclui, mais adiante, por meio de um contra-argumento para sustentar sua proposição, que os exercícios conduziam a uma mecanização do ensino da língua, conforme apresentado no turno 59.

- **Recorte da SRV de 29/10/2005**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **44** | 29/10/2005 | 17:15:35 | Márcia | Neiva | **então sua observação está restrita a que??** |
| **45** | 29/10/2005 | 17:16:22 | Neiva | Márcia | **então o q eu percebi é que o ensino de inglês na sala é visto de forma descontextualizada, mais especificamente o verbo to be.** Esse foi o problema q eu detectei |
| **46** | 29/10/2005 | 17:16:40 | Márcia | Neiva | **poderia me dar exemplo?** |
| **47** | 29/10/2005 | 17:17:58 | Neiva | Márcia | **por ex. os exercícios que eles fazem não tem nenhuma ligação com o cotidiano, são frases soltas em que os alunos nem precisam pensar para fazer o exercício** |
| **59** | 29/10/2005 | 17:22:33 | Neiva | Márcia | **eles tinham q dar a resposta, mas quando chegava na terceira sentença, já ficava mecanizado** |

Ante sua explicação, pedi que me informasse qual a proposta de trabalho apresentada por ela. Neiva esclarece que a proposta apresentada por ela tinha como objetivo trabalhar o verbo to be com o intuito de ampliar o vocabulário dos alunos, por meio de um trabalho de descrição das características físicas, e que levasse à valorização e compreensão da pessoa em seus aspectos singulares (seus defeitos, suas diferenças, entre outros), conforme apresentado nos turnos de 60 a 64.

- **Recorte da SRV de 29/10/2005**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **58** | 29/10/2005 | 17:22:04 | Márcia | Neiva | **então, diante dessa sua observação, o que vc propos?** |
| **59** | 29/10/2005 | 17:22:33 | Neiva | Márcia | eles tinham q dar a resposta, mas quando chegava na terceira sentença, já ficava mecanizado |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **60** | 29/10/2005 | 17:23:05 | Neiva | Márcia | **eu propus trabalhar com o verbo to be, já aumentando o vocabulário** |
| **61** | 29/10/2005 | 17:23:26 | Neiva | Márcia | **vou trabalhar com características físicas** |
| **62** | 29/10/2005 | 17:24:30 | Neiva | Márcia | **fazendo recortes em revistas** |
| **63** | 29/10/2005 | 17:25:20 | Neiva | Márcia | **vou envolver a questão da valorização da pessoa como ela é , com suas diferenças, seus defeitos,** etc |
| **64** | 29/10/2005 | 17:26:13 | Neiva | Márcia | **depois vou pedir que façam a descrição deles mesmos, como se estivessem numa sala de bate-papo na net** |

É interessante notar que ao descrever os passos e procedimentos que havia idealizado para a aplicação de sua proposta de trabalho, Neiva apresenta alguns artefatos mediacionais, como discutido por Engeström, (1999,2006), do tipo:

- "Para Onde": ao imaginar o estado futuro e o desenvolvimento potencial da ação para alcançar o objeto "**propus trabalhar com o verbo to be, já aumentando o vocabulário".**
- "O quê": são os caminhos concretos que orientam as ações em direção ao objeto "**vou trabalhar com características físicas fazendo recortes em revistas".**
- "Como": permite pensar na organização da ação "**vou envolver a questão da valorização da pessoa como ela é, com suas diferenças, seus defeitos", "depois vou pedir que façam a descrição deles mesmos, como se estivessem numa sala de bate-papo na net".**

No decorrer de nossa conversa, a fim de propiciar um espaço para reflexão, retomo a questão sobre o tempo para aplicação do projeto, e questiono-a se realmente um trabalho desenvolvido nesse molde possibilitaria intervir em um problema que poderia estar ocorrendo há muito tempo, conforme apresentado no turno 85.

- **Recorte da SRV de 29/10/2005**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **85** | 29/10/2005 | 17:38:02 | Márcia | Neiva | pois eh.. minha pergunta esta relacionada com isso. - **VC acha que em uma ÚNICA aula é possivel intervir em um problema que de repente vem se estendendo desde muito antes e/ou vários anos?** |
| **86** | 29/10/2005 | 17:38:47 | Neiva | Márcia | **lógico que não. Seria necessário, quem sabe, até um ano inteiro** |
| **87** | 29/10/2005 | 17:39:56 | Neiva | Márcia | **é uma pena, pq esses alunos já tiveram aula de inglês desde a primeira serie** |

Essa abertura para exposição de sentidos pode ser percebida por meio do uso do pronome de tratamento "você" e do adjetivo "única" em letras maiúsculas, como indicativo de um espaço para a explanação de diferentes pontos de vista.

É importante ressaltar, ainda, que no meio virtual, o uso de palavras em letras maiúsculas é um indício de que a pessoa que produziu a mensagem estaria irritada e/ou gritando[8]. Porém, nessa troca conversacional fica evidenciado que o uso de letra maiúscula tinha o objetivo de enfatizar o interesse da pesquisadora em saber a opinião e/ou levantar o sentido da professora sobre o assunto.

Ao se posicionar sobre a questão, Neiva afirma por meio do adjetivo "**lógico**" seguido do advérbio "**não**", a impossibilidade de solução para o problema em um curto espaço de tempo "**lógico que não**". E, declara, por meio da expressão predicativa cristalizada "**Seria necessário**", utilizada como elemento modalizador, a necessidade de um tempo maior para solucionar o problema "**Seria necessário, quem sabe, até um ano inteiro**".

Apesar da pergunta realizada propiciar uma abertura para a exposição de idéias e sentidos e abrir espaço para o desenvolvimento de uma reflexão mais aprofundada, isso não aconteceu nesse momento, uma vez que, ao tentar justificar sua afirmação, reduz sua explicação, como apontado por Freire (1997/2001), ao nível da *doxa.* Isto é, na tentativa de justificar sua afirmação não apresenta um embasamento mais consistente, limitando-se apenas a explicar que os alunos teriam estudado inglês desde a primeira série "**é uma pena, pq esses alunos já tiveram aula de inglês desde a primeira serie**".

Nesse momento, perco um espaço importante para realizar novos questionamentos que pudessem propiciar uma reflexão mais substancial. Os questionamentos, que deveriam ser realizados nesse momento, aparecem posteriormente, quando ao buscar a compreensão do problema apresentado pela turma observada por Neiva, questiono-a se: 1) o problema estava no

[8] A primeira vez que utilizei letra maiúscula, logo no início das nossas conversas no ambiente *chat,* informei à Neiva que nesse ambiente o uso de letras maiúsculas significava que a pessoa estaria irritada, mas durante nossas conversas tinha a intenção de enfatizar o que estava sendo dito.

conteúdo ensinado (cf. turno 97), 2) aquele trabalho poderia ser considerado um trabalho de intervenção (cf. turno101), 3) eles (alunos-graduandos) não estariam contribuindo para o aumento do problema em sala de aula (cf. turno103), e 4) havia uma proposta de trabalho paralelo/posterior com a professora-orientadora da turma que a levasse a compreender as ações em sala de aula (cf. turno 107).

- **Recorte da SRV de 29/10/2005**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **97** | 29/10/2005 17:46:14 | Márcia | Neiva | Mas depois de tudo o que vc me disse aqui**. vc acha realmente que o problema está no conteúdo??** |
| **98** | 29/10/2005 17:48:57 | Neiva | Márcia | **está em tudo o que vejo naquela escola** ( risos ). **começa pela professora que mal sabe o que ela está ensinando e não considera o q já foi aprendido**, **passa também pela diretora que não move uma palha para melhorar isso e por fim o próprio sistema que não dá assim, tanta importância para a disciplina** |
| **101** | 29/10/2005 17:51:00 | Márcia | Neiva | La vai outra "cabeluda"(risos) - **Vc considera esse trabalho um trabalho realmente de intervenção?** |
| **102** | 29/10/2005 17:53:58 | Neiva | Márcia | **eu acredito que não seja um projeto**. **pode até intervir de alguma maneira porque quando fazemos essa aula, a maioria dos alunos cobra do professor aulas mais dinâmicas, interessantes. Podemos até não acabar com o problema, mas damos uma "sacudida" na sala e criamos um problema para a professora** |
| **103** | 29/10/2005 17:54:41 | Márcia | Neiva | **vcs criam ou "aumentam" o problema?** |
| **104** | 29/10/2005 17:55:37 | Neiva | Márcia | eu vejo isso no meu último projeto, **a professora era totalmente alienada** e quando eu fui para a sala e dei minha aula, **ela fez uma cara!!!!! e depois os alunos começaram a pedir pra ela dar aulas daquele tipo q eles aprenderam muito mais** |
| **105** | 29/10/2005 17:55:58 | Neiva | Márcia | **acho q aumentamos** |
| **106** | 29/10/2005 17:57:38 | Neiva | Márcia | no primeiro projeto não aconteceu isso, **pq a professora era muito boa, suas aulas eram interessantíssimas e os alunos estavam indo muito bem, foi difícil encontrar um problema** |
| **107** | 29/10/2005 17:57:53 | Márcia | Neiva | **porque veja bem**.... **vcs estão em contato com a turma apenas por algumas aulas (observação) e aula de aplicação**. **e depois? como fica essa professora**? **há um suporte e/ ou um trabalho no qual essa professora possa estar se engajando para um processo de reflexão para que ela compreenda o que ocorre em sala de aula?** |

Ao responder a essas perguntas, Neiva expõe seus sentidos e evidencia, como apresentado por Vasconcellos (2001), Celani (2000), um dos grandes problemas do sistema educacional, ou seja, a falta de um objetivo político "**e por fim o próprio sistema que não dá assim, tanta importância para a**

**disciplina**", de um projeto pedagógico eficaz "**passa também pela diretora que não move uma palha para melhorar isso**", e de uma formação mais consistente que contribua para a formação cidadã dos sujeitos "**começa pela professora que mal sabe o que ela está ensinando e não considera o q já foi aprendido**".

Para sustentar seu posicionamento, procura explicar que a professora assumiu as aulas de língua inglesa porque não havia escolha (cf. turno 118).

- **Recorte da SRV de 29/10/2005**

| | | | |
|---|---|---|---|
| **117** | 29/10/2005 18:03:20 | Neiva Márcia | vou te contar a situação real da professora |
| **118** | 29/10/2005 18:04:54 | Neiva Márcia | **ela deu aula de português praticamente por quase 20 anos, só que esse ano, com a distribuição das aulas, o que sobrou para ela foram as aulas de inglês ( veja bem, que status o inglês ocupa, hein?)** |

A afirmação realizada por Neiva apresenta aquilo que, lamentavelmente, ainda hoje, parece ocorrer no sistema escolar, revelando, assim, o *status social* dispensado à disciplina, ou seja, muitas vezes, o professor assume as aulas de língua inglesa porque durante a distribuição de aulas não consegue assumir as aulas de língua portuguesa.

Ao buscar responder sobre a questão levantada por mim (cf. turno 107 apresentado anteriormente) se havia uma propost a de trabalho paralelo/posterior com a professora-orientadora da turma que a levasse a compreender as ações em sala de aula, Neiva informa que a professora da graduação, responsável pela disciplina do estágio supervisionado, tinha a intenção de fazer uma reformulação no estágio, conforme evidenciado no turno 130.

- **Recorte da SRV de 29/10/2005**

| | | | |
|---|---|---|---|
| **130** | 29/10/2005 18:13:53 | Neiva Márcia | sim, **a janice está pensando em fazer uma reformulação no estágio ( não sei se ela já disse isso a joelma) mas não depende só dela, pq existem outros cursos de licenciatura na faculdade** |

Porém, se por um lado Neiva evidencia o interesse da professora da graduação em realizar modificações na condução do estágio, por outro, apresenta que essas modificações não são fáceis de serem efetuadas. A explicação dada por Neiva demonstra, como apresentado por Vygotsky

(1934/2001), Vasconcellos (2001), Celani (2000), entre outros, a que leis os profissionais da área de educação estão sujeitos, uma vez que as atividades pedagógicas são permeadas por diversas circunstâncias, estando, portanto, sujeitas às normas e regras institucionais, "**mas não depende só dela, pq existem outros cursos de licenciatura na faculdade**".

Ao responder as perguntas se aquele trabalho poderia ser considerado um trabalho de intervenção, e se eles (alunos-graduandos) não estariam contribuindo para o aumento do problema em sala de aula (cf. turnos 101 e 103, apresentados anteriormente), Neiva expõe seu ponto de vista ao afirmar que o projeto poderia intervir ao propiciar espaços para que os alunos realizassem comparações entre a metodologia adotada pelos estagiários e a desenvolvida pela professora-orientadora durante as aulas, desenvolvendo, provavelmente, assim, um senso crítico. Essa afirmação pode ser percebida no turno 102 (cf. recorte a seguir), em que justifica que a maioria dos alunos passa a cobrar aulas mais dinâmicas "**porque quando fazemos essa aula, a maioria dos alunos cobra do professor aulas mais dinâmicas, interessantes**"

- **Recorte da SRV de 29/10/2005**

| | | | |
|---|---|---|---|
| **102** | 29/10/2005 17:53:58 | Neiva Márcia | **eu acredito que não seja um projeto. pode até intervir de alguma maneira porque quando fazemos essa aula, a maioria dos alunos cobra do professor aulas mais dinâmicas, interessantes.** Podemos até não acabar com o problema, mas damos uma "sacudida" na sala e criamos um problema para a professora |
| **104** | 29/10/2005 17:55:37 | Neiva Márcia | eu vejo isso no meu último projeto, **a professora era totalmente alienada** e **quando eu fui para a sala e dei minha aula, ela fez uma cara!!!!! e depois os alunos começaram a pedir pra ela dar aulas daquele tipo q eles aprenderam muito mais** |

Para sustentar sua afirmação, Neiva apresenta como suporte a experiência do estágio anterior, em que afirma, enfaticamente, a alienação da professora, e tenta manter sua afirmação baseada em sua ação e reação dos alunos. Contudo, não há uma sustentação mais consistente para fundamentar seu posicionamento, limitando-o, novamente, como apontado por Freire (1970/2001), ao nível da *doxa.*

Nesse momento, perco também um espaço para realizar novos questionamentos que a levassem a uma reflexão mais aprofundada e substancial sobre a questão. Esse questionamento aparece posteriormente, conforme apresentado no turno 107 e abre espaço pa ra Neiva apresentar seu ponto de vista. Ao buscar sustentá-lo, relata a posição assumida pela professora-orientadora frente ao desenvolvimento do estágio em sua aula. De acordo com o apresentado no turno 111 e 112, a professora-orientadora, ao se dispor assinar todos os formulários sem que Neiva precisasse desenvolver o projeto de estágio, expõe seu sentido, ou, talvez, a própria cultura escolar em relação aos estagiários, ou seja, vêem os estagiários como causadores de problemas e indisciplina.

- **Recorte da SRV de 29/10/2005**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **111** | 29/10/2005 | 17:59:24 | Neiva | Márcia | **no caso da professora de inglês, ela se dispôs até a assinar todas as minhas folhas só pra eu não "aparecer" mais na sala** |
| **112** | 29/10/2005 | 18:00:06 | Neiva | Márcia | **ela disse q estagiário não é muito bom pq os alunos "aproveitam" do professor** |
| **113** | 29/10/2005 | 18:00:21 | Márcia | Neiva | **aproveitam em que sentido**? |
| **114** | 29/10/2005 | 18:00:47 | Neiva | Márcia | **causa indisciplina** |

Os excertos revelam que, como apontado por Magalhães (1998), a colaboração pressupõe uma atitude solidária entre os participantes do discurso que buscam atribuir significados às práticas por meio de questionamento de valores, escolhas e sentidos. Dessa maneira, a pergunta realizada por mim, provavelmente, levou Neiva a confrontar os valores e o posicionamento assumido pela professora, e ao tentar explicitá-los, possibilitiou, indiretamente, o pensar em sua prática futura.

Diante da explicação dada por Neiva, sobre o sentido que a professora-orientadora teria em relação aos estagiários "**pq os alunos "aproveitam" do professor**", e da resposta dada por ela à minha pergunta como pedido de esclarecimento "**aproveitam em que sentido**? , em que afirma que os estagiários causam indisciplina em sala de aula, aproveito o momento para sugerir a leitura do livro *Professor bonzinho=aluno difícil: a questão da indisciplina em sala de aula.* A sugestão da leitura do livro se deu também em razão de, em vários diários, Neiva fazer referência ao comportamento de

um determinado aluno. A proposta da leitura nesse momento justifica a correspondência de um duplo objeto (reflexão e teoria de aprendizagem) com a necessidade da atividade (falta de conhecimento teórico e base para abordar, compreender e discutir a questão).

A partir dessa afirmação, pode-se notar, como discutido por Marcuschi (1986), que as interações são estabelecidas e mantidas se existe algo sobre o que conversar. Por exemplo, se o encontro foi combinado anteriormente, a conversação inicia com o tópico que o motivou, isto é, o tópico inicial já está em pauta. Essa afirmação pode ser percebida pela troca conversacional que desenvolvemos logo no início da sessão ocorrida em 12/11/2005, conforme apresentado nos turnos de 6 a 9.

- **Recorte da SRV de 12/11/2005**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **6** | 12/11/2005 | 15:57:31 | Márcia | Neiva | com certeza **cheguei e fui ler o livro do antunes... apesar de te-lo levado comigo não deu tempo para ler em São Paulo** |
| **7** | 12/11/2005 | 15:58:34 | Neiva | Márcia | **eu já li o livro tbém** |
| **8** | 12/11/2005 | 15:58:40 | Márcia | Neiva | **gostou?** |
| **9** | 12/11/2005 | 15:59:55 | Neiva | Márcia | **eu achei muito bom**. **Outras professoras viram que eu tava lendo e me pediram emprestado** |
| **10** | 12/11/2005 | 16:00:08 | Márcia | Neiva | **professoras da escola??** |
| **11** | 12/11/2005 | 16:01:28 | Neiva | Márcia | **sim**. **Tem uma outra professora que mora em Cachoeira de Minas** e que está terminando o curso de letras agora, **que tbém me pediu o livro** |
| **12** | 12/11/2005 | 16:01:51 | Márcia | Neiva | **e o que foi que "rolou" de comentarios em razão do livro??** |
| **13** | 12/11/2005 | 16:03:41 | Neiva | Márcia | disseram **que livro eu estava lendo e pq estava lendo**. **Disse que estava lendo pq fazia parte de um trabalho q estava fazendo com vc** |
| **14** | 12/11/2005 | 16:04:15 | Neiva | Márcia | **perguntaram se era bom mesmo e que seria legal ver do que se tratava** |
| **15** | 12/11/2005 | 16:04:55 | Márcia | Neiva | **e vc disse o que???** |
| **16** | 12/11/2005 | 16:06:36 | Neiva | Márcia | que eu já havia lido um outro livro dessa coleção que falava do Vygotsky e **que a linguagem utilizada por Celso Antunes é de fácil entendimento. Nesse livro sobre indisciplina não é diferente e aconselhei que lessem mesmo** |

Logo após a apresentação do seu ponto de vista em relação à leitura do livro, evidenciada por uma seqüência avaliativa representada pelo advérbio "**muito**" e pelo adjetivo "**bom**", Neiva informa o interesse surgido por parte de outras professoras da escola (cf. turno 9), o que demonstra, implicitamente, a influência da atividade de formação na comunidade escolar "**Outras professoras viram que eu tava lendo e me pediram emprestado**". O interesse por

parte de outras professoras e a resposta dada por Neiva (conforme turnos 13, 14 e 16) revela que o instrumento utilizado como pano de fundo para promover espaços de reflexão durante a atividade de formação, pode contribuir, de certa maneira, como apresentado por Magalhães (no prelo), para o rompimento da cultura do individualismo em direção a uma cultura colaborativa.

Ao iniciar a reflexão sobre a leitura do livro, pergunto à Neiva se ela havia percebido o meu objetivo ao sugerir a leitura. Ao responder a essa pergunta, Neiva, primeiramente, apresenta seu ponto de vista ao afirmar que a indisciplina poderia ser vista de maneira diferente da que, usualmente, é compreendida; para, em seguida, fazer a relação do pedido da leitura do livro com determinado aluno em sala de aula, conforme turno 19 apresentado no recorte a seguir:

- **Recorte da SRV de 12/11/2005**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **18** | 12/11/2005 | 16:07:45 | Márcia Neiva | bem.... conforme vc foi lendo, vc pode "perceber" o u "deduzir" **qual foi o objetivo em pedir essa leitura?** (risos) |
| **19** | 12/11/2005 | 16:10:46 | Neiva Márcia | foi **para eu que eu percebesse a questão da indisciplina como algo que pode ser abordado de uma maneira diferente da que muita gente pensa - que aluno disciplinado é aluno quieto. Será que o Pedro Daniel tem algo a ver com isso?** (risos) |

Diante de seu questionamento, confirmo que a idéia partiu de descrições elaboradas por ela e por afirmação realizadas em relação à indisciplina durante a reflexão sobre o projeto de estágio (cf. turno 21). Para justificar minha afirmação, contra-argumento ao declarar que, apesar de ela não ter se referido ao comportamento do aluno como sendo indisciplina, percebi que esse comportamento lhe causava incomodo "**vc NUNCA classificou esses comportamentos como indisciplina, mas desde o inicio, percebo que isso lhe incomoda um pouco**". Para reforçar minha proposição, justifico que a indisciplina é uma questão que teremos que enfrentar, enquanto atuarmos como professoras, durante toda nossa vida profissional "**já que esta questão nos acompanha durante toda a vida profissional**", conforme apresentado no recorte 22.

➢ **Recorte da SRV de 12/11/2005**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **21** | 12/11/2005 | 16:12:09 | Márcia Neiva | Bem... **a idéia surgiu mesmo em relação ao Pedro Daniel e se intensificou depois do nosso ultimo encontrou** aqui no qual vc falou sobre questões de indisciplina em relação ao estagio |
| **22** | 12/11/2005 | 16:13:59 | Márcia Neiva | o que me chamou a atenção em relação ao Pedro Daniel[9], é que em muitos diarios, vc relata determinados comportamentos dele durante as aulas... **vc NUNCA classificou esses comportamentos como indisciplina, mas desde o inicio, percebo que isso lhe incomoda um pouco.. daí.. então resolvi discutir isso com vc... já que esta questão nos acompanha durante toda a vida profissional** |

Ao mesmo tempo em que concorda com minha afirmação "**é mesmo!**", contra-argumenta ilustrando, ao elaborar sua pergunta, que estamos inseridos em uma lógica social maior, ao relatar que o aluno apresentava problemas neurológicos e psicológicos.

Ao mencionar os problemas do aluno, revela uma outra lacuna no processo de formação, e demonstra o discutido por Vasconcellos (2001), que a prática em sala de aula não está restrita apenas às questões pedagógicas. Isso fica evidenciado na asserção realizada por Neiva em que afirma não possuir uma formação mais ampla que a possibilitasse compreender e encontrar soluções para trabalhar com esse tipo de problema "**sabendo que ele é um menino que tem tantos problemas psicológicos e até mesmo neurológicos que fogem da minha possibilidade de análise mais aprofundada**".

➢ **Recorte da SRV de 12/11/2005**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **24** | 12/11/2005 | 16:17:51 | Neiva Márcia | **é mesmo! mas eu tenho uma pergunta**, que eu nem sei se é hora de falar: no caso do Pedro Daniel especificamente**, como "trabalhar a indisciplina com ele, sabendo que ele é um menino que tem tantos problemas psicológicos e até mesmo neurológicos, que fogem da minha possibilidade de análise mais aprofundada** |

É interessante notar que, apesar da questão colocada abrir espaço para que eu apresentasse meu ponto de vista, isso não ocorre de imediato. Ao invés de responder imediatamente sua questão, recupero-a, posteriormente, por meio de quoting, conforme turno 26, como retomada para abrir espaço para a reflexão.

[9] Por questões éticas, para preservar a identidade do aluno, o nome foi substituído por um nome fictício.

➢ **Recorte da SRV de 12/11/2005**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **26** | 12/11/2005 | 16:24:26 | Márcia Neiva | mas voltando à sua pergunta: **Neiva diz:** é mesmo! mas eu tenho uma pergunta, que eu nem sei se é hora de falar: no caso do Pedro Daniel especificamente, como trabalhar a indisciplin a com ele, sabendo que ele é um menino que tem tantos problemas psicológicos e até mesmo neurológicos, que fogem da minha possibilidade de análise mais aprofundada |
| **27** | 12/11/2005 | 16:25:37 | Neiva Márcia | **tentar ver quais são os problemas que ele traz de casa e que influenciam tanto no comportamento dele na sala de aula** |

Porém, ao invés de eu responder a pergunta, como seria natural, já que ela havia levantado à questão, parece que a estratégia de resgate permitiu que Neiva realizasse uma reflexão que a levou vislumbrar uma possível compreensão e/ou solução do problema, encontrando, assim, como apontado por Engeström (1999, 2006, 2006a), um cami nho concreto para orientar sua ação.

Ao apresentar um possível caminho para a compreensão do comportamento do aluno "**tentar ver quais são os problemas que ele traz de casa e que influenciam tanto no comportamento dele na sala de aula**", Neiva apresenta, conforme discutido por Engeström (1999, 2006, 2006a), um art efato do tipo "Por quê". Esse artefato permitiria diagnosticar, compreender e/ou explicar os motivos que levam o aluno a agir de determinada maneira.

Apesar de Neiva explicitar sua reflexão, busco, mesmo assim, expor meu ponto de vista. Para fundamentá-lo reporto-me ao próprio Antunes[10] "**mas por exemplo... um caminho que o autor aponta está justamente na pag. 33 quando discute as questões da bronca...** ", para afirmar a necessidade de fazer com que os alunos compreendam que em sala de aula existem regras que já estão pré-estabelecidas e que devem ser acatadas e seguidas, conforme recorte apresentado a seguir:

[10] Reproduzo na íntegra o trecho citado durante a conversa: *Já vimos que muitos alunos necessitam fazer da sala de aula o palco essencial onde para eles as luzes da atenção se voltam. Vimos também que essas luzes, quase sempre, são as broncas do professor. Uma conversa em separado, um discreto pedido para que procure o professor em outro horário, onde o mestre indagará o que o desencanta, o que o faz assim agir, convidá-lo para analisar seus procedimentos e, sobretudo, permitir que perceba que não está sendo advertido, mas ajudado, que dele se solicita o cumprimento das normas em sala, como no esporte, onde certamente as cumpre, é uma medida que muitas vezes dá certo e contorna pequenas chamas do incêndio que se busca evitar.*

➢ **Recorte da SRV de 12/11/2005**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **29** | 12/11/2005 | 16:27:48 | Márcia Neiva | Bem... não sei se vc está com o livro ao seu lado, **mas por exemplo... um caminho que o autor aponta está justamente na pag. 33 quando discute as questões da bronca...** no meio do paragrafo **o Antunes nos aconselha a convidar o aluno a analisar seus procedimentos e perceber que para viver em sociedade é necessario seguir algumas regras que já estão pré-estabelecidas** |

No decorrer de nossa conversa, Neiva retoma uma descrição do livro em que Antunes (2002) afirma que os limites deveriam ser estabelecidos desde o início, para fundamentar a pergunta que realiza logo a seguir "**Como fazer isso agora que o ano está acabando, tem solução?**".

Apesar da pergunta abrir espaço para que eu me posicione sobre o assunto, isso também não acontece nesse momento. Ao invés de respondê-la, formulo, como um contra-argumento, uma nova pergunta que possibilitaria que expuséssemos nossos pontos de vista e aprofundássemos a discussão sobre a questão do estabelecimento de regras, conforme turno 47 Porém, isso também não ocorre. O que fica evide nte é a concordância de Neiva, realizada por meio de um operador adverbial "**realmente**", com a afirmação que faço seguinte a minha pergunta, ao declarar que solucionar um problema que já está calcificado não é tarefa fácil.

➢ **Recorte da SRV de 12/11/2005**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **46** | 12/11/2005 | 16:50:03 | Neiva Márcia | tenho uma outra pergunta : **no livro, Antunes disse que os limites devem ser estabelecidos logo no início, certo? Como fazer isso agora que o ano está acabando, tem solução?** ( não é exatamente o caso da sala de quarta série ) (risos) |
| **47** | 12/11/2005 | 16:52:06 | Márcia Neiva | bem.... **a pergunta a se fazer** é **como solucionar um problema que já está calcificado desde o inicio, em que os limites não foram estabelecidos?... isso não é tarefa fáci**l |
| **48** | 12/11/2005 | 16:52:59 | Neiva Márcia | **realmente**... **no próximo ano, já vou saber de tudo isso e vou começar bem!!**! |

A reflexão que deveria ter ocorrido nesse momento é desenvolvida posteriormente, quando retomo e cito trecho do livro para fundamentar o

ponto de vista apresentado logo a seguir, em que afirmo a necessidade criar espaços para que as regras sejam estabelecidas, conforme apresentado no recorte a seguir:

- **Recorte da SRV de 12/11/2005**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **65** | 12/11/2005 | 17:07:20 | Márcia Neiva | o antunes se reporta a essa questão na pagina 35 quando diz que "a disciplina se estabelece no primeiro momento, com clareza e segurança, consenso e firmeza".. e **acho que é isso que precisa ser resgatado, uma vez que não foi estabelecida desde o inicio** |

A afirmação feita por Neiva, no turno 48 "**no próximo ano, já vou saber de tudo isso e vou começar bem!!**", expõe, implicitamente, uma transformação de sentidos e de ação futura. Essa transformação de sentido, resultado da realização da leitura da teoria, pode também ser percebida pela afirmação feita por Neiva no turno 68, em que informa que após a leitura adotou um postura diferente da que normalmente assumiria "**acredito que tenha conseguido conduzir com mais "calma",** quando, como dito por ela, "**a sala parecia virar de ponta cabeça**".

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **68** | 12/11/2005 | 17:12:16 | Neiva Márcia | **essa semana, "contaminada" pelo livro, acredito que tenha conseguido conduzir com mais "calma",** menos agitada quando a sala parecia virar de ponta cabeça, e isso trouxe bons resultados**. Além disso, a conversa com aqueles que queriam "aparecer" pareceu ter surtido efeito em 90% dos casos** (com outras turmas) |

É interessante notar, após a afirmação apresentada por Neiva, como a leitura do livro e a discussão desenvolvida durante a sessão serviram de suporte e/ou de pretexto à atualização do espaço mental, como discutido por Lévy (1996/2003), e à constituição de novos significados. A análise demonstra, portanto, como apontado por Vygotsky (1934/1998), que o pensamento interno é derivado da ação prática externa e interindividual que se dá por meio de um diálogo colaborativo. A análise propiciou observar ainda, que esse é um processo dinâmico e dialético, em que as lutas realizadas nas trocas comunicativas contribuem para o engajamento, a

apropriação da organização da linguagem que se dá pela argumentação, e, como apontado por Brookfield & Preskill (1999), a c onscientização do quanto os participantes pode aprender uns com os outros.

A linguagem, nesse processo reflexivo, é que dá forma à ação, ao possibilitar seu reconhecimento e entendimento, pois ao falar da prática, e/ou a discutir teorias, as participantes passaram a assumir um papel autoconsciente em relação às suas ações. Dessa maneira, a reflexão, como aponta Liberali (1994), pode ver vista como forma de conhecimento, como um ato criador que parte do conhecimento e entendimento da ação para uma posterior transformação da mesma.

Este capítulo apresentou a discussão dos resultados da análise dos dados com o objetivo de entender como se dá, por meio do questionamento de sentidos e do compartilhamento de significados, a produção de conhecimento sobre ensino-aprendizagem na atividade de formação.

Este trabalho teve como objetivo discutir a formação de professor e verificar a produção de conhecimento durante esse processo. Para tanto, esta pesquisa procurou entender, mais especificamente, o questionamento de sentidos e o compartilhamento de novos significados durante a atividade de formação, desenvolvida por meio de sessões reflexivas realizadas presencial e virtualmente (ambiente *chat)* e de reflexões desenvolvidas em ambiente e-mail.

Como apontado durante este estudo, uma pesquisa inserida no quadro da pesquisa crítica de colaboração e no campo da Lingüística Aplicada parte da compreensão de que "todo trabalho tem que ter alguma relevância para nossas vidas e para a sociedade de modo geral" (Rajagopalan, 2003:12). Dessa maneira, a pesquisa trabalhou com a formação de professores, pressupondo, que todos os participantes poderiam se tornar pesquisadores de sua própria ação (Magalhães, 1992, 1998, 2004). Partindo dessa concepção, este estudo compreende, também, que é necessário criar espaços colaborativos para que os participantes possam colocar-se; clarificar suas dúvidas, propor temas e discussões, avaliar a si e ao outro, conhecer e refletir sobre sua ação, e, dessa forma, transformá-la (Smyth, 1989, Magalhães, 1992, 1998, 2004, Liberali, 2004, Engeström, 1999, 2006).

Contudo, como observado no decorrer da atividade de formação, e como apontado nos trabalhos desenvolvidos por Magalhães (1994, 998, 2004) e por vários autores apresentados no decorrer desse trabalho, esse não é um processo fácil de atingir, pois envolve dificuldades e sucessos na compreensão, na negociação das diferentes perspectivas dos participantes e na interação, até que os sentidos sejam partilhados. Confesso que entender o questionamento de sentidos durante a análise dos dados não foi tarefa fácil. Na tentativa de obter uma melhor compreensão, dirigi meu olhar para o texto teórico que havia escrito e que serviu de embasamento para a análise

dos dados. Durante a releitura do texto, comecei a visualizar pontos dos trechos analisados que me propiciaram observar como os sentidos eram questionados e compartilhados e, principalmente, me permitiu compreender *como a minha fala e a da professora estavam apoiadas uma na outra* durante toda a atividade de formação.

A análise me permitiu entender que a produção de conhecimento, como um processo de produção social, ocorre quando os participantes têm possibilidade de se manifestar, de expor sua opinião, de ouvir e ser ouvido, possibilidade para argumentar e tentar convencer o outro sobre seu ponto de vista, de concordar ou de discordar, aprendendo, dessa maneira, a interagir com respeito pelo outro.

Nesse momento, pude compreender o defendido por Vygotsky em seus trabalhos, ou seja, que o indivíduo se constitui na relação com o outro e com o mundo, sendo, seu funcionamento psicológico, ou melhor, sua consciência, construída no desenvolvimento da história social de cada um. Pude perceber, também, o quanto os questionamentos realizados propiciaram um movimento expansivo ao possibilitar a sistematização, a reorganização dos sentidos, a constituição de novos significados e a possível transformação da prática futura. Os questionamentos realizados com o intuito de propiciar espaços de reflexão para a professora e as necessidades por ela apresentadas proporcionaram-me momentos para pensar sobre minha própria prática, questioná-la e ressignificá-la, não somente enquanto pesquisadora, mas também como professora, ao conhecer e/ou rever meus objetivos e posicionamento como sujeito histórico, com possibilidade de transformação de ação futura.

A análise levou-me a compreender a *linguagem* como o maior e mais importante instrumento mediador nesse processo, pois foi a partir dela que pudemos dar forma à ação, compartilhar e produzir novos sentidos, além de permitir que novas necessidades surgissem e tornassem possível a adequação dos ambientes para que o objeto pudesse ser compartilhado ao longo da atividade de formação.

Quanto à produção de conhecimento sobre ensino-aprendizagem e desenvolvimento da ação em sala de aula não resta dúvida de que as participantes reconstruíram seus sentidos ao utilizarem de relatos, explicações para expor suas necessidades, ações, trocarem informações e pontos de vista, e abordarem questões sobre ensino-aprendizagem fundamentadas em teorias lidas e debatidas.

A análise mostrou, também, como os questionamentos e a argumentação apoiados na produção colaborativa de conhecimento entre as participantes criaram contextos para as participantes exporem seus pontos de vista, e estabelecerem contato uma com a outra e, ao mesmo tempo, ampliaram suas percepções acerca de si, do outro e do mundo. Pude perceber ainda, que a colaboração estabelecida foi primordial para que as participantes pudessem se sentir à vontade para expor seus pensamentos e pontos de vista, e, por meio da argumentação propiciar zonas de instabilidades, de tensões, contradições mútuas, que permitiram que novos processos fossem inicializados, novos significados fossem constituídos e o conhecimento produzido.

Em relação ao desenvolvimento da atividade de formação em ambiente virtual, a análise permitiu compreender que os ambientes disponibilizados pela CMC possibilitaram a *atualização* da atividade de formação, tornando-a *real* em um ambiente virtual. Pude constatar, também, como já discutido por muitos autores do decorrer deste trabalho, o quanto a interação desenvolvida em ambiente *chat*, apesar de utilizar a forma escrita, se aproxima de uma interação realizada presencialmente, ou seja, face a face.

A análise me propiciou compreender que, diferentemente da interação em ambiente *chat*, as reflexões realizadas via e-mail assumiram uma interação mais formal. Essa formalidade, provavelmente, se ocorreu pelo fato desse ambiente possibilitar um tempo maior, já que não requer uma imediaticidade de resposta para que os emissores elaborem a mensagem, possam lê-la e/ou relê-la, modificando-a até o momento em que a considera adequada aos seus objetivos.

Como pesquisadora e professora, aprendi muito durante o desenvolvimento desta pesquisa e, espero, imensamente, que este trabalho, no segmento de linguagem e educação, tenha fornecido uma contribuição para a Lingüística Aplicada, na medida em que buscou mostrar como a linguagem permite uma contínua integração do pensamento e como, a partir da argumentação, situamo-nos reflexivamente no discurso e historicizamos nosso papel de agentes sociais (MacLarem, 2000). Espero que este trabalho possa contribuir para aqueles que desenvolvem pesquisas voltadas para a formação crítico-reflexivo do professor, e, principalmente, tenha contribuído para mostrar que, até mesmo os ambientes fornecidos pelas CMC, que se tornaram mais populares entre os usuários da Internet, podem ser usados como aliados no processo de formação.

Como apontado anteriormente, o foco deste trabalho foi compreender como ocorreu a produção de conhecimento a partir da interação síncrona e assíncrona nos diferentes ambientes utilizados durante a atividade de formação. Esse tema, com certeza, ainda, precisa de continuidade de debates e maiores reflexões; contudo, ao voltar para meus dados com um novo olhar, vejo que uma nova análise poderia ser realizada, dessa vez, com foco no nível de reflexão desenvolvido nesses ambientes. Deixo, portanto, aqui, esse novo olhar como sugestão para análise e pesquisas futuras.

Para finalizar, ao partir do citado por Rajagopalan (2003) no início deste capítulo, quanto ao fato de que todo trabalho tem que ter uma relevância para nossas vidas, ao fazer uma reflexão sobre desenvolvimento desta pesquisa, pude compreender o quanto é difícil e lento desenvolver um processo de formação e reflexão. Essa reflexão me levou a perceber que nesse processo há um constante ir e vir que, na maioria das vezes, nos dá a sensação de que estamos no mais profundo estado de limbo (Brookfield, 1995). Porém, essa reflexão me levou a compreender que esse é um processo contínuo que nunca chega ao fim ou a uma perfeição, pois se o resultado proposto inicialmente foi alcançando, é necessário não deixá-lo estagnar para que esses novos conhecimentos e/ou essa nova prática não se tornem rotinizadas e individualizados, ou seja, alienados.

Como apontado por Vasconcellos (2001), Celani (2000) e por vários outros autores citados durante este trabalho, há vários fatores que alienam e contribuem para a desvalorização do ensino e, principalmente, do trabalho do professor, assim como há diversas pesquisas e projetos que buscam reverter esse quadro e procuram trabalhar questões que propiciem a conscientização da importância desse profissional e da necessidade de uma formação contínua. Contudo, para que haja um avanço significativo dessa conscientização, os professores precisam ter clareza que "da mesma forma que não podem ser objeto das decisões caprichosas ou idiossincráticas dos mantenedores, não podem ser objeto de uma lógica histórica desumana instalada no seio da escola*"* (Vasconcellos, 2001:194).

Portanto, encerro este trabalho com a última reflexão realizada por Neiva, com o intuito de mostrar que se certas mudanças dependem de instâncias superiores, outras, estão objetivamente ao seu alcance, dependendo única e exclusivamente dele – professor.

" Bem, vamos lá com a nossa última reflexão do ano.

No início do ano, ou melhor, quando iniciei o trabalho com a língua inglesa, me senti um tanto insegura, como se estivesse entrando numa sala de aula pela primeira vez. Aos poucos, fui percebendo que não seria tão complicado, pois percebi que poderia fazer um bom trabalho. O que me incomodou em relação ao que os alunos vinham aprendendo, era que os conteúdos trabalhados pouco incentivavam os alunos a quererem continuar aprendendo e compreenderem a importância do aprendizado do inglês. Por isso, procurei elaborar aulas que conduziam a esse tipo de consideração e que ajudassem os alunos a se perceberem como cidadãos dentro e fora da escola. Essa maneira de pensar ficou ainda mais reforçada quando iniciei o trabalho com você que me trouxe novas leituras, além de que, na faculdade, também tive experiência de leituras e reflexões acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Logo que começamos a desenvolver o trabalho juntas, confesso que fiquei receosa por não conseguir "dar conta", mas aos poucos fui percebendo o quanto minha prática em sala de aula estava sendo melhorada e o quanto eu poderia aprender ainda.

Em relação ao trabalho em grupo, acredito que tenha sido bom e que tenha contribuído para que os alunos reconhecessem a importância do outro na realização das atividades e também na vida. É claro que algumas falhas aconteceram. Percebo que os alunos têm dificuldade para trabalhar em grupo, porque nem sempre o fazem assim. São poucas as aulas em que os alunos podem se relacionar e desenvolver uma atividade em grupo, por isso, o relacionamento dentro desse grupo é bom. Quanto aos monitores, acho que o que ficou falho foi o fato de não termos conscientizado-os melhor e não termos acompanhado mais de perto o trabalho desses alunos.

Quanto ao trabalho realizado com gênero, vejo que os alunos gostaram bastante e percebo que as aulas de inglês poderiam aproveitar mais esse tipo de trabalho, pois, além de ser agradável pra a criança, ainda dá um leque muito grande de conteúdos e valores que podem ser vistos dentro dele. Para o próximo ano, gostaria muito de fazer novamente um trabalho com gêneros, não numa sala só, mas em todas em que eu estiver trabalhando.

O planejamento foi fundamental para o desenvolvimento desse trabalho. Acredito que deveríamos, se fosse possível, deixar umas duas aula reservadas para os imprevistos. Se

tivéssemos tido mais tempo para o trabalho, as atividades que foram feitas em casa, por exemplo, poderiam ter sido feitas em sala e as dúvidas sanadas logo que surgissem.

Acredito que o trabalho com o livro “O Mágico de Oz” tenha contribuído muito para o desenvolvimento dos alunos como cidadãos e para que eles percebessem uma nova forma e aprender o inglês. Se no início, muitos estavam inseguros e amedrontados com tanta novidade, no fim vejo que muito dessa insegurança havia desaparecido.

Durante o trabalho desenvolvido nesse ano, aprendi muitas coisas. Dentre elas, a que considero mais importante, é que o professor nunca é auto-suficiente, e que aprendemos com todos os que nos rodeiam. Aprendi com você e com as reflexões que fizemos, aprendi muito com os alunos e aprendi comigo mesma. Vejo que temos que ter humildade para reconhecermos nossos erros e só assim procurarmos acertar. Tenho muito a aprender ainda, e estou aberta para que isso aconteça e isso só vem a contribuir para a minha vida e para a vida dos meus alunos.

O trabalho durante esse ano foi muito importante pra mim, que me senti amparada e orientada para as minhas aulas e acredito que tenha sido para os alunos também, já que foi realmente tudo novo para eles. Primeiro pela mudança de professor, depois porque as atividades foram feitas, na sua maioria, em grupo e com a ajuda de um monitor. Além do mais, nunca uma pessoa de fora da escola tinha se interessado por ela, e, principalmente, por eles, por isso, os alunos se sentiram importantes e valorizados.

Quanto aos pontos negativos, de verdade, não vejo muitos, mas o que acho que tornaria nosso trabalho ainda melhor seria o fato de ele ter começado logo no início do ano. Dessa forma, os alunos já poderiam estar preparados e conscientizados do tipo de aula que iriam ter e facilitaria até mesmo no estabelecimento dos direitos e deveres do professor e do aluno no decorrer do ano, contribuindo assim para um melhor relacionamento dentro e fora da sala de aula.

No mais é isso, espero que no próximo ano, todas as dificuldades sejam vencidas e que um novo trabalho seja desenvolvido. Do que depender de mim, rs.”

ABREU, A.S. (2006). *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção.* São Paulo: Ateliê Editorial

ANTUNES, C. (2003). *Professor bonzinho=aluno difícil: a questão da indisciplina em sala de aula.* Petrópolis, RJ: Vozes

_____(2002). *Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula.* Petrópolis, RJ: Vozes

ALVES, M. C. C.L. (2004). *Encontros de formação: repensar e construir.* Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

ARAÚJO, T.C.M.; ROSS, A.M.G.[s.d.]. *O real, o virtual e a internet na era da informação.* In *Visión Global y Reflexiones. Consideraciones teóricas.* Disponível em http://cumincades.scix.net/data/works/att/43bb.content.pdf. Acessado em 20/09/2007

BABER, C. (2003). *Cognition and tool use: forms of engagemente in human and animal use of tools.* London; NewYork: Taylor & Francis Inc.

BÄLTER, O. (1998). *Eletronic mail in a working context.* Tese (Doutorado em ciência da Computação) – Royal Institute of Technology, Stockholm

BARBOSA, G.C. (2005). *A atividade de avaliar no SARESP. .* Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

BARRICELLI, E.M. (2007). *A reconfiguração pelos professores da proposta curricular da educação infantil.* Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

BEDNY,G.Z., SEGLIN, M.H. & MEISTER, D. (2000). Activity theory and application. In *Theoretical Issues in ergonomics science.* Vol. 1, n. 2.

BETTEGA, M.H. (2004). *Educação continuada na era digital.* São Paulo: Editora Cortez

BORDIA, P. (1996). Studying verbal interaction on the Internet: The case of rumor transmission research. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 28*, 148-151.

BRASIL. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação

BREDO, E.; FEINBERG, W. (1992). The critical approach to social and educational education. In BREDO, E.; FEINBERG, W. (ed). *Knowledge and values in social and educational research.* Philadelphia, USA:Temple University Press

BRENTON, P. (2003). *A argumentação na comunicação.* Bauru-SP:EDUSC

BRINCK, T. (1998). *Groupware: introduction.* Disponível em: http://www.usabllityfir st.com/groupware/intro.txl. Acessado em 22/02/2006

BRONCKART, J.P. (1997/1999). *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo.* São Paulo: EDUC

BROOKFIELD, S.; PRESKILL, S. (1999). *Discussion as way of teaching: tool and techniques for democratic classroom.* San Francisco, CA-USA:Jossey-Bass Inc. Publishers

BROOKFIELD, S (1987). *Developing critical thinkers: challegind adultos to explore alternative ways of thinking and acting.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers

CARELLI, I.M. (2003). *Estudar on line: análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade.* Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

CASARIN, M.L.R.S. (em andamento). *O sistema Moodle e o desenvolvimento de uma comunidade virtual para educadores de jovens e adultos.* Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

CASTELLAN, G,R,(2005). A ágora de Atenas: aspectos políticos, sociais e econômicos. In *Revista Virtual de História,* n.26, out-dez. Disponível em: http://www.klepsidra.net/klepsidra26/agora.htm. Acessado em 22/09/2007

CELANI, M. A. A (2004). Culturas de Aprendizagem: risco, incerteza e educação. In, M.C.C. MAGALHÃES (org.) *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e relfexão.* São Paulo: Mercado de Letras.

_____ & MAGALHÃES, M. C. C (2002). "Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução". In:MOITA LOPES, L.P. & CABRAL BASTOS, L.(org). *Identidades: Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, Mercado de Letras, 2002.

_____ (2000). A relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional Brasileira, In, M.B.M FORTKAMP e, L.M.B TOMITCH (orgs.) *Aspectos da Lingüística Aplicada. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Editora Insular.

_____(1992). Afinal, O Que e Lingüística Aplicada?. In: Mara S Z. De Paschoal e M.A.A.Celani. (Org.). *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar.* São Paulo: EDUC, 1992, v. , p. 17-23.

CHAVES, G.M.(2001). Interação on-line: análise de interações em salas de chat. In MENEZES, V. (org). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual.* Belo Horizonte: FALE-UFMG

COLE, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and future discipline.* Cambridge, MA: Harvard University Press

_____, Engeström, Y. (1993/2003). A cultural-historical approach to distributes cognition. In SALOMON G. (ed). *Disctibutes Cognition: psychological and educational considerations.* Cambridge: Cambridge University Press

COMSTOCK, D.E. (1982). A method for critial research. In In BREDO, E.; FEINBERG, W. (ed). *Knowledge and values in social and educational research.* Philadelphia, USA:Temple University Press

DANIELS, H. (2003). *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola

DARWIN, C. (1859). *On the Origin of Species by means of natural selection or the preservation of favoured races in the struggle for life.* Disponível em: http://www.literature.org/authors/darwin-charles/the-origin-of-species/preface.html . Acessado em 03/07/2007

DEWEY. J. (1910). *How we think.* Lexington, Mass: D.C. Heath. Disponível em:http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1910a/Dewey_1910_toc.html. Acessado em: 27/08/2007

DILLON, D.R., O'BRIEN, D.G., RUHL, J.D. (1989). The evolution of research: from ethnography to collaboration. In ALLEN, J.; GOETZ, J.P. (ed). *Teaching and learning qualitative traditions.* Proceedings of the second conference on qualitative research in education. Athens, GA: college of Education, University of Geórgia

DOLZ, J.;SCHNEUWLY, B. (1996/2004). Gêneros e progressão em expressão

DUARTE(2005). O significado e o sentido. *Coleção memória da pedagogia: Lev Semenovich Vygotsky- uma educação dialética.* n.2. Rio de Janeiro: Ediouro

ENGELS, F. (1876/2004). O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In *Marxists Internet Archive.* Disponível em: http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/otrabalhonatransformacaodomacacoemhome.htm. Acessado em 30/03/2006

ENGESTRÖM, Y. (2007). *From stabilization language to possibility language expansive learning as re-mediation.* Palestra proferida no 16º InPLA-Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada. São Paulo: PUC-SP, 30 de abril e 01 maio.2007. 44 slides, color, powerpoint. Disponível em: http://www.pucsp.br/inpla/ . Acessado em 10/05/2007

_____(2006). Mediation and agency. Palestra proferida na Conferência *Language in Action –Vygotsky and Leotievian Legacy Today.* Finlândia: University of Jyväskylä., 8-10 de junho 2006. 47 slides, color, pdf. Disponível em:http://www.solki.jyu.fi/english/conference2006/Engestrom_FinLand206.pdf . Acessado em: 14/06/2006

_____(2006[a]). From well-bounded ethonographies to intervening in mycorrhizae activities. In *SAGE Journals Online and HighWire Press.* Disponível em: http://oss.sagepub.com/cgi/content/refs/27/12/1783. Acessado em: 30/08/2007

_____(2005). *Jon Tudge's comments*. Mensagem recebida por xmca@weber.ucsd.edu em 16 dez.2005

_____(2002). Non Scolae Sed Vitae Discimus. Como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: Daniels H. (Org.) *Uma Introdução a Vygotsky.* São Paulo:Loyola

_____(1999). Innovative learning in work teams. In ENGESTRÖM, Y; MIETTINENM R.; PUNAMÄKI, R-L. (ed). *Perspectives on activity theory.* New York, USA: Cambridge University Press

_____(1987). *Learning by expanding: activity theoretical approach to developmental research.* Helsink:Orienta-Konsultit

FARRELL, T. (1998). Reflective teaching: the principles and practices. *English Teaching Forum,* vol. 36, n.4. Disponível em: http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no4/index.htm#Top . Acessado em: 19/10/2001

FERREIRA, A.B.H.(1999). *Dicionário Aurélio século XXI.* Versão 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Lexicon. CD-ROM

FEUERBACH, A.L. (1841). *The Essence of Christianity*. Disponível: http://www.marxists.org/archive/feuerbach/works/essence/index.htm. Acessado em 27/08/2006

FICHTNER, B. (1996). O potencial da arte para a aprendizagem expansiva. In *Anais do I Congresso Internacional de Educação de SC: Vygotsky 100 anos.* Florianópolis:SED

FREIRE, M.M. (1998). *Computer-mediated communication in the business territory: a joint expedtion through e-mail messages and reflections upon job activities.* Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Toronto, Canada

FREIRE, P. (1979/2001). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra

_____(1996/2000). Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra

GERVAI, M.S. (2007). *Mediação Pedagógica em contextos de aprendizagem online.* Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

GIROUX, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed

GITLIN, A.,SIEGEL, M., BORU, K. (1998). *Purpose and method: rethinking the use of ethnography by the educational left.* Paper apresentado no encontro annual da Associação Americana de Pesquisa Educacional (AERA). New Orleans, Louisiana, USA

FREITAS, M.T.A. (2002). Vygotsky. In FREITAS, M.T.A. *Vygotsky & Bakthin: psicologia e educação- um intertexto.* São Paulo: Editora Ática

GOMES, R.C.G. (2000), *Educação a distância: uma alternativa para a formação de professores e demais profissionais na sociedade do conhecimento. .* Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina

GONÇALVES, E.A. (2007). *Reflexão crítica na Atividade reunião pedagógica. .* Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

GUIMARÃES, M.O. (2006). *Pesquisa colaborativa: das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisandos. .* Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

HAWI, M.M. (2005). *Sentidos da atividade de ensino de professores universitários: contribuições da teoria da atividade.* Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

HAUBEN,M . (s.d.). *History of ARPANET: behind the net – the untold history of the ARPANET.* Disponível em http://www.dei.isep.ipp.pt/~acc/docs/ arpa. html, Acessado em 21/09/2007

HORIKAWA, A.I. (2001). *As representações e a prática pedagógica transformadora: uma análise do discurso da e sobre a sala de aula.* Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

FERREIRA, A.B.H.(1999). *Dicionário Aurélio século XXI.* Versão 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Lexicon. CD-ROM

HOUAISS, A. (2001). *Dicionário eletrônico da língua portuguesa.* CD ROM

IBERNÓN. F. (2001). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.* São Paulo: Cortez

INTERNET RELAY CHAT. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/ Internet _Relay_Chat . Acessado em 28/09/2007

JONSSON, E. (1998). *Electronic Discourse: on speech and writing on the internet.* Disponível em: http://www.ludd.luth.se/users/jonsson/D-essay/EletronicDiscourse.h tml. Acessado em 26/09/2007

KEMMIS, S. (1987). Critical Reflection. In WIDDEN, M.F.; ANDREWS, I. (ed). *Staff development for school improvement.* The Falmer Press.

KENSKI, V.M. (1998). Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. In *Revista Brasileira de Educação, mai, jun.jul.ago,* n.08

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La conversation*. Paris: Édition du Seuil

KOCH, I.V. (2006). *A inter-ação pela linguagem.* São Paulo: Contexto

KUUTTI, K. (1996). Activity Theory as a potencial framework for human-computer interaction research. In NARDI, B. (ed.) *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction.* Cambridge, MA: The MIT Press

LEFFA, V. (2002). *Quando menos é mais: autonomia na aprendizagem de línguas.* Trabalho apresentado no II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras. Pelotas:UCPel. Disponível em http://www.leffa.pro.br/ . Acessado em 20/03/2005

_____(1999). O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. In *Contexturas, APLIESP,* N.4

_____(1998). Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H.L.; VANDERSEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada. Florianópolis: UFSC*

LEONT'EV, A.N. (1978). Actvity, counsciouness and personality. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

_____(1977). *Activity and consciousness.* Disponível em: http://ww w. marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm. Acessado em 20/04/2004

_____(1959/2005). Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In Leont'ev, al. et all. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e desenvolvimento.* São Paulo: Editora Centauro

_____(1959). *O desenvolvimento do psiquismo.* São Paulo: Editora Moraes Ltda.

LÉVY, P. (1999/2003). *Cibercultura.* São Paulo: Editora 34

_____(1996/2003). *O que é virtual.* São Paulo: Editora 34

LIBERALI, F.C. (2006). *Creative Chain in the process of becoming a whole.* Paper apresentado no 7th International Vygotsky Memorial Conference, Moscou.

_____(no prelo). *Cadeia Criativa: Uma Possibilidade para a Formação Crítica na Perspectiva da Teoria da Atividade Sócio–Histórico-Cultural.*

_____(2005). Argumentation: tool and object in teacher education. Paper apresentado no 1º *ISCAR- International Society for Cultural and Activity Research Congress.* Sevilha, 20-24 Setembro.

_____(2004). As linguagens das reflexões. In M.C.C. MAGALHÃES (org.) *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e relfexão.* São Paulo: Mercado de Letras

_____(2003). O Papel do Multiplicador. In: Maria Antonieta Alba Celani. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, v. , p. 119-132.

_____(2001). Devoloping argumentative processes for critical reflection. Research Sig and teacher developement. In *SIG Special Joint Issue,* Leuven. Ju/2000, p.62-66

_____(1999). *O diário como ferramenta para a reflexão crítica.* Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

_____(1998). A Teoria e a prática na formação do professor. In: *VII Semana Interdisciplinar de estudos anglo-germânicos*, Rio de Janeiro.

MACHADO, J.A.S.; CÉSAR, S. (2000). *Cyber espaço e computadores mediando relações humanas: tópicos para reflexão.* Disponível em http://www.forum-global.de/bm/articles/cyber/dialogo_cyber_versionzero.htm. Acessado em 05/09/2007

MACLAREN , P. ; GIROUX, H. (2000). Escrevendo das margens:geografias de intentidade, pedagogia e poder. In MACLAREN , P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul

MAGALHÃES, M.C.C.; CELANI, M.A.A. (2005). Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. In *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada.* Belo Horizonte Vol.5, n.1

MAGALHÃES. M. C. C . (no prelo). *O método para Vygotsky: a zona próxima de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas*

_____(2006), Continuous Education for Teachers in Service: Pedagogical Meetings. In: *The 7th International L.S. Vygotsky Memorial Conference Cultural-historical theory: Propects of development*, Moscow. Propects of development.

_____(2004). A linguagem na formação de professores *reflexivos e críticos*, In: M.C.C. MAGALHÃES (org.) *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e relfexão.* São Paulo: Mercado de Letras

_____ (2002). *Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula*. Trabalho apresentado no 5º Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade. Amsterdam, Vrije Universiteit

_____. (2000). Argumentative Processes in Critical Reflection. In *The Especialist*. São Paulo, vol 21, nº 1, pp. 69-85

_____(1998). Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. In *The Specialist*. São Paulo,vol.19, n.2

_____ (1994). *Etnografia colaborativa e desenvolvimento do profe*ssor, In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Vol 23.

_____(1992). Pesquisa colaborativa e a formação do professor. *Anais do II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização.* São Paulo:PUC-SP

MARCUSCHI, L.A. (2002/2005). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In MARCUSCHI, L.A, XAVIER, A.C.(org). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.* Rio de Janeiro, RJ: Editora Lucerna

_____(1986). *Análise da Conversação.* São Paulo:Ática

*MARX, K; ENGELS, F.(1848). Manifesto do Partido Comunista.* Disponível em: http://www.culturabrasil.org/manifestocomunista.htm . Acessado em:05/09/2007

_____*(1846/2005). A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach.* São Paulo:Centauro

MARX, K.(1867/2005). O processo de trabalho e processo de produção de mais valia. In. *O Capital, vol.1, Parte III.* Disponível em:

http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap07.htm#topp Acessado em: 03/09/2007
_____*(1844/2001). Manuscritos Econômicos e Filosóficos.* São Paulo: Editora Martin Claret
_____*(1844/2007). Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844.* Disponível em:http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/08/man_eco_filo/ndex.htm Acessado em: 24/08/2007
MELÃO, C.C.C. (2001). *Práticas discursivas em transformação: aulas e sessões reflexivas.* Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
MERCHÁN, B.M.; MARCOS, L.M.; PERALES, M.J.N. (1998). *Aplicaciones educativas de las nuevas tecnologias: internet, infografia y animación.* Slamanca: anthena Ediciones
MORAN, S.; JOHN-STEINER, V. (2003). Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialetic of development and creativity. In SAWYER, R.H., et all. *Creativity and development.* Oxford, UK: Oxford University Press
MOTTA, L.M.V.M. (2004). *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão – um estudo na perspectiva da teoria da atividade.* Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
MSN: Microsoft Service Network Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/MSN. Acessado em 28/09/2007.
NARDI, B. (1996). *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction.* Cambridge, MA: The MIT Press
NAVEGA, S. (2005). *Pensamento crítico e argumentação sólida: vença suas batalhas pela força das palavras.* São Paulo: Publicações Intellwise
NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (2002). *Lev Vygotsky: cientista revolucionário.* São Paulo, Edições Loyola
_____(1993). *Lev Vygotsky: revolucionary scientist.* London: Routledge
NININ, M.O.G (2006). (2006). *Pesquisa colaborativa: das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisandos. .* Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
OLIVEIRA, N.A.R. (2006). *A htpc como espaço de formação: uma possibilidade. .* Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
OLIVEIRA, R.A.A. (2001). *Formação de professor a distância ação-reflexão-ação. .* Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina
PAIVA, V.L.M.O. (2005). E-mail: um novo gênero textual. In In MARCUSCHI, L.A, XAVIER, A.C.(org). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.* Rio de Janeiro, RJ: Editora Lucerna
PENNYCOOK, A. (2001). *Critical applied linguistics: a critical introduciton.* Mahwah, NJ, USA: Laurence Erlbaum Associates
PEREIRA, A.L.V.(2002). APEP: um ambiente de apoio ao ensino presencial. In *Colabor@ - Revista Digital da CVA-RICESU,* v. 1, n.4, Curitiba, PR. Disponível

em: http://www.ricesu.com.br/colabora/n4/artigos/n_4/id02.php Acessado em 21/09/2007
PERELMAN, C.C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958/1996). *Tratado de Argumentação: a nova retórica.* São Paulo: Martins Fontes
PRETI, D. (2002). *Interação na fala e na escrita.* São Paulo:Humanitas/FFLCH/USP
RATNER, C. (1997). *Cultural Psychology and qualitative methodology: theoretical and empirical considerations.* Londres: Plenum Press
RAJAGOPALAN, K. (2003). *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.* São Paulo: Parábola Editorial
REZENDE, P.S. (2003). *Oficinas virtuais temáticas: interação e docência em língua inglesa. .* Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
ROMERO, T.R.S. (1998). *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?.* Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SCHNEIDER, M.S.P.S. (2006). Trabalho prescrito x trabalho real: necessidade de análise para compreensão do trabalho do professor. In *Revista Espaço Acadêmico,* n.62, jul.2006.
_____(2003). *O planejamento de aula em dois contextos: do institucional ao colaborativo.* Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
_____(2002). *A viabilidade da aquisição de uma língua estrangeira a partir do ensino infantil.* Monografia (Especialização Lato Sensu em Lingüística Aplicada em Língua Estrangeira) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L.S., COOK, S.W. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais.* São Paulo: E.P.U
SIRGADO, A.P. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. In *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71
SMYTH, J.(1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. In *Journal of Teacher Education.* Vol.20, n.3.
SOARES, E.M.S.; LUCIANO, N.A. (2004). *Formação continuada de professores no contexto das tecnologias digitais.* Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/016-TC-A2.htm. Acesso em: 21/08/2007
SOUZA, R.A.P. (2003). *As tecnologias na formação pré-serviço de professores de inglês: uma proposta para ambientação multimídia.* Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SOUZA, R.R. (2000). *Aprendizagem colaborativa em comunidades virtuais.* Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina
SPRENGER, T.M. (2004). *Conscientização e autonomia em formação on-line de professores.* Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TEIXEIRA, E. (2005). Um materialismo psicológico. *Coleção memória da pedagogia: Lev Semenovich Vygotsky*, n.2. Rio de Janeiro: Ediouro

VAHL JÚNIOR, J.C.(2003). *Uso de agentes de interface para a adequação de bate-papos ao contexto de educação a distância.* Dissertação de Mestrado (Instituto de Comunicação) – Universidade Estadual de Campinas

VASCONCELLOS, C. S. (2001). *Para onde vai o professor? – Resgate do profesor como sujeito de transformação.* São Paulo: Libertad

VYGOTSKY, I.S. (1930). *A transformação socialista do homem.* Disponível em:http://marxists.catbull.com/portugues/vygotsky/1930/atrasnformacaosocialdohomem.html Acessado em 30/03/006

_____(1934/2001). A psicologia e o mestre. In VYGOTSKY, L.S. *Psicologia pedagógica.* São Paulo: Martins Fontes.

_____(1934/1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* São Paulo: Martins Fontes

_____(1934/1999). *Teoria e método em psicologia. .* São Paulo: Martins Fontes

_____(1927/1999). O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In Vygotsky, L.S. *Teoria e método em psicologia.* São Paulo: Martins Fontes)

_____(1924/1999[b]). Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos. In Vygotsky, L.S. *Teoria e método em psicologia.* São Paulo: Martins Fontes)

WERSTCH, J.V. (1998), *Mind as action.* New York: Oxford University Press

WHITTAKER, S.;BELLOTTI, V.;MOODY, P. (2005). Revisiting and reinventing e-mail. In *Human-Computer Interaction* . vol.20, n.1-2

# ANEXOS

## Anexo 1. Consentimento para a Divulgação do Nome

**Re:Consentimento e Livre Esclarecimento** Caixa de entrada

de **joelma_faria <joelma_faria@uol.com.br>** ocultar detalhes 09:06 (1½ horas atrás) Responder

para marciasu <marciasu@superig.com.br>
data 26/10/2007 09:06
assunto Re:Consentimento e Livre Esclarecimento
enviado por uol.com.br

> Oi Márcia, tudo bem ai?

Fique a vontade, pode usar meu nome sem problemas. Se precisar lhe mandar algo assinado é só falar.

Beijocas

Oi Joelma
>
> Sei que já trocamos e-mail sobre esse assunto, mas acho que vou
> precisar anexar na tese sua autorização.
> Comecei a analisar os dados e, em muitas partes a Neiva cita seu nome e
> retoma sua fala durante o processe de reflexão. Por isso acho que não
> poderei omitir seu nome, ou simplesmente trocá-lo por "Coordenadora do
> curso de Letras".
> Diante desse fato, gostaria de saber se você me autoriza a divulgar seu
> nome quando for necessário. Se você autorizar a divulgação do seu nome
> sem anonimato, por favor responda nesse próprio e-mail para que eu possa
> juntá-lo como documento nos anexos.
>
> Márcia Schneider

**Anexo 2. Acordo entre as partes envolvidas na pesquisa**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC/SP

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

COPIA - PESQUISADORA

## ACORDO ENTRE AS PARTES ENVOLVIDAS NA PESQUISA

Título provisório do estudo: **CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO COLABORATIVA DE UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM MONITORIA EM AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Caro Participante,

Estou realizando um estudo universitário e gostaria de convidá-lo a colaborar com ele. Seguem abaixo os esclarecimentos necessários:

O objetivo desse estudo é conhecer um pouco mais o trabalho do professor, através das interações entre professor/aluno e aluno/aluno, verificando se o contexto estabelecido em sala de aula possui características colaborativas. Esse estudo que se realizará através do trabalho de monitoria tem como objetivo maior examinar como professora e pesquisadora organizam o processo de ensino-aprendizagem e a atividade de monitoria como possibilidade para trabalhar com a diversidade de conhecimentos na sala de aula de língua estrangeira.

Inicialmente, o trabalho se dará através de encontros, cujas *sessões reflexivas* serão gravadas em áudio e através de *diário reflexivo* elaborado pelo participante afim de descrever o contexto ocorrido em sala de aula. Posteriormente, ou seja, no 2º semestre de 2005, as aulas gravadas em áudio e vídeo servirão de instrumento para as sessões reflexivas; para as auto-confrontações e para a elaboração do planejamento das aulas subseqüentes. As falas das sessões reflexivas; das gravações das aulas e detalhes referentes ao diário reflexivo serão transcritos e analisados, buscando-se identificar e descrever as características desses eventos. O participante **NÃO** corre qualquer tipo de risco ao colaborar com o estudo, e, para ter a garantia disso, a pesquisadora *Márcia Sueli Pereira da Silva Schneider* compromete-se em manter absoluto sigilo quanto à identidade e imagem do participante, salvo com a autorização do mesmo.

A pesquisadora compromete-se ainda, a prestar qualquer tipo de esclarecimento aos participantes antes e durante o estudo, sempre que for solicitada. É importante ressaltar que a colaboração com este estudo **NÃO** resultará em qualquer tipo de despesa ou prejuízo para o participante, o qual estará ainda contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas publicas que poderá decorrer de sua colaboração com o estudo.

Os resultados em andamento e finais referentes a esta pesquisa serão divulgados através de: tese, comunicações em congressos, artigos, livros e discussões públicas.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC/SP**
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

## CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

De acordo com a descrição da pesquisa e dos compromissos firmados pela pesquisadora *Márcia Sueli Pereira da Silva Schneider*, eu, Neiva Benedita Prado Viana, RG 32.176.204-6 SSP/SP,
*(nome do participante)*

declaro que os objetivos e detalhes desse estudo foram-me completamente explicados, conforme seu texto descritivo. Entendendo que não sou obrigado a participar do estudo e que posso descontinuar minha participação, a qualquer momento, sem ser em nada prejudicado, assumo aqui minha concordância e assumo ainda que permito a divulgação de seus resultados da forma acima especificada.

Entretanto, declaro que minha concordância está condicionada aos seguintes requisitos:

a) *Anonimamente*, isto é, que a divulgação dos resultados seja feita sem mencionar o nome do participante ( )

b) *Sem anonimato* (X)

c) que tenha acesso aos dados coletados ( )

d) que tenha acesso aos produtos finais da análise e da sua interpretação antes de sua divulgação pública ( )

e) que, caso necessário, minha reação diante dessas interpretações sejam incorporadas antes de sua divulgação pública ( )

_____, ___ de _____ de 2005

Neiva Benedita Prado Viana
*(Assinatura do Participante)*

Tendo em vista a declaração do participante acima assinada, eu, *Márcia Sueli Pereira da Silva Schneider*, RG nº *7.832.879-7*,assumo a responsabilidade total de cumprir as condições de pesquisa descritas, atendendo os requisitos demandados pelo participante.

São Paulo, 30 de Junho de 2005

Márcia Sueli P. Silva Schneider
*(Assinatura do Pesquisador)*

**Anexo 3. Trajeto entre as cidades de Toledo-Pr e Conceição dos Ouros –MG.(elaborado pelo Google Maps)**

**Anexo 4. Normas para Transcrição. (Preti, 2002:15-16)**



# NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

| OCORRÊNCIAS | SINAIS | EXEMPLIFICAÇÃO |
|---|---|---|
| Incompreensão de palavras ou segmentos | ( ) | do nível de renda ( )<br>nível de renda nominal |
| Hipótese do que se ouviu | (hipótese) | (estou) meio preocupado<br>(com o gravador) |
| Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre) | / | e comé/ e reinicia |
| Entonação enfática | maiúscula | porque as pessoas reTÊM moeda |
| Prolongamento de vogal e consoante (como s,r) | ::podendo aumentar para ::::<br>ou mais | ao emprestarem...<br>éh ::: ... dinheiro |
| Silabação | - | por motivo tran-sa-ção |
| Interrogação | ? | e o Banco... Central...<br>certo? |
| Qualquer pausa | ... | são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção |
| Comentários descritivos do transcritor | ((minúscula)) | ((tossiu)) |

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP nº 338 EF e 331 D[2]

| OCORRÊNCIAS | SINAIS | EXEMPLIFICAÇÃO |
|---|---|---|
| Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático | - - - - | ...a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo |
| Superposição, simultaneidade de vozes | [ ligando as linhas | A.na [casa da sua irmã<br>B. sexta-feira?<br>A.fizeram [LÁ...<br>B. cozinharam lá? |
| Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo. | (...) | (...) nós vimos que existem... |
| Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação | " " | Pedro Lima...ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"... |

*OBSERVAÇÕES:*

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah,éh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá?* você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros em itálico.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase.*
7. podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::...(*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto- e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

**Anexo 5. Resumo dos Sub-temas encontrados na SRP de 29/04/2005**

## CONTEXTO DE PRODUÇÃO

**Onde:** Sala de Aula da Univás
**Quando: 29/04/2005**
**Quem:** Professora e Pesquisadora
**O que/Objetivo:** dar seqüência ao trabalho iniciado
**Para Quem:** Professora e Pesquisadora
**Conteúdo Temático:** Organização do Trabalho de Reflexão e Organização do Trabalho em sala de aula

| EXCERTOS | SUB-TEMA | EXEMPLOS |
|---|---|---|
| 1 | Justificativa da não leitura dos textos | 8.**Neiva**: éh.... **esse aqui eu não li** (aponta para uns dos textos na pasta) ... eu... eu ... o que aconteceu essa semana ... **eu até queria te falar**... né.... eh.. **nós tivemos muito**.. **foi semana de provas aqui e... trabalho pra entregar** e **eu não costumo deixar pra depois o que eu posso fazer agora**... **mas**... **eu não queria que você tivesse** essa imagem minha<br>10. **Neiva**: ta**::?... mas é que** eu....**não deu mesmo**... |
| 2 | Explicação da ação desenvolvida | 19.Márcia: ta.. **você não começou a descrever**<br>[<br>20.Neiva: **as aulas**<br>[<br>21.Márcia: as aulas<br>22.Neiva: **comecei... fiz a descrição da aula**.... a partir do dia que a gente conversou.... |
| 3 | Trabalho com gênero | 43.Márcia: o que **você me falou** .. na.. naquele sábado (15/04) ... depois da palestra...que o **colégio quer** que você [<br>44.Neiva: sim (1)<br>45.Márcia: que **você monte um projeto em cima do gênero**... né?<br>[<br>46.Neiva: é (1) |

| | | |
|---|---|---|
| 4 | Possibilidade de trabalho via e-mail | 86.Márcia: primeiro eu quero .. eu.. eu acho assim.. **se você conseguir trabalhar por email a gente pode ta discutindo por email também** [<br>87.Neiva: lógico... **eu vou ver essa possiblidade**.. **como que eu vou fazer porque na verdade** .. esse final de semana **eu até teria possibilidade assim de ta passando um email pra você** .. mas acontece como eu falei.. tive muita coisa pra |
| 5. | Necessidade das leituras para a compreensão da ação em sala de aula | 98.Márcia: **além das leituras**... **se você puder** éh... **adiantar as leituras** .. porque assim... Neiva.. como a gente éh::: eu quero fazer isso pra... esse ano e você também .. aí ahn::: claro que se a escola quiser estender para o ano que vem ... seria ótimo .. né... só que .. daí eu queria assim.. **fazer toda essa parte que a gente ta fazendo agora.. de leitura.. pra gente poder começar as discussões em cima das suas aulas** |
| 6 | Definição de encontros futuros | 102.Márcia: então **nós temos agora**..o mês de maio ... então eu venho só dia vinte .. aí dia vinte e oito lá eu não venho e no mês de junho **a gente pode combinar se eu venho mais vezes pra ver se a gente consegue então fechar** .. |
| 7 | Organização do trabalho de monitoria | 114. Márcia: a **escolha dos alunos monitores**.. ta? seguindo aqui.. **quais os critérios**.. porque você conhece a turma... **quais os critérios**<br><br>130.Márcia: ela também pode.. ta?.. ahn::: então assim... **quais os critérios para a distribuição dos alunos em grupos... ta?...**. porque você vai pensar.. sei lá.. são trinta alunos... **quantos grupos a gente vai dividir.**. não pode ser um grupo muito gran::de |
| 8 | Possibilidade da filmagem das aulas | 115.Neiva: outra coisa.. **eu conversei com a professora da turma**... **da possibilidade de ela ta gravando as aulas** .. **ela disse que ela ta disponíve**l pra tudo .. o que precisar **ela vai nos ajudar** |
| 9 | Definição do critério de trabalho de reflexão | 156.Márcia: então .. todas essas coisa tem que pensar.... bom... **próxima regra de definição dos critérios de trabalho é o NOsso critério de trabalho** |
| 10 | Ponto de vista sobre a análise do trabalho em sala de aula | 234.Márcia: só que assim... **a gente quando faz um processo assim**.. que **você sabe que você vai ter alguém te observando a gente tende a pensar** "ah.. eu vou fazer o melhor pr´aquela pessoa não me recriminar!"... **a gente tende a ver a crítica como outro como uma nega**/<br>[<br>235.Neiva**:** **é lógico**<br>236.Márcia: **como uma negação**.. né?... |
| 11 | Escritura do diário | 249.Neiva: **eu tava escrevendo**.. **eu refiz o que eu tinha feito.**. o que eu tava fazendo .. inclusive eu fui fazendo.. de acordo com o passar da aula eu fui fazendo anotações.. eu fui fazendo.. colocando só os itens assim.. **depois eu reescrevi.. ai até alguns detalhes que ficaram pra trás.. eu acabei** |

| | | |
|---|---|---|
| | | **colocando** .. depois quando eu fui ler eu disse “Meu Deus!.. parece que ficou tão simples!”...<br><br>268.Márcia: tudo isso.....pensa assim.. **quando você vai escrever um diário pra alguém que vai** ler.. e nesse caso esse alguém sou eu ... é.. **é como se eu estivesse assistindo a sua aula .. então tudo que se reportar .. que acontecer.. entendeu?**,,, “ah! ...esse menino chorou porque ... porque você mandou ele sentar”... |
| 12 | Explicação do desenvolvimento de trabalho reflexivo | 287.Márcia:aí nós vamos estar fazendo um trabalho assim.. onde eu vou estar te questionando<br>288.Neiva: é<br>[<br>289.Márcia: “**por que disso**?”.....né?... |
| 13 | Organização do trabalho e Pedido de autorização para filmagem das aulas | 323.Márcia**:** mas.... eu acho que.. é .. como é uma coisa maior... **nós temos que ter as autorizações assinadas pelos pais .. pra depois não dar um problema**<br>324.Neiva**: é**... é...<br>325.Márcia: então **a autorização dos pais** .. como é que vai fazer.. como é que vai ser feito isso ai... enviar para os pais ou faz uma reunião explicando e os pais<br>326.Neiva: ta |

**Anexo 6. Resumo dos Sub-temas encontrados na SRP de 04/06/2005**

## CONTEXTO DE PRODUÇÃO

**Onde:** Sala de Aula da Univás
**Quando: 29/04/2005**
**Quem:** Professora e Pesquisadora
**O que/Objetivo:** dar seqüência ao trabalho iniciado
**Para Quem:** Professora e Pesquisadora
**Conteúdo Temático:** Reflexões sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa

| EXCERTOS | SUB-TEMA | EXEMPLOS |
|---|---|---|
| 2 | Retomada das questões sobre o diário | 7.Márcia: então foi assim.. é **porque foram questões que conforme eu fui lendo o seu diário..** foram me ficando ainda pouco esclarecidas... |
| 3 | Ensino da língua inglesa no ciclo básico | 72.Marcia: me deu quando do seu diário.. né.. então.. a questão é.. que **eu tinha te feito a pergunta** .. **"por quê a escola optou em oferecer o ensino de língua inglesa no ciclo básico.) Você me disse que não saberia responder mas que você iria verificar**.. né...<br>[73. Neiva: então<br>[<br>74.Marcia: **você conseguiu**<br><br>99. Neiva: então vieram me convidar pra trabalhar com inglês.. o que eles queriam.. **eles queriam alguém que trabalhasse assim.. é.. de uma maneira que tivesse mais viSÌvel pra sociedade o inglês...** entendeu?.. |
| 4 | A não escolha de meninas como monitoras | 100.Marcia: sim.. aí.. nós temos aqui que **eu te perguntei.. que você escolheu só os meninos pra monitor**<br>101 Neiva: claro (deu risada)<br>102.Marcia: ai.. **eu te perguntei se nenhuma menina se enquadrava nos critérios** .. e você |

| | | |
|---|---|---|
| | | me disse que **não conseguiu visualizar nenhuma menina** |
| 5. | Sobre os critérios para a escolha dos monitores | 124.Marcia: você me colocou **.. eu levantei... os critérios foram esses "tatata....tata...." ...capacidade.. liderança**.. **só que você não me disse como É que você chegou a esse critérios**<br>125. Neiva: ta.. **se foi através de uma observação.. se foi através** (pedido de confirmação)<br>126.Marcia: **exato**.. |
| 6 | Conversa com a professora da turma sobre a dificuldade de relacionamento de um aluno e a agitação da turma | 143. Neiva: horário do recreio que a gente tem e **eu pego uma carona com ela pra ir embora e é na carona que a gente vai conversando.. uma dificuldade de um dos meninos de relacionamento que tem.**<br><br>145. Neiva:: daí.. eu falei Sônia.. **você poderia me dizer se esta acontecendo alguma coisa** porque eu ..ne... eu durante uma hora dentro da sala de aula.. trabalhar o conteúdo... fazer as observações que eu tenho ne.. que eu pretendo fazer e ainda .. é ficar pensando ne ... o que poderia estar acontecendo na sala...**...então eu pedi pra ela** |
| 7 | Rejeição do aluno pelos grupos e proposta de trabalho para a solução do problema | 153. Neiva: **aqora tem um outro aluno** que .. fazendo esses trabalhos em grupos.. que eu venho desenvolvendo **.. todo grupo que ele vai .. ele não dá certo** ele é um aluno difícil de trabalhar ... e é assim... ele chega no grupo.. **hora que o pessoal do grupo vê que ele vem .. que ele ta naquele grupo .. já fica sabe.. "ah... eu não quero fazer trabalho nesse grupo!"...**<br><br>154.Márcia: sabe.. o que eu to pensando aqui. você me falando.. que na verdade.. esta sendo uma rejeição .. né.. dos alunos... **sabe o que você podia trabalhar.. eu vou trazer pra você na semana que vem um desenho animado**.. tem como você passar pra eles<br><br>158.Marcia: **eu vou te trazer o desenho animado do Gasparzinho**<br><br>170.Marcia;**.. e daí.. o que você pode utilizar depois pra discutir é essa questão lá**.. perante aos animais da floresta.. **é que ele procurava pra fazer amizade... ele era rejeitado porque ele era diferente**.... **mas pelo fato dele ser diferente..ele também não tem o direito até ter amigos?**<br>172.Marcia: esse tipo de coisa.. **então você pode ta**....<br>[ |

| | | |
|---|---|---|
| | | 173. Neiva:: **é ótimo de trabalhar**<br>[<br>174.Marcia: **fazendo esse gancho** |
| 8 | Explicação de ação e solução de problema em sala de aula | 199. Neiva: **eu levei**.. **eu achei um livrinho bem fininho la na escola que é da CXXXX IXXXXX**<br><br>203. Neiva(..)então **eu achei que seria legal também pra trabalhar as estações.. porque eu estou trabalhando as estações do ano**<br><br>207. Neiva: e o Marcos ele.. ele nunca tinha feito trabalho com esse novo .. e **eu coloquei até**.. **e o Edson já ficou.. " ah.. que não sei o que .. não sei o que";.. já ficou querendo não querendo ne.. jogar**.. "**ah.. porque não vira do meu lado o tabuleiro.. eu quero que vira do meu lado!**".. ficou aquela coisa... **então vamos fazer o seguinte.. então vamos colocar aqui assim.. porque daí assim.. da pra todo mundo vê**.. [<br><br>211. Neiva: é.. "eu não vou começar**.. não.. "a gente não combinou assim?.. que quem tiraria o numero maior vai começar?... então vamos começar!**" |
| 9 | Explicação de ação em sala de aula e reflexão sobre a colaboração entre os participantes dos grupos | 243. Neiva: **mas .. é.. eu dei o texto e depois nos discutimos o texto**.. eu tirei da internet.. era pequenininho... sabe? Falando sobre a indefinição das estações do ano devido ao enorme buraco na camada de ozônio.. daí.. bem pequeninho.. as palavras forma fáceis**..** deu pra trabalhar bem legal**..** eles gostaram também até fizeram associação.. assim.. com<br>[<br>244.Marcia: com a ciências<br>245. Neiva: com a parte de ciências ... ne.. e gostaram até.. tiveram duvidas do que seria de verdade a camada de ozônio .. ne**.. daí a gente entrou na questão da poluição do ar também(...)daí o que aconteceu no grupo do Jonas... os alunos tavam assim... "faz Jonas... faz pra depois a gente copiar!".. sabe.. ficou aquela situação**<br>[<br>246.Marcia: e não é isso<br>247. Neiva: não é ... eu .. eu percebi e falei.. **"gente .. façam vocês também.. depois vocês discutem as respostas de vocês**.. **porque não adianta só ele fazer porque você não vai ter outra opinião!**" |

| | | |
|---|---|---|
| 10 | Reflexão sobre a organização dos grupos em sala de aula | 276.Marcia: ah.. eu não to achando aqui agora... (pesquisadora folheia o email) em algum lugar aqui eu anotei.. é.. **foi quando eu perguntei pra voce ...que me deu a entender que:: em algum momento na sua descrição.. eles fizeram o grupo.. daí você disse .. "não.. fui eu que montei!"**<br>278.Marcia: ne?... ai eu voltei aqui ... pra perguntar pra você .. aqui oh.... (pesquisadora encontra o que estava procurando e mostra para a professora)... ta ai.. "**os grupos foram formados pelos próprios alunos?".... "eles decidiram como iriam trabalhar... você disse "eu mesma formei os grupos"**.... **e eu coloquei aqui pra te alertar pra isso.. pra você fazer a tentativa.. deixar que ... com que eles formem os grupos** |
| 11 | O trabalho de monitoria e a dificuldade em se trabalhar em grupo | 307. Neiva:: **e se eu começo a fazer um trabalho**.. eu tive pensando isso por causa do ultimo trabalho que eu tive.. por causa do jogo.. eu achei que o jogo foi muito bom porque eles.. eles.. puderam trabalhar as diferenças... esperar a vez.. respeitar o colega.. acho que foi bom eu ter trabalhado isso.. porque é.. acho que tava precisando ali o jogo..saber perder e saber ganhar... ne.... e.. **eu achei assim que alguns alunos se destacaram também alem dos monitores.. então eu fiquei me questionando.. e se no meio desse trabalho aquele monitor se apagou e ... ou ascendeu**<br><br>319. Neiva:: .... **mas eu acho que quando a gente ta numa sala de carteiras enfileiradas.. fica mais difícil da gente trabalhar..** |
| 12 | Heterogeneidade dos grupos | 320.Marcia: **"os grupos foram formados por mim".. ne.. "e na minha opinião ficaram MAIS heterogêneos do que os da semana anterior"** .... e **eu te fiz a pergunta se você observou que pelo fato deles terem ficado mais heterogêneos se houve uma maior dificuldade ou uma maior facilidade**.... você me respondeu "maior facilidade" e não me explicou de que forma foi essa facilidade |
| 13 | Sentido sobre a dificuldade de se trabalhar em grupo e a aceitação do trabalho em grupo | 353Neiva: então eles já têm essa idéia porque trabalhar em grupo **é muito difícil ... é difícil.. tanto pra gente que faz.. é desenvolve o trabalho em grupo quanto pra eles que estão trabalhando em grupo também.. eu falo porque eu sempre tive dificuldade de trabalhar** isso em sala de aula.. sempre tive assim... comparar a escola a gente não tem porque já ta em grupo ne.. **eu sempre tive dificuldade de montar grupos de trabalho na sala de aula** |
| 14 | Sentido dos alunos sobre o conhecimento do professor e leitura do e-mail pela pesquisadora | 377. Neiva:: e.. um dia eles levaram uma figurinha la e eu não consegui.. não entendi o que estava escrito**.. não sabia o que era .. e nem.. eu sempre carrego o dicionário.. mas nem no dicionário não achei .. "mas você não sabe?.. "você é professora de inglês você tem que saber !".... "não é!..** eu não sei tudo eu também to aprendendo ainda.. é pra isso que eu to estudando!"... "mas você estuda?"... falei.. "estudo"... "na onde você estuda?"... eu falei "la |

| | | |
|---|---|---|
| | | na faculdade”... “o que que é isso?... faculdade?”... ai eu .. “é.. depois que voce termina o terceiro ano.. se você quiser fazer uma faculdade.. estudar mais”... **ne... daí eles não tinham essa visão de que .. eles realmente o professor.. eles acham que é o detentor do conhecimento ... é aquele que sabe tudo e ta ali so pra ensinar ..**<br><br>378 Marcia: e o que me chamou a atenção é porque daí você continuou .... você disse “aliÁS Márcia estou sempre dizendo isso a eles.. que não tenham vergonha e nem medo de tentar porque nós não aprendemos não só com os acertos mas também com os nossos erros**!”** ... e você fez questão assim de grifar isso ai entendeu/?(risos... **aí num sei se pelo fato da questão de.. do vocabulário dentro da internet ... ai eu di/.. a minha sensação quando eu li isso aqui de imediato.. ne.. assim .. na primeira vez... eu disse.. “Nossa! ela se irritou!** |
| 15 | Pedido de explicativa de ação como reflexão | 390.Marcia: ai... seguindo essa .. essa mesma pergunta.. você disse la em cima que você a ajudou.. e a minha pergunta foi.. “os demais alunos não poderiam tê-la ajudado?”... ai você disse.. “alguns deles sim... tentaram ajuda-la.. **daí a minha pergunta seria “Como?”** |
| 16 | Avaliação do trabalho realizado | 406.Marcia; nisso aqui.. eu acho que seria assim.. daqui::lo ne.. daquilo que a gente conversou.. daquilo que a gente.. é.. caminhou ate agora **eu acho que o nosso trabalho ta.. ta andando.. ne.. você já me pulou um bom**<br>407. Neiva:: (professora ri)<br>408.Marcia: um bom tanto (risos)... |
| 17 | Necessidade da organização do trabalho com o conto de fadas | 418.Marcia: eu acho que agora nós temos que pensar na segunda fase porque na verdade nós estamos tendo duas atividades dentro de uma so.. uma é implementar esse projeto.. meu projeto de doutorado dentro da sua sala de aula .. e... o outro é fazer o que você quer trabalhar .. **o que a escola quer que você trabalhe ... que é a questão do conto de fadas..** |
| 18 | Reflexão sobre a autonomia na aprendizagem | 480.Marcia: o mais rápido possível ....ne.. e ai o que eu marquei pra semana passada quando a gente tava conversando foi que .. é..é.. em **algum momento você me disse alguma coisa ... ah:: você tava falando sobre autonomia** na semana passada (referindo-se ao encontro anterior) **.. logo no inicio da nossa conversa eu já anotei aqui.. capitulo do texto do Vygotsky sobre a responsabilização do aluno....**esse livro aqui do Vygotsky é MUIto bom ... que é o livro ... “ai Meu Deus!” |
| 19 | Reflexão sobre elaboração do diário reflexivo e relação teoria e prática | 513. Neiva:: só que o problema é o seguinte .. **você me falou pra fazer daquela maneira .. pensando mais nas teorias**... que aconteceu.. eu nem fiz lá pensando tanto na teoria porque eu... é... fiz um rascunho e fiquei... como.. em que momentos aqui.. o que **eu queria que você me mostrasse de novo.... que eu poderia estar entrando com a teoria.. que eu não consegui visualizar isso ainda** |

## Anexo 7. Diário Reflexivo de 23/05/05

**Diário Reflexivo - 23/05/05**
**Inicio da aula: 14:15**
**Termino da aula: 15:15**

(§1º)Todos os alunos estavam presentes.

(§2º)Iniciei a aula dizendo que iniciaríamos um novo assunto. Disse que eu havia trazido um texto que eu tinha retirado da Internet. Os alunos demonstraram bastante interesse.

(§3º)Pedi que se organizassem em grupos, e entreguei a eles uma folha contendo o texto e depois algumas perguntas.

(§4º)Fiz uma leitura e eles disseram não terem entendido nada. Pedi então que dessem uma olhada no texto com bastante atenção e vissem se conheciam alguma palavra ou entendiam alguma coisa. Alguns deles identificaram apenas algumas palavras. Escrevi então o significado de algumas palavras no quadro e depois fizemos uma nova leitura e o texto dessa vez foi entendido . *(acho que aqui, agi como uma facilitadora para meus alunos – apriorismo)*

(§5º)O texto falava que as estações do ano estão cada vez mais indefinidas devido ao enorme buraco na camada de ozonio causada pela poluição do ar.

(§6º)Depois do entendimento do texto, percebi que muitos deles não tinham certeza do que seria de fato "essa camada de ozônio" e eu tive que dar uma explicação a respeito.

(§7º)Foram discutidas questões como a poluição do ar.

(§8º)Respondemos às perguntas oralmente e todos participaram. Depois pedi que respondessem por escrito.

(§9º)À medida que eles iam respondendo, iam me chamando nos grupos para conferir se a resposta estava correta.

(§10º)Percebi que no grupo do Jonatan os colegas estavam somente esperando a resposta dele. Eles não procuram colaborar na realização do exercício , onde cada um contribuisse com uma parcela. Eles estavam "interagindo" mas não estavam "colaborando" no processo de aprendizagem.

(§11º)Nos demais grupos, houve interação e colaboração onde todos os envolvidos contribuíram com seus conhecimentos, visando alcançar um objetivo.

(§12º)Depois que terminei a aula e refleti sobre ela, notei que poderia ter abordado mais questões sociais quando começou a discussão sobre a poluição do ar. Se eu tivesse atentado parar o fato de ser este problema uma questão mundial eu estaria ampliando as margens desses alunos fazendo-os compreender o mundo de maneira mais ampla ( Moita Lopes)

## Anexo 8. Diário Reflexivo de 23/05/05 –Reelaborado

(§1º) Todos os 23 alunos estavam presentes ( 6 meninas e 17 meninos ) com idade média de 10 anos.

(§2º)Iniciei a aula dizendo que começaríamos um novo assunto – as estações do ano (porque esse era o próximo item no planejamento anual oferecido pela professora anterior e também porque achei que convinha iniciar esse estudo já que o clima na cidade havia esfriado bastante e eu poderia estar trabalhando as estações do ano ).

(§3º) Disse à sala que eu havia trazido um texto que eu tinha retirado da internet e todos demonstraram bastante interesse. Escolhi esse texto primeiramente porque ele era pequeno e tinha a linguagem bem clara e depois porque ele poderia ser um gancho para eu trabalhar questões sociais como a poluição do ar já que ele dizia que as estações do ano estão cada vez mais indefinidas devido ao enorme buraco na camada de ozônio causado pela poluição do ar.

(§4º)Para que começássemos estão a fazer a leitura do texto, pedi que os alunos se organizassem em grupos, mas fui eu quem decidiu a formação dos mesmos, deixando assim, um monitor em cada um deles. Acredito que se eu deixasse que eles se escolhessem, alguns monitores estariam no mesmo grupo e outros grupos não teriam monitores.

(§5º)Entreguei a todos uma folha mimeografada contendo o texto e algumas perguntas para serem respondidas depois. Fiz uma leitura para a sala, mas os alunos disseram não terem entendido nada. Então pedi que dessem uma olhada em todo o texto com bastante atenção e vissem se compreendiam alguma palavra. Alguns alunos como o Daniel, o Jonas, o Edson e o Marcos conseguiram encontrar algumas palavras e deduzirem outras, mas ainda não havia sido suficiente para que o texto fosse efetivamente entendido. Então coloquei no quadro o significado de algumas palavras e fiz uma nova leitura. O texto passou a ser compreendido. Analisando minha ação nesse caso, acredito que meus alunos não construíram conhecimento pois eu agi apenas como uma facilitadora, fazendo com que eles chegassem ao entendimento do texto "induzidos" pela minha explicação. Isso significa que o conhecimento foi apenas transmitido e não construído, embora houvesse participação dos alunos na aula.

(§6º)Quando o texto passou a ser compreendido, surgiu uma nova dúvida. Muitos alunos não tinham conhecimento do que seria a camada de ozônio e isso passou a ser então discutido. Perguntei o que eles achavam que era a camada de ozônio mas ninguém quis arriscar e responder por medo de errarem e por realmente não saberem realmente do que se tratava. Expliquei então o que era e começamos a falar sobre poluição do ar. ( acho que nesse ponto minha aula também foi falha já que eu não soube quais eram os significados atribuídos por meus alunos e isso exigiu de mim uma atitude improvisada.)

(§7º)Partimos para as perguntas escritas que estavam logo em seguida ao texto. Fui fazendo as perguntas aleatoriamente e todos foram participando e respondendo oralmente. Disse a eles que agora que respondessem às perguntas por escrito e que deveriam trabalhar em grupo discutindo as respostas e que todos participassem.

(§8º)A medida que foram respondendo, começaram a me chamar nos grupos para auxilia-los e para conferir se estavam acertando.

(§9º) Foi passando pelos grupos que percebi que no grupo do Jonatan os colegas não estavam trabalhando em conjunto pois estavam esperando que o Jonatan fizesse e desse a resposta pronta a eles. Nesse caso, não houve colaboração, mas sim cooperação por parte do monitor. Nos demais grupos houve colaboração.

(§10º)Com esse tipo de trabalho, minha intenção foi buscar a interação para os alunos construírem suas próprias respostas e tirarem suas conclusões não só com a minha ajuda mas refletindo sozinho e principalmente interagindo com os colegas. Acredito que isto tenha acontecido na segunda metade da aula, já que no início dela, apenas conduzi o conteúdo com pouca participação dos alunos.

(§11º)Essa aula serviu para que todos conhecessem as estações do ano ( que era o foco da aula ) através do texto, respondendo às perguntas e interagindo e trabalhando em grupo.

(§12º)Depois que terminei a aula, refleti sobre ela e percebi que eu poderia ter abordado mais questões sociais ( como a postura do homem diante de uma sociedade que convive com a poluição ). Se eu tivesse atentado para o fato de ser este um problema mundial, eu estaria ampliando as margens destes alunos fazendo-os compreender o mundo de maneira mais ampla ( Moita Lopes ) . Daí sim,acredito que minha aula teria cumprido seu papel social de não apenas introduzir um conteúdo, mas ter aumentado ainda mais os horizontes permitindo a interdisciplinaridade e o reconhecimento da importância de uma língua estrangeira para a compreensão global do mundo.

(§13º)Um outro ponto a ser ressaltado, e acho que ainda mais importante: eu iniciei o trabalho com as estações do ano sem ao menos dizer aos meus alunos quais eram elas. Talvez se eu tivesse dito quais eram as estações do ano e algumas de suas características, os alunos teriam chegado à compreensão do texto mais facilmente e não precisariam tanto da minha ajuda.

**Anexo 9. Resumo dos Sub-temas encontrados na SRV de 29/10/2005**

CONTEXTO DE PRODUÇÃO

**Onde: Professora: Conceição dos Ouros - MG**
**Pesquisadora: Toledo - PR**
**Quando: 12/11/2005**
**Quem:** Professora e Pesquisadora
**O que/Objetivo:** Desenvolver reflexões embasada na leitura do Livro do Celso Antunes
**Para Quem:** Professora e Pesquisadora
**Conteúdo Temático:** Levantar reflexões sobre o projeto de intervenção

| EXCERTOS | SUB-TEMA | EXEMPLOS |
|---|---|---|
| 01 | Aprendizagem de inglês on-line | **5** 29/10/2005 16:59:01 Neiva Márcia o q vc tá fazendo agora? (6)<br>**6** 29/10/2005 16:59:12 Márcia Neiva estava fazendo **aula de conversação** (5)<br>**7** 29/10/2005 16:59:26 Márcia Neiva mas sai :) (3)<br>**8** 29/10/2005 16:59:36 Neiva Márcia q legal, **como vc faz**? (5)<br>**9** 29/10/2005 16:59:52 Márcia Neiva **por um curso on line** (5) |
| 02 | Explicação sobre o desenvolvimento do projeto de intervenção | **33** 29/10/2005 17:07:52 Márcia Neiva **eu gostaria que vc me explicasse melhor como é esse projeto de intervenção**. Sei que vc fez isso quando eu estive aí na sua casa, mas não gravamos a conversa. Então, **gostaria de ter alguma coisa registrada**. **Poderia ser**?? (39)<br>**34** 29/10/2005 17:08:27 Neiva Márcia **é claro**. (2) |
| 03 | Reflexões sobre o projeto de intervenção | **101** 29/10/2005 17:51:00 Márcia Neiva La vai outra "cabeluda" (risos) - **Vc considera esse trabalho um trabalho realmente de intervenção?** (15)<br>29/10/2005 17:53:58 Neiva Márcia **eu acredito que não seja um** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | **102** | **projeto. pode até intervir de alguma maneira porque quando fazemos essa aula, a maioria dos alunos cobra do professor aulas mais dinâmicas, interessantes. Podemos até não acabar com o problema, mas damos uma "sacudida" na sala e criamos um problema para a professora** (49) |
| 04 | Sentidos sobre a metodologia de trabalho desenvolvido pela professora da sala observada | **122** 29/10/2005 18:07:35 Márcia Neiva<br>**123** 29/10/2005 18:07:51 Neiva Márcia | **e vc acha que a maneira dela trabalhar em sala está relacionado a esse fator?** (15)<br>pode ser (2) |
| 05 | Avaliação dos aspectos levantados durante a observação das aulas | **128** 29/10/2005 18:11:57 Neiva Márcia | a Janice pediu para fazermos uma avaliação de todos os aspectos e entregarmos só pra ela. **Acho que foi muito bom**, pq, muitas coisas podem ser explicadas, levando em consideração todos esses fatores (33) |
| 06 | Avaliação da influência da atividade de formação na prática da professora-participante desta pesquisa | **146** 29/10/2005 18:23:21 Márcia Neiva | **Como o trabalho que venho realizando como vc tem lhe ajudado?** (11) |
| 07 | Negociação para reflexão futura | **155** 29/10/2005 18:32:26 Márcia Neiva<br>**156** 29/10/2005 18:33:23 Neiva Márcia | **Posso fazer o seguinte**, o diario do dia 05/09 **mando os questionamentos que tenho via email pode ser**? (18)<br>**tudo bem, mas se quiser, amanhã a noite eu posso entrar no msn** e continuar (15) |

**Anexo 10. Resumo dos Sub-temas encontrados na SRV de 12/11/2005**

CONTEXTO DE PRODUÇÃO

**Onde: Professora: Conceição dos Ouros - MG**
**Pesquisadora: Toledo - PR**
**Quando: 12/11/2005**
**Quem:** Professora e Pesquisadora
**O que/Objetivo:** Desenvolver reflexões embasada na leitura do Livro do Celso Antunes
**Para Quem:** Professora e Pesquisadora
**Conteúdo Temático:** Promover reflexões sobre questões de indisciplina embasadas a leitura do livro de Celso Antunes

| EXCERTOS | SUB-TEMA | EXEMPLOS |
|---|---|---|
| 01 | Realização da leitura do livro | **6** 12/11/2005 15:57:31 Márcia Neiva com certeza... **cheguei e fui ler o livro do antunes**... apesar de te-lo levado comigo não deu tempo para ler em São Paulo(23)<br>**7** 12/11/2005 15:58:34 Neiva Márcia **eu já li o livro tbém** (6) |
| 02 | Objetivo da leitura | **18** 12/11/2005 16:07:45 Márcia Neiva bem.... conforme vc foi lenco, vc pode "perceber" ou "deduzir" **qual foi o objetivo em pedir essa leitura**?? (risos) (19)<br>**19** 12/11/2005 16:07:52 Márcia Neiva Lendo (1) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | **20** 12/11/2005 16:10:46 Neiva Márcia | foi **para eu que eu percebesse a questão da indisciplina como algo que pode ser abordado de uma maneira diferente da que muita gente pensa** - que aluno disciplinado é aluno quieto. Será que o Pedro Daniel tem algo a ver com isso? risos) (45) |
| 03 | Reflexões sobre indisciplina | **24** 12/11/2005 16:17:51 Neiva Márcia | é mesmo! mas eu tenho uma pergunta, que eu **nem** sei se é hora de falar: no caso do Pedro Daniel especificamente, **como "trabalhar a indisciplina com ele**, **sabendo que ele é um menino que tem tantos problemas psicológicos e até mesmo neurológicos, que fogem da minha possibilidade de análise mais aprofundada?(**52) ( |
| 04 | Estabelecimentos de limites | **50** 12/11/2005 16:54:48 Márcia Neiva | **mas penso que terá que haver um momento de pausa**, por exemplo, usar algo que ocorreu em sala e que extrapolou todos os limites... acho que é a hora de parar com tudo, esquecer materia, atividades e cumprir e sentar e verificar os pontos principais**... é saber ouvir o que os alunos tem para dizer.. porque se o circo tah pegando fogo é porque em algum momento foi colocado lenha na fogueira** e também (74) |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 05 | Possibilidade da aula de inglês em horário alternativo | **53** | 12/11/2005 | 16:56:15 | Neiva Márcia | **o pessoal da secretaria de educação e as diretoras estão com uma proposta de fazer as aulas de inglês no horário alternado ao da aula**. Os alunos terão então que retornar a escola . Haverá uma sala especifica pra inglês. Ainda não está nada certo, mas não seria uma boa?? (50) |
| 06 | Descrição da ação influenciada pela leitura do livro | **68** | 12/11/2005 | 17:12:16 | Neiva Márcia | essa semana, **"contaminada" pelo livro, acredito que tenha conseguido conduzir com mais "calma", menos agitada quando a sala parecia virar de ponta cabeça**, e isso trouxe bons resultados. Além disso, a conversa com aqueles que queriam "aparecer" pareceu ter surtido efeito em 90%dos casos ( com outras turmas) (48) |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 07 | Negociação da avaliação do desenvolvimento do trabalho ocorrido em sala de aula | **93** | 12/11/2005 | 17:39:20 | Márcia | Neiva | **mas** vc me disse que tem apenas 3 aulas com eles ainda... eu estive conversando com uma professora essa semana em são paulo e ela me deu como sugestão fazermos um questionario para que eles avaliem todo o "nosso" trabalho deste ano... **vc acha que isso seria possivel ainda?**(49) |
| 08 | Justificativa do não envio dos diários | **95** | 12/11/2005 | 17:42:05 | Márcia | Neiva | **estou esperando os diarios** para ver o resultado (risos) - "**Olha a cobrança aí, gente!**" (Neguinho da Beija-Flor - risos) (20) |
| | | **96** | 12/11/2005 | 17:45:48 | Neiva | Márcia | **então...eu não estou dando o bolo em vc não, é que realmente as coisas estão muito corridas**. Esta semana, a Janice "detonou" meu relatório e vou ter que trabalhar nele o fim de semana inteiro. **Além disso as provas estão aí** (41) |
| 09 | Justificativa da não leitura do projeto de intervenção | **104** | 12/11/2005 | 17:49:47 | Neiva | Márcia | **vc recebeu meu projeto**? (4) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | **108** 12/11/2005 17:51:40 Márcia Neiva | **eu abri o email hoje e so fiz os downloads dos email** haviam 110 emails.... **eu vi que seu projeto estava anexado ao email, mas não abri ainda não**(29) (explicativa sustentada em justificativa) |

## Anexo 11. Ações da reflexão critica (Smyth,1989)

**DESCREVER - O que fiz?**

Descreva sua aula: Quantos alunos? Qual a faixa etária? Conte um pouco sobre essa turma. Qual foi o assunto da aula? Como você o escolheu? Por quê, qual o objetivo a alcançar? Que necessidades suprir. Como as levantou?

Como a apresentação do conteúdo ocorreu? Descreva as ações de forma que os outros participantes possam visualizar as cenas..

Que atividades foram desenvolvidas? Dê exemplos claros do apontou.

Como os alunos participaram das atividades? Dê exemplos claros.

Que tipo de trabalho foi desenvolvido: grupo, dupla, individual,etc.? Dê exemplos.

Como trabalhou com o erro? Dê exemplos.

Como trabalhou com as respostas dos alunos na atividade X? Dê exemplos.

Como trabalhou com o livro didático? Dê exemplos Como os alunos atuaram durante a atividade X? Dê exemplos Como os alunos responderam as questões? Dê exemplos

Quem se responsabilizou por dizer o quê? Dê exemplos do apontou.

**INFORMAR - O que fazer essas escolhas significa?**

Qual foi o foco da apresentação e do conteúdo? O que isso significa?

Como foi a postura do professor? O que isso significa?

A que visões de aprender/ensinar você relaciona a sua aula/ essa atividade? Por quê? Qual foi o papel do aluno nessa aula/atividade? Por quê?

Qual foi o seu papel nessa aula/atividade? Por quê?

Como o conhecimento foi trabalho? Foi transmitido, construído, co-construído ? Por quê? Qual foi o objetivo das interações? O que isso significa?

Como os processos foram trabalhados? O que isso significa?

**CONFRONTAR- A que interesses servem essas ações?**

Como essa aula contribuiu para a formação de seu aluno? Justifique sua resposta.

Qual a relação entre o conhecimento veiculado e a realidade particular do seu contexto de ensino? Justifique sua resposta.

Como o conhecimento enfocado e o modo como foi trabalhado (quem fez ou se responsabilizou por o que) propiciou a constituição da identidade de seu aluno? Dê exemplos. Que compreensão de ser humano, sociedade etc sua forma de trabalhar ajudou a construir? Justifique

Para que serviu a sua aula? Justifique sua resposta.

Como sua forma de agir demonstra questões de uso de poder e de submissão? Justifique. Qual o papel social da sua aula? Justifique sua resposta.

Como a sua aula colabora para a construção de cidadãos atuantes na sociedade? Justifique. Que interesses sua forma de trabalhar ou o conteúdo abordado privilegiaram? Exemplifique.

**RECONSTRUIR - Como repensar as escolhas feitas com base nesta discussão?**

Como você organizaria essa aula de outra maneira? Que mudanças trariam?

O que mudaria na escolha e apresentação do conteúdo de maneira a ficar mais mais próxima de seus objetivos? Mudaria os objetivos? Justifique

Que outra postura adotaria nessa aula/ atividade? Que mudanças nas regras e na divisão de trabalho seriam feitas?

Que papeis trabalharia quanto a você e com os o alunos?