



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LARISSA BASSI PICONI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
NUMA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL:
A PRODUÇÃO DO CURRÍCULO EM QUESTÃO**

LONDRINA
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LARISSA BASSI PICONI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
NUMA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL:
A PRODUÇÃO DO CURRÍCULO EM QUESTÃO**

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

Orientadora: Prof. Dr^a. Elaine Fernandes Mateus

LONDRINA
2009

LARISSA BASSI PICONI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NUMA
ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL: A PRODUÇÃO DO
CURRÍCULO EM QUESTÃO**

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

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Elaine Fernandes Mateus
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Fernanda Coelho Liberali
Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo

Prof. Dr. Luiz Carlos Fernandes
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 30 de janeiro de 2009.

À Liana, quem tem me apresentado
caminhos e, junto a mim, trilhado a caminhada.

À Ary, amigo e amante, quem
faz-me sentir leve.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu querido Tapeceiro, quem possibilita que cores alegres, vivas e vibrantes integrem as linhas que têm tecido a minha história. Essas cores são vocês:

Elaine, obrigada pelo conhecimento compartilhado, pelos diálogos travados, pelos caminhos apresentados, pela amizade, pela confiança, pela orientação, pela abertura. Obrigada por contribuir para que estes anos se tornassem momentos prazerosos de aprendizagem e de superação das minhas limitações.

Professores que, ao longo de 2007, integraram o projeto *Aprendizagem sem Fronteiras*, agradeço pelo acolhimento e pela disponibilidade em contribuir para que este trabalho se concretizasse.

Minha Família, em especial, Vô Matão, Vô Martha, Tia Cema, Liana, Rômulo, Tio Pli, Tia Rose, Tia Dri, Tio Lagana, Danilo, Amanda e Ary, obrigada por tomarem como de vocês cada novo desafio que se apresenta na minha jornada, de modo a, dentro das possibilidades de cada um, me apoiarem incondicionalmente.

Mari, Eliane, Manu e Daisy. Agradeço pelos momentos de longas conversas e discussões. Obrigada por se fazerem presentes nestes espaços de aprendizagem e, ainda, junto a Letícia e Luciana, me proporcionarem momentos de alegria e diversão. Sou grata pela amizade e companheirismo que nestes dois últimos anos se fortaleceram.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que ainda despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram o caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

(Bakhtin)

PICONI, Larissa Bassi Piconi. **Formação de professores de língua inglesa numa abordagem sócio-histórico-cultural:** a produção do currículo em questão. 2009. 158f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RESUMO

Este trabalho analisa a produção do currículo em um sistema de atividade de aprendizagem colaborativa de professores de Inglês em formação inicial e contínua forjada em um projeto integrado intitulado “*Aprendizagem sem Fronteiras*”. Fundamentado no referencial sócio-histórico-cultural, este olhar será direcionado a partir da noção de conhecimento como instrumento-e-resultado da atividade humana, portanto social e colaborativo na sua natureza, além de engajado a transformações a partir da prática. O currículo de formação nesta perspectiva é visto como alternativa para desenvolvimento de um contexto de aprendizagem. Contexto esse constituído das possibilidades e alternativas de superação das contradições encontradas na realidade objetiva em que os envolvidos estão inseridos, tendo por base aquilo que é local e culturalmente significativo. Para tanto, um estudo longitudinal é feito a partir da gravação e transcrição de encontros realizados ao longo do ano de 2007, em que os participantes do projeto traçam objetivos e dialogam acerca das ações desenvolvidas na escola pública onde o projeto atua. A Análise do Discurso foi escolhida como referencial teórico e metodológico para a abordagem dos dados coletados de modo a investigar o processo colaborativo de produção do currículo de formação em questão. Por meio da análise, evidenciou-se como o currículo do *Aprendizagem sem Fronteiras* foi constituído pela dinamicidade e movimento estabelecidos entre dois temas: a formação do aluno e a formação do professor. Este movimento resultou na negociação de sentidos, na busca de alternativas e na resignificação de papéis pelos professores envolvidos no projeto, mobilizando formações discursivas antagônicas que ora trabalhavam para a manutenção, ora para o deslocamento de suas fronteiras.

Palavras-chave: Formação de Professores de Inglês. Currículo. Perspectiva Sócio-Histórico-Cultural. Análise do Discurso.

PICONI, Larissa Bassi Piconi. **English Teacher Education in a social-historical-cultural perspective: the curriculum production at issue.** 2009. 158f. Dissertation (Master's Degree Dissertation) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

ABSTRACT

This research investigates the curriculum production of a collaborative English teacher education activity system, which acts at the initial and continuous teacher educational level, through an integrated Project named "*Aprendizagem sem Fronteiras*". Grounded on the social-historical-cultural framework, this investigation will be directed by the notion of knowledge as tool-and-result of human activity, thus social and collaborative in its nature, besides committed to transformations through practice. The teacher education curriculum in this perspective is seen as a means for the development of a learning context. This context is constituted of possibilities and alternatives for overcoming the contradictions found in the objective situationality in which the teachers are involved, having as foundation what appears locally and culturally meaningful. In order to examine the curriculum production of the project, a longitudinal study was conducted through the record and transcriptions of meetings that took place throughout 2007, in which the teachers involved in the Project discussed the objectives and strategies to be developed in the public school where the group enacted. The Discourse Analysis was chosen as the theoretical and methodological approach to the collected data in order to investigate the collaborative production of the teacher education curriculum at issue. Through analysis, it was possible to evidence how the curriculum of '*Aprendizagem sem Fronteiras*' was constituted of the movement and dynamicity between two themes: student education and teacher education. This movement has resulted in the negotiation of meanings, in the seek for alternatives and in the negotiation of roles among the teachers enacted in the project. It mobilized antagonistic discursive formations which worked for either the preservation or the rupture of their boundaries.

Key Words: English Teacher Education. Curriculum. Social-Historical-Cultural perspective.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DA HISTÓRIA: ÊNFASE A PARTIR DOS ANOS 80.	14
1.1 MODELOS ECONÔMICOS E EDUCAÇÃO: DO TECNICISMO AO PRAGMATISMO	15
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	32
2.1 A ESSÊNCIA MARXISTA NA TEORIA DA ATIVIDADE	33
2.2 A QUESTÃO DA ATIVIDADE HUMANA E DO CONHECIMENTO.....	37
2.3 NATUREZA SOCIAL E COLABORATIVA DO CONHECIMENTO	41
2.4 CONHECIMENTO COMO ENGAJAMENTO PRÁTICO TRANSFORMADOR.....	45
2.5 PROJETOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NESTA PERSPECTIVA	49
3 A NATUREZA DA PESQUISA	55
3.1 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS.....	58
3.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE ANÁLISE.....	62
3.2.1 Análise do Discurso: conceitos fundamentais	63
3.2.2 Concepção de sujeito para a Análise do Discurso	66
3.3 DISPOSITIVOS DE ANÁLISE	68
4 APRENDIZAGEM SEM FRONTEIRAS: A PRODUÇÃO DO CURRÍCULO EM QUESTÃO	71
4.1 A BUSCA DE SENTIDOS	72
4.2 A BUSCA DE ALTERNATIVAS	90
4.3 A BUSCA DE PAPÉIS	119
CONCLUSÃO	146
REFERÊNCIAS	151

INTRODUÇÃO

As pesquisas na área de formação de professores em geral têm buscado alternativas a fim de superar contradições inerentes a esse processo. Entre elas destaco a relação entre teoria e prática. Vários esforços têm sido destinados a romper com a ideia de que a universidade é o espaço da teoria enquanto a escola é o lugar da prática. Isso pode ser verificado nas crescentes iniciativas de projetos que objetivam estabelecer parceria entre universidade e escola, crendo-se ser esse um caminho para a superação da dicotomia entre teoria e prática (CHAKUR, 2002; SOARES, 2003; CARVALHO; CARVALHO, 2006; COMPIANI et al, 2002). No entanto, através da leitura de relatos de iniciativas como essas, percebe-se que esse movimento, muitas vezes, não se estabelece numa via de mão dupla. A visão de que os professores universitários são mais habilitados para ensinar e que os professores da escola têm sempre algo a aprender ainda permanece em muitos trabalhos (ALMEIDA et al, 1998; QUEIROZ et al, 2005; VERISSIMO, MENDONÇA e SILVA, 2003; IRSCHLINGER e ZIMMERMANN, 2006; WARTHA e GRAMACHO, 2007; PORTO, 2000; BELLOCHIO, 2003). Nesses contextos, as relações de poder quanto ao distanciamento teoria e prática sofrem pouca ou nenhuma resignificação.

A relação dicotômica entre teoria e prática no processo de formação de professores, no entanto, não está desvinculada de questões históricas, sociais, políticas e econômicas mais amplas que vão constituindo, restringindo, delimitando as possibilidades de ação, ao mesmo tempo em que mobiliza movimentos para sua superação.

A pesquisa aqui relatada surge do meu interesse em olhar para uma iniciativa de formação que busca alternativas para a superação dessa grande contradição historicamente constituída na relação teoria *versus* prática. Assim, busco neste estudo olhar para o currículo do projeto de formação de professores de língua inglesa intitulado *Aprendizagem sem Fronteiras*, por ser uma iniciativa que tem como um de seus objetivos o rompimento das barreiras entre o mundo da universidade, "teórico", e o mundo da escola, "pragmático", a partir do referencial teórico-filosófico sócio-histórico-cultural.

Nesta perspectiva, o conhecimento é entendido como produzido, ao mesmo tempo em que é elemento mediador das atividades humanas. Essas

atividades são compreendidas a partir da noção marxista de trabalho. Assim, a natureza do conhecimento é social e colaborativa, além de ser engajada a transformações.

O meu interesse em olhar para o projeto de formação em questão se dá, primeiramente, por ser uma iniciativa inovadora com vistas à superação das contradições historicamente produzidas as quais permeiam a formação de professores de língua inglesa ao longo das últimas décadas, além de compartilhar da perspectiva do desenvolvimento humano que serve de norte para esta pesquisa.

Para tanto, o primeiro capítulo deste trabalho tratará brevemente de questões de ordem econômica, política e histórica que influenciaram o processo de formação de professores ao longo das últimas décadas. Darei ênfase às contradições do paradigma do professor reflexivo, paradigma predominante no contexto brasileiro a partir da década de 80, de modo a apontar alguns descaminhos frente à relação teoria e prática que se buscou desenvolver.

Em um segundo momento, será explorada a perspectiva Sócio-Histórico-Cultural como referência potencial para a formação de professores comprometida com a transformação advinda da práxis. Para tanto, trago inicialmente as fortes aproximações desta perspectiva a concepções marxistas acerca do homem e do seu trabalho, além de abordar a relação do trabalho e conhecimento, a produção do conhecimento enquanto processo social e colaborativo e, ainda, a perspectiva do conhecimento a partir do seu potencial transformador. Entender essas questões faz-se necessário na medida em que constituem coluna dorsal de iniciativas que compartilham dessa perspectiva as quais, a partir deste referencial, ressignificam o processo de formação dos professores de modo a propor uma nova configuração do currículo, uma diferente estrutura para o processo de formação e a ressignificação dos papéis dos envolvidos neste processo.

Em seguida, trago iniciativas como essas de modo a trazer algumas possibilidades criadas a partir deste referencial, dentre as quais o projeto *Aprendizagem sem Fronteiras*, para qual este trabalho olhará mais a fundo. Este olhar, no entanto, não é aleatório. Ele é norteado, além da perspectiva mencionada, pelas lentes da Análise do Discurso. Assim, um espaço será reservado para a colocação da natureza dessa pesquisa, junto à descrição dos dados e o referencial teórico-metodológico de análise.

O relato dos resultados será norteado por dois grandes temas que permearam o conjunto dos dados analisados que são a formação do professor e a formação do aluno. Esses dois processos, que tradicionalmente são tratados individualmente, no projeto de formação analisado apareceram como duas facetas de um mesmo processo, dado que um orientou o outro. Essa relação estabelecida foi constitutiva do currículo em questão e, portanto, serve de fundamento para as perguntas que esta pesquisa busca responder: (1) Como a produção de sentidos acerca do objeto do sistema de aprendizagem escolar dá forma aos currículos da escola e da universidade (2) Como a produção de sentidos acerca das ferramentas mediadoras no sistema de atividade de aprendizagem escolar forja o currículo no sistema de atividade de aprendizagem na universidade? (3) Como a divisão do trabalho e a negociação dos papéis no sistema de atividade de aprendizagem de professores desenharam o currículo na universidade?

Ao contrário de perspectivas que entendem currículo enquanto instrumento de transmissão de valores, práticas bem-sucedidas ou técnicas eficazes de ensino, este trabalho trata o currículo como processo de desenvolvimento de um contexto de aprendizagem. A partir da análise, três aspectos mostraram-se potenciais para responder as perguntas colocadas. O primeiro aborda a relação do outro na constituição da identidade dos sujeitos envolvidos, em destaque o aluno, para o qual as ações foram pensadas e planejadas. A busca colaborativa dos sentidos traçados pelos participantes acerca dos alunos mobiliza um constate processo de redefinição dos objetivos traçados para o processo de formação desse aluno. Ao se pensar sobre o aluno a quem se ensina, projeta-se o que é necessário que esse aluno saiba e quais meios serão usados para esse fim.

Nesse sentido, o currículo de formação do professor é orientado a partir daquilo que se mostra localmente significativo dado o contexto de ensino-aprendizagem em que se está inserido. O currículo, então, é constituído dos sentidos compartilhados acerca do que se apresenta na situacionalidade em que os professores estão inseridos e da busca de alternativas para lidar com esses sentidos. Assim, essa busca colaborativa de possibilidades, que servem de instrumentos mediadores no processo de aprendizagem do aluno que se desenha, constitui-se um segundo aspecto saliente no currículo de formação em questão.

O último aspecto abordado na análise diz respeito aos sentidos que os participantes do projeto traçavam acerca da própria formação em que estavam

envolvidos, de modo que, a partir do movimento de formação do aluno, mobilizavam outras perspectivas para as suas ações, construindo diferentes percepções acerca do que era necessário para sua própria formação.

Ressalto, ainda, que esses aspectos não são tratados com vistas à análise do currículo enquanto produto do processo de formação dos professores de Inglês no *Aprendizagem sem Fronteiras*, mas serão analisados tendo foco no processo de produção desse currículo e o currículo como espaço potencial para a produção do conhecimento.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DA HISTÓRIA: ÊNFASE A PARTIR DOS ANOS 80

O Processo de Formação de Professores de Língua Inglesa no Brasil tem dialogado com perspectivas de formação da Educação no geral, bem como com estudos e pesquisas desenvolvidas em contexto internacional, principalmente o norte-americano. Tendo em mente os objetivos traçados para pesquisa aqui relatada, julgo necessário trazer um panorama desses diálogos, juntamente com questões históricas e teóricas que têm influenciado essa área a fim de melhor compreender as iniciativas de projetos de formação emergentes, as suas concepções e objetivos.

Portanto, inicio este capítulo trazendo um panorama da direção que caminhou o processo de formação de professores a partir da década de 80 no contexto brasileiro, trazendo suas filiações teóricas, concepções de currículo e relação com os estudos da área da psicologia sobre o desenvolvimento cognitivo.

Além disso, tratarei de algumas críticas trazidas na literatura especializada acerca do paradigma do professor reflexivo, que é de grande repercussão nos currículos dos programas de formação de professores nas últimas décadas, a fim de evidenciar as contradições presentes nesse modelo. Aliadas a pesquisas realizadas principalmente em contexto norte-americano a partir de referenciais marxistas e vigotskianos, as mesmas têm contribuído para fomentar diferentes concepções do que seja formar professor e novas configurações para o currículo de formação no contexto brasileiro.

No decorrer deste capítulo, esboço parte do contexto histórico em que esta pesquisa está inserida, além de me posicionar em relação à teoria de aprendizagem que serve de base para o presente trabalho. Tais informações são essenciais para a compreensão do propósito desta pesquisa, que é investigar a produção do currículo de um projeto de formação surgido da tentativa de superar as contradições encontradas nos projetos de formação ao longo das últimas décadas.

1.1 MODELOS ECONÔMICOS E EDUCAÇÃO: DO TECNICISMO AO PRAGMATISMO

Os rumos da Educação sempre sofreram influências diretas dos modelos econômicos e das conseqüências que os mesmos trazem para a sociedade. Para entender melhor as novas exigências que o mundo globalizado tem imposto a escola, será realizada uma breve descrição das implicações que os modelos de produção capitalista trouxeram para a Educação, a fim de nos auxiliar na compreensão dos movimentos vivenciados no âmbito da formação de professores no contexto brasileiro.

No início do século XX ocorreu uma autêntica revolução no funcionamento dos sistemas de produção e distribuição no âmbito empresarial, revolução que possibilitaria processos de maior acumulação de capital e de meios de produção que viabilizassem isso. Nesta modalidade foram colocados obstáculos que impediam que os trabalhadores participassem dos processos de tomada de decisões e de controle empresarial, bem como da possibilidade de usufruto dos bens produzidos, ou seja, seguindo uma predisposição à alienação, entendida como a fragmentação entre o pensar, projetar, planejar o trabalho e a sua execução.

A alienação surge, inicialmente, pela alienação do produto do próprio trabalho, da própria ação. (...) Os produtores perdem o poder de decisão sobre o fruto do seu trabalho, são alienados do controle sobre “o que”, “o como”, o “para quê”, o “para quem” produzem. Vêm portanto, alienada uma parte de si mesmos. (LUCKESI, 1993, p. 113)

Era de responsabilidade de alguns a elaboração do processo de trabalho e de outros a execução do mesmo. Esse modelo teve seu ápice nas indústrias automobilísticas, porém não se limitou a elas.

A organização e distribuição das tarefas em uma esteira transportadora criada por Henry Ford (daí o nome de “fordismo” desta modalidade de organização do trabalho), contribui para reforçar ainda mais as políticas trabalhistas de desqualificação em favor de uma mecanização homogeneizadora. (SANTOMÉ, 1998, p. 11)

Neste panorama, o poder de uma máquina vai se sobrepondo à autonomia do ser humano. Esse não precisa mais de qualificação profissional para desempenhar seu trabalho uma vez que se limita a obedecer o ritmo do equipamento e executa a mesma função repetitivamente sem ter ao menos tempo para pensar sobre ela. Assim, qualquer pessoa pode desempenhar qualquer tarefa e, conseqüentemente, seguindo a lógica capitalista da oferta e da procura, com direito de receber salários mais baixos.

As políticas e práticas educacionais daquele momento histórico foram fortemente influenciadas por esse sistema. Primeiramente, cabia à escola formar mão-de-obra que se enquadrava nesse modo de produção. Dessa forma, “a instituição escolar traía sua autêntica razão de ser: preparar cidadãos e cidadãs para compreender, julgar e intervir em sua comunidade, de uma forma responsável, justa, solidária e democrática.” (SANTOMÉ, 1998, p. 14)

Além disso, as instituições de ensino incorporavam a lógica do mundo produtivo: o ensino era dado de forma fragmentada e desconexa. Poucos elaboravam as diretrizes escolares e tinham claro aquilo que pretendiam, enquanto professores e alunos executavam as tarefas estabelecidas por outrem.

Os professores e professoras ocupavam-se mais de serem obedecidos, de seguir um determinado ritmo nas tarefas a realizar, de propiciar uma memorização de dados quase nunca bem compreendidos; enquanto isso, os alunos geravam estratégias para recordar dados e conceitos que para eles não tinha qualquer significação; portanto, preocupavam-se mais com manter as aparências: apresentar exercícios caprichados, acabar a tempo, não falar sem permissão, manter a ordem das filas etc. (SANTOMÉ, 1998, p. 15)

A formação de professores acompanhou esse movimento sendo orientada pela pedagogia tecnicista e dos estudos psicológicos fundamentados no Behaviorismo Radical. As pesquisas da área concentravam-se na investigação dos comportamentos dos professores que se mostravam mais eficazes, conduzindo a melhores resultados por parte dos alunos. Dentro desta linha, o conhecimento é entendido como o desenvolvimento de um repertório comportamental de acordo com as contingências¹. O conhecimento está intimamente relacionado à ação. Por conseguinte, as pesquisas educacionais estavam voltadas para a investigação de

¹ Contingências: Para o Behaviorismo Radical, contingências é um arranjo de variáveis presentes no ambiente, em seu sentido amplo, que determinam o comportamento humano.

ações e comportamentos que possibilitavam o aprendizado dos alunos. A formação de professores exercia o seu papel na medida em que ensinava aos futuros professores arranjar as contingências para o aprendizado.

O papel dos cursos de formação era apropriar os futuros professores de uma instrumentalização técnica que os capacitasse por intermédio do domínio de comportamentos e habilidades observáveis e mensuráveis.

Os cursos privilegiam a formação de um técnico-especialista e de um transmissor de conhecimentos, garantida pelo livre acesso aos métodos e técnicas de ensino preconizados na época. Aliada a uma herança positivista, a relação teoria e prática caracteriza-se por um distanciamento raramente transposto. (RODRIGUES, 2005, p. 4)

O currículo de formação é pautado por seu caráter normativo na medida em que visa à apropriação dos futuros professores dos conteúdos científicos desenvolvidos por aqueles legitimados como cientistas, para então aplicarem tais conteúdos no do universo da prática. Dentro deste paradigma, as realidades sócio-econômica-culturais não são tratadas como diversas, conflitantes e desiguais, sendo os conhecimentos científicos vistos como aplicáveis a todo e qualquer contexto. O papel da educação frente às questões sociais se dava na manutenção do equilíbrio do sistema por meio da superação da marginalidade. Tal superação acontece quando a educação objetiva “formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade” (SAVIANI, 2007, p. 13).

Porém, a partir da década de 70, o capitalismo enfrenta uma crise desencadeada por uma série de fatores e vê-se a necessidade de uma reformulação desse modelo econômico, reformulação essa que se configurou no fenômeno da globalização. Entre os aspectos que motivaram essa mudança destaque as transformações tecnológicas, a crescente implantação de empresas transnacionais e o fato de os mercados passarem a ser cada vez mais heterogêneos e fragmentados. Além disso, o papel do Estado aos moldes do Keynesianismo² passa a não responder ao objetivo do capitalismo, que é a acumulação (MAUÉS, 2003).

Neste panorama é que o conceito de globalização vai ganhando grande força. Segundo Morrow e Torres (2004):

² Keynesianismo: trata-se de uma teoria econômica que afirma o papel do Estado no controle da economia através de medidas orientadas diretamente ao bem-estar da população.

a globalização é o produto do surgimento de uma economia global, da expansão de elos transnacionais entre unidades econômicas, criando outras formas de tomada de decisão coletiva, desenvolvimento de instituições intergovernamentais e quase supranacionais, intensificação das comunicações transnacionais e criação de outras ordens regionais e militares. O processo de globalização é visto como algo que obscurece os limites nacionais, altera solidariedades dentro dos Estados e entre eles, e afeta profundamente a constituição de identidades nacionais e de grupos de interesse. (p.28)

Em conseqüência dessa nova realidade, mudanças significativas ocorreram na organização da produção. Houve uma substituição do modelo taylorista/fordista pelo modelo de organização de tipo japonês toyotismo³. Nesse modelo de produção são oferecidas propostas visando a uma maior participação da classe trabalhadora na concepção, programação e avaliação dos resultados de suas próprias tarefas, bem como propostas que valorizam o trabalho em equipe. Esse novo papel para os empregados não é aleatório, mas parte do princípio de que os trabalhadores são elementos-chave da rentabilidade e competitividade da empresa, partindo da concepção de que, sem a sua cooperação e compromisso, é impossível aumentar a produtividade e melhorar a qualidade.

Um objetivo bastante claro nesse modo de produção é a redução de custos, para que então se possa ganhar a competitividade. Para tanto, as telecomunicações e a informatização são grandes aliados para o mundo empresarial, pois permitem aumentar a flexibilidade dos modelos organizativos, sem chegar a causar a perda de controle e a direção dos mesmos.

Quando a complexidade e a incerteza são características peculiares da sociedade na qual vivemos, a flexibilidade transforma-se em dimensão essencial dos modelos de produção e comercialização, contando com o apoio conjunto de potentes redes de telecomunicações, maquinaria programável e controlável por computador, bem como rodovias e meios de comunicação muito velozes. (SANTOMÉ, 1998, p. 18)

Dessa forma, com o apoio de toda essa tecnologia disponível, a possibilidade de redução dos custos torna-se ainda mais fácil, pois possibilita que uma mesma pessoa seja responsável pelo manejo e controle de várias máquinas.

³ Toyotismo: modelo de produção voltado e conduzido diretamente pela demanda. “A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção em série e de massa do fordismo”. (ANTUNES, 2002, p.17).

Além disso, há uma crescente substituição do salário fixo por pagamentos de serviços realizados, eliminando assim o compromisso trabalhista da empresa com o trabalhador. Isso ainda acontece em um cenário onde há um número excedente de trabalhadores, pois

as margens de lucro reduzidas das companhias no ambiente transacional e competitivo resultaram em perdas de emprego e na migração acelerada de capital de mercados regionais em países capitalistas avançados para áreas onde a mão-de-obra é altamente qualificada e mal remunerada.” (MORROW E TORRES, 2004, p. 30)

Nesse contexto, a classe trabalhadora que lutou pela redução da jornada de trabalho e liberação do tempo livre empenha-se desesperadamente para manter-se empregada mesmo à custa da perda de direitos duramente conquistados (FRIGOTTO, 2001, p. 14)

No Brasil, assim como em outros países em desenvolvimento, essa situação foi ainda mais agravada, uma vez que, para enfrentar o desafio de começar a reestruturação produtiva, teve-se que partir de uma reestruturação social. Isso é decorrente de um número elevado de analfabetismo e baixa escolaridade por grande parte dos brasileiros. Além disso, o ensino nos moldes tecnicistas parece não mais atender às novas necessidades do mercado que passa a exigir a formação de profissionais mais flexíveis, eficientes e polivalentes (MAUÉS, 2003). Assim, a Educação vai assumindo foco das políticas nacionais e internacionais com a finalidade de responder às novas exigências do cenário político-econômico que se vêm estabelecendo.

Uma vez mais afirma-se que a inserção e o ajuste dos países ‘não desenvolvidos’ ou ‘em desenvolvimento’ ao processo de globalização e na reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica, dependem da Educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação. Todavia, não é de qualquer Educação e formação. Que Educação e formação são essas, então? Trata-se de uma Educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a ‘empregabilidade’. (FRIGOTTO, 2001, p. 45)

Os países em desenvolvimento passaram a ocupar espaço central nas discussões de organismos financeiros internacionais, pois havia uma

preocupação de inseri-los na reestrutura produtiva e interesse em garantir o pagamento de sua dívidas externa. Assim, foram elaboradas medidas que passaram a orientar os países endividados, incluindo a reforma na Educação. Nesse processo, Maués (2003) identifica o fenômeno da mercantilização da Educação. Para o referido autor, O mercado passa a determinar o que a Educação deve fazer “desde os aspectos conceituais até as concepções metodológicas e pedagógicas, incluindo a formação de professores” (p. 97).

No Brasil, o reflexo das políticas internacionais para a Educação foi bastante evidenciado no Plano Decenal de Educação para Todos (1993), que teve como norte as discussões estabelecidas na conferência mundial de Educação em Jomtien (1990), conferência essa financiada pelo Banco Mundial com o apoio da Unesco, Unicef e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs). Tais políticas afirmam a necessidade da universalização da Educação básica fundamentada nas competências requeridas pelo mercado e pela sociedade da informação.

Nesse contexto, a formação de professores recebeu atenção uma vez que, para a Educação básica atingir os objetivos estabelecidos, era necessário que a formação de professores rompesse com modelos tradicionais de ensino, modelos esses vistos como responsáveis pelo fracasso escolar e inadequados para o preparo de professores competentes para responder às demandas emergentes.

Assim, os programas de formação, que eram vistos como muito teóricos, passam por um processo de reformulação, tendo como fundamento a valorização da prática, pois se acreditava que a reflexão sobre a prática seria o caminho que levaria à aquisição das competências necessárias para a inserção dos indivíduos na sociedade. Esse processo é sustentado, ainda, por uma concepção desenvolvimentista de aprendizagem, concepção esta presente nas pesquisas da área da Psicologia fundamentadas em Piaget, e no paradigma do Profissional Reflexivo, que teve como precursor Schön.

Para o construtivismo piagetiano, o conhecimento é resultado da reestruturação, reorganização mental das teorias que os próprios indivíduos constroem a partir de suas experiências a fim de se adaptarem à realidade externa. Os indivíduos são vistos como organismos biológicos dotados de capacidade cognitiva que se desenvolve no seu contato com o mundo externo. Esse

desenvolvimento ocorre naturalmente e segue padrões organizados e hierárquicos, categorizados em estádios.

Para que este desenvolvimento aconteça é necessário que haja uma maturação do organismo, que é estimulada pelo seu contato com o meio ambiente. Na tentativa de se adaptar a esse meio, o indivíduo busca solucionar uma determinada situação utilizando uma estrutura mental já formada pelo processo de assimilação, ou seja,

o novo elemento é incorporado e assimilado a um sistema já pronto. Quando as estruturas antigas são inadequadas ou insuficientes para solucionar o novo elemento, o sujeito tentará novas formas de agir, havendo necessidade de modificar suas estruturas antigas para dominar uma nova situação, processo este denominado acomodação. (BARDUCHI, 2004, p. 15)

Nessa perspectiva, os indivíduos são vistos como cientistas que criam paulatina e individualmente suas próprias teorias a respeito do mundo, por meio da descoberta pessoal e da auto-aprendizagem, sendo estimulados pelo meio.

As idéias de Piaget tiveram e ainda têm grande repercussão na área da Educação. A partir delas, o construtivismo surge como um aporte teórico-metodológico norteador de uma tendência pedagógica fortemente centrada no aprender a aprender.

Segundo tal tendência, o papel da escola é visto como o de providenciar meios para os alunos vivenciarem experiências que devem satisfazer aos seus interesses e às exigências sociais. Essas experiências devem permitir que o indivíduo desenvolva sua capacidade de assimilação/acomodação. O mesmo papel é dado para o processo de formação de professores, pois, assim como é o aluno o responsável pela construção do conhecimento, o mesmo acontece com os professores. À formação cabe criar situação para que os futuros professores aprendam.

Os professores devem passar por experiências de aprendizagem para confrontar suas experiências particulares, suas crenças tradicionais, seus conhecimentos sobre o desenvolvimento psicológico das crianças. É compartilhando suas experiências com outros educadores, que os professores podem questionar, refletir e construir a prática pedagógica nos moldes construtivistas, com novas perspectivas pedagógicas. (FACCI, 2006)

Assim, o Paradigma do Professor Reflexivo apresenta-se como uma perspectiva de formação de professores que, a meu ver, se aproxima da concepção de desenvolvimento cognitivo piagetiano, na medida em que a formação vislumbra ensinar os docentes a refletirem sobre as suas experiências, de modo a construírem suas teorias acerca dos fenômenos vivenciados. A reflexão é tratada como um instrumento que possibilita aos indivíduos passarem pelos processos de assimilação e acomodação na sua tentativa de adaptar-se ao ambiente externo, que, no caso, compõe-se de todos os elementos constituintes da estrutura escolar. Corroborando essa idéia, Duarte (2003) afirma

não foi obra do acaso se o fato de que o construtivismo e a pedagogia do professor reflexivo tenham sido difundidos no Brasil quase que simultaneamente. Esses dois ideários fazem parte de um universo pedagógico ao qual venho chamando de “as pedagogias do aprender a aprender”. Neste sentido, do ponto de vista pedagógico, os estudos na linha do professor reflexivo surgiram na América do Norte e na Europa quase que como uma ramificação natural do tronco comum constituído pelo ideário escolanovista. A diferença reside em que o escolanovismo clássico e o construtivismo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo aluno ao passo que os estudos sobre o professor reflexivo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo professor. (p. 610)

O Paradigma do Professor Reflexivo ganhou grande visibilidade no contexto brasileiro a partir dos anos 80, obtendo ainda mais força na década de 90, pois nasceu de uma tentativa de rompimento com modelos de formação pautados nos pressupostos da racionalidade técnica, os quais não atendiam mais às demandas políticas, econômicas e sociais já relatadas. Esta tentativa teve seus reflexos nas propostas de reformulação de grande parte dos programas de formação de professores tanto dos cursos de Letras como também das demais licenciaturas.

Dentro desse contexto, as idéias de Schön (1983) tiveram grande repercussão, tanto no Brasil como no exterior, por apresentar uma possibilidade para a reestruturação dos programas de formação que já questionavam a formação de professores numa perspectiva técnica e vislumbravam “a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados”. (PIMENTA, 2002, p. 21)

Schön (1983), em sua obra *The Reflective Practitioner*, apresenta a chamada epistemologia da prática, a qual parece responder aos anseios daqueles que já apontavam críticas a modelos de formação pautados na racionalidade técnica, tendência predominante até o final do século XIX. É importante salientar-se que, a partir da década de 80, o paradigma reflexivo veio a se tornar predominante o que, entretanto, não exclui os pressupostos da racionalidade técnica na formação de professores disputando com eles a influência sobre a atividade de formação no interior das universidades.

Em oposição ao modelo curricular de formação inspirado na racionalidade técnica, Schön concebe que a complexa dimensão prática do trabalho profissional desafia o professor. Segundo Marques (2004, p. 65), esse desafio é o de “produzir respostas inéditas para a sua ação cotidiana e tomar decisões para além daquelas que lhe foram oferecidas ou prescritas pelo conhecimento científico” Esse processo é permitido através da reflexão.

Segundo Schön, a prática não poderia ser uma simples implementação do pensamento teórico, pois através do conhecimento gerado pela reflexão na e sobre a prática dos profissionais é possível encontrar a solução de problemas enfrentados. Para tanto, a formação profissional deve ser fundamentada na epistemologia da prática, que é compreendida a partir de dois processos: reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação.

O primeiro consiste em um pensamento espontâneo e deliberado, o qual permite ao profissional tomar decisões e improvisar ao se deparar com uma surpresa, algo inesperado no momento da ação. Já a reflexão sobre a reflexão-na-ação caracteriza-se por um olhar retrospectivo da ação de modo a pensar sobre o que se faz e se ver fazendo isto. É uma atividade intelectual que procura reorganizar e reconstruir a ação, a partir de um novo entendimento da prática.

Esses dois modos de reflexão tem por objetivo envolver o indivíduo na criação de significados para os aspectos problemáticos das situações práticas.

No mundo real da prática, os problemas não se apresentam ao profissional como dados. Eles devem ser construídos dos materiais e situações problemáticas que são desafiadoras, preocupantes e incertas. (...) Quando nós localizamos o problema, selecionamos o que trataremos como as ‘coisas’ da situação, estabelecemos os limites da nossa atenção a ele, e impusemos sobre ele uma coerência que nos permite dizer o que está errado e em qual direção

a situação precisa ser mudada. A problematização é um processo no qual, interativamente, nós nomeamos as coisas para as quais olharemos e moldamos o contexto no qual olharemos para elas. (SCHÖN, 1983, p. 40)⁴

Apesar de não atuar diretamente com o processo de formação de professores, as idéias de Schön foram amplamente divulgadas de modo a favorecer a iminência do paradigma do professor reflexivo. O próprio Schön, mesmo sendo arquiteto, traçou algumas orientações de modo a orientar o treinamento do professor reflexivo. Em seu texto, *Coaching Reflective Teaching* (1988), o autor enfatiza a importância do papel de um treinador na formação do professor reflexivo para que forneça suporte ao seu processo de reflexão-na-ação, de modo a auxiliá-lo a tornar explícito o que ele vê, como interpretar, e como avaliar e agir diante de sua interpretação.

O paradigma do professor reflexivo foi rapidamente difundido o que ocasionou uma série de (re)interpretações e implicações para o fenômeno da reflexão. A partir da década de 80, foram realizadas pesquisas que buscavam metodologias e métodos que encorajassem a reflexão tanto na formação inicial quanto na continuada de professores. Tamanha repercussão trouxe também uma série de críticas a respeito desse modelo que se instaurava.

No tocante às (re)interpretações, Grimmer et al (1990) apontam três diferentes maneiras no modo como o modelo reflexivo foi apropriado pelas pesquisas na área de formação de professores tendo por base o modo como o conhecimento derivado da pesquisa é visto.

A primeira maneira parte do princípio de que o propósito da reflexão é **direcionar** os professores na sua prática na medida em que, pela reflexão, eles deliberada e conscientemente levam e aplicam os achados científicos e teorias educacionais em suas práticas. Assim, a tendência é ver que esses achados provêm de autoridades que publicam em periódicos e revistas e não da situação prática em si. “Neste caso, poderia se argumentar que a reflexão serve para manter o professor como subordinado a descobertas das pesquisas científicas, que caracteriza a racionalidade técnica criticada por Schön.” (GIMENEZ, 2006, p. 14)

A segunda maneira de conceber a reflexão a vê como instrumento potencial para **informar** a prática dos professores. Nesse sentido, há uma atenção

⁴ Todas as traduções foram feitas livremente por mim.

especial para o contexto dos eventos educacionais pois, a partir da reflexão sobre as situações e eventos particulares, o professor deliberadamente escolhe alternativas e adota práticas que levem a melhores resultados de aprendizagem.

Por último, a reflexão é vista como uma fonte de conhecimento pelo qual o professor **reconstrói** a sua prática. Ao refletir, ele enxerga as experiências e situações de sua prática a partir de outra perspectiva o que lhe possibilita obter novos entendimentos das situações, novos entendimentos de si mesmo enquanto professor ou da cultura educacional e/ou novos entendimentos de seus pressupostos sobre o ensino.

Nesta última maneira de conceber a reflexão, encontram-se aqueles que, baseados na teoria crítica (BROOKFIELD, 1995; BEYER, 2001; GIROUX, 1990; CONTRERAS, 1997; ZEICHNER e LISTON, 1987), defendem que as abordagens dadas à reflexão não deve ser uma investigação limitada a problemas pedagógicos que geram ações particulares em aula. Para Pimenta (2002),

a centralidade na aula como lugar de experimentação e de investigação e no professor como o que se dedica, individualmente, à reflexão e à melhoria dos problemas é uma perspectiva restrita, pois desconsidera a influência da realidade social sobre ações e pensamentos e sobre o conhecimento como produto de contextos sociais e históricos. (p. 24)

Neste sentido é que a noção do professor como intelectual crítico vai sendo estabelecida. A reflexão, nessa perspectiva, aparece como instrumento que permite a emancipação, na medida em que possibilita a identificação das condições sociais, política e culturais que estão envolvidas na prática; além de estabelecer um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais (GIROUX, 1990).

A partir da teoria crítica, diferentes níveis de reflexividade são identificados. Zeichner (1994) trata de três diferentes níveis de reflexão: técnico, prático e crítico. O primeiro consiste em uma reflexão voltada especificamente para a eficácia e eficiência dos meios utilizados para atingir os fins previstos, ou seja, a preocupação se concentra no modo como os objetivos serão alcançados sem se questionar os objetivos em si. No segundo, os objetivos assumem um papel fundamental visto que se tem como finalidade examiná-los, bem como os meios

utilizados para alcançá-los e os resultados alcançados. Tanto o nível técnico quanto o prático focam questões de sala de aula e encaminhamentos metodológicos.

Já o nível crítico refere-se, principalmente, a incorporação de critérios éticos e morais nos discursos da prática educacional, ou seja, analisa os meios e objetivos não em termos educacionais simplesmente, mas em termos políticos que podem vir a contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. As idéias de Zeichner (2003), Mateus (2005) aponta que a profissionalização do professor nesta perspectiva

compreende professores transformando as realidades sócio-educacionais em que se encontram, libertando os oprimidos e libertando-se da opressão, com vistas a uma sociedade mais justa e humanizada. Isso implica professores formulando os propósitos e os fins educacionais, produzindo conhecimento teórico-prático sobre ensino aprendizagem e assumindo um papel ativo de liderança nas reformas escolares. (p. 140)

Vale ressaltar que o modo como as idéias da teoria crítica foram apropriadas no contexto americano foi se afastando das idéias iniciais dos teóricos críticos da década de 30 na Alemanha que buscavam caracterizar os processos pelos quais o capitalismo se estabelecia como hegemônico a partir de referenciais marxistas.

Na América do Norte, a teoria crítica foi se fortalecendo como estratégia de ruptura do regime fascista e de valorização do regime capitalista. Em face de tal contexto de desenvolvimento opressivo era quase impossível vislumbrar a teoria crítica como parte de um movimento revolucionário socialista. Razão por que na área educacional o desejo de justiça social parecia, para muitos intelectuais daquela época e até mesmo na atualidade, mais próximo do pragmatismo deweyano do que possível de ser conseguido por meio de uma revolução aos moldes marxistas. (MATEUS, 2005, p. 140)

O fato de a teoria crítica ter sido apropriada de modo a valorizar o regime capitalista trouxe consigo uma série de contradições que permearam os programas de formação. Em primeiro lugar, encontra-se a contradição entre o que se faz e o que se deseja fazer, pois ao mesmo tempo em que se pretende formar profissionais e vislumbrar para a Educação um projeto político com vistas a superação das desigualdades sociais, a própria Educação é um instrumento para a manutenção de uma sociedade de classes, logo, necessária para o fortalecimento e

hegemonia da sociedade de classes e das relações de concorrência nos moldes capitalistas. “Isso implica compreender que, em nome da eficiência, da lucratividade, da competitividade, um bom número de cursos e programas se constrói sobre o discurso da emancipação e, contraditoriamente, sobre a lógica da subserviência.” (MATEUS, 2005, p. 143)

Nessa linha, Pimenta (2002) afirma que:

Há que se entender que a escola não é homogênea e os professores não são passivos. Por isso se faz necessário analisar como estes podem manejar processos de interação entre seus interesses e os valores e conflitos que a escola representa, para melhor entender que possibilidades a reflexão crítica pode ter no contexto escola. Por um lado, as finalidades educativas apresentam um discurso de preparar para a vida adulta com capacidade crítica em uma sociedade plural. Por outro, o trabalho docente e a vida na escola se estruturam para negar estas finalidades. (p.27)

Outro aspecto que se mostra contraditório no tocante à aproximação da teoria crítica e do movimento reflexivo está relacionado ao modo como se pretende formar o profissional crítico que se idealiza, o qual deve se capacitar para transformar a realidade onde atua.

Em conseqüência da valorização do pragmatismo advindo da escola deweyana, a reflexão crítica está relacionada a um processo de autodeterminação em mudar a sociedade em que se vive, sem considerar as forças sócio-histórico-ideológicas que a regem (MATEUS, 2005). Assim, acredita-se que a ocorrência da reflexão nas atividades educativas depende de algumas atitudes pessoais necessárias para que ocorra, tais como, espírito aberto, responsabilidade e empenho⁵. “Nesse sentido, os professores são colocados como sujeitos capazes de exercer controle direto sobre as práticas sociais, em geral, e a cultura educacional, em particular, como se o seu fazer estivesse descolado das relações de poder nas

⁵ Dewey(1933) aponta quatro atitudes pessoais que o profissional da Educação deve ter para que a reflexão ocorra. No original essas qualidades são: *open-mindedness*, *responsability*, *whole-heartedness* e *directness*. A primeira, espírito aberto, seria a capacidade de ouvir os outros e tentar compreender seus posicionamentos, não como avaliação, mas como colaboração. A segunda, responsabilidade, é a capacidade de considerar as conseqüências de suas ações e demonstrar preocupação em relação a elas. As duas últimas, *whole-heartedness* e *directness*, agrupo e nomeio como empenho devido à proximidade que esses conceitos apresentam. Empenho, então, é a predisposição para romper com as situações de rotina e enfrentar situações de desafio e conflito em suas práticas.

organizações escolares e na divisão própria do trabalho” (MATEUS, 2005, p. 144/145), desde que ele se disponha para isso.

Além das atitudes necessárias para ser um profissional reflexivo crítico, a literatura na área tem apontado uma série de instrumentos, metodologias e técnicas de modo a encorajar o processo reflexivo e ensinar os professores a refletirem, seja em situação de formação inicial ou contínua. Um dos nomes mais citados é Smyth (1992) quem estabelece alguns passos de modo a sistematizar o processo reflexivo crítico: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Para Smyth (1992) o primeiro passo aborda o ato de o professor descrever a sua prática. Ao perguntar-se *O que eu faço?* ele retoma os eventos ocorridos durante a sua ação pedagógica, a fim de entendê-la e futuramente transformá-la. Esse ato serve de base para a segunda etapa, informar, que permite ao professor interrogar sobre o significado de suas ações. Ao informar a sua prática, ele é capaz de entendê-la melhor a partir da busca dos princípios que a embasaram. A próxima etapa, confrontar, tem como objetivo levantar um questionamento acerca dos significados que os sujeitos conferiram à sua prática ocasionados pelo ato de informar. É nesse momento que se acredita que os educadores tomam ciência de como aspectos relacionados ao contexto histórico, político, econômico e social permeiam a escola e a prática pedagógica. Acredita-se que nessa etapa os profissionais passam a entender como as forças sociais e institucionais que atravessam as paredes da sala de aula influenciam o seu modo de agir e pensar.

Já o último passo é reconstruir, o qual é visto como emancipatório, uma vez que, a partir do conhecimento adquirido nos estágios anteriores, o educador encontra subsídios para a transformação de sua prática. Suas ações e decisões acontecem de modo consciente, além de o profissional adquirir maior controle sobre sua prática através do autogerenciamento, auto-regulação e auto-responsabilidade.

Na área da Lingüística Aplicada, alguns trabalhos (MAGALHÃES, 2004; LIBERALI, 2008; CASTRO, 2007, HORIKAWA, 2004) têm corroborado a idéia de que esses processos, por meio da linguagem, possibilitam a reflexão, que é entendida como possibilidade de emancipação.

A linguagem materializa o processo reflexivo ao mesmo tempo em que constitui a prática pedagógica, Trabalhar com a linguagem significa instrumentalizar os educadores para refletir sobre suas

ações (instrumento) e para agir em sala de aula (seu objeto). Significa, portanto, desenvolver poder emancipatório. (LIBERALI, 2008, p. 45)

Assim, objetiva-se que, ao conhecer a organização do processo reflexivo a partir das ações da linguagem como descrever, informar, confrontar e reconstruir, os professores entendam o significado de suas escolhas e os interesses a que servem, o que os trará a compreensão e a transformação dos contextos escolares (MAGALHÃES, 2004). Para a autora, “o conhecimento dos discursos que informam nossas ações de linguagem em contextos particulares pode possibilitar práticas sociais e institucionais mais preocupadas com a *igualdade e a justiça social* e com a constituição de alunos críticos e reflexivos.” (p. 74, grifo do autor)

Acredita-se que a reflexão crítica, mediada por essas etapas, leva os professores a terem consciência do que fazem, o porquê fazem e a quem favorecem através do que fazem, ou seja, conscientes de sua tarefa de ensinar. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que, por meio da análise da linguagem, o professor toma consciência das relações hegemônicas que permeiam o seu fazer e as suas intenções pela reflexão. Para tanto, o professor parece possuir algo na sua natureza intocado pela dominação social e eximido dos efeitos das relações de poder, o que lhe permite tomar ciência dessas relações (FLENDER, 2003).

Algumas propostas de formação reflexiva tratam o sujeito como aquele que pode controlar suas intenções e vontades, ao tomar consciência delas. Porém, esquece-se que o sujeito se constitui como tal nas relações sociais e que, portanto, “não pode controlar nem ser controlado, a não ser na rede das relações de poder que, ainda assim, não podem prever todas as reações nem inibir todas as possibilidades de resistência” (CORACINI, 2003, p. 286).

Esse processo de tomada de consciência tem sido freqüentemente almejado por programas de formação de professores através de algumas estratégias como a escrita de diários e narrativas autobiográficas; sessões reflexivas ou visionamento de aulas; pela metodologia da pesquisa-ação, pedagogia explanatória ou pela pesquisa colaborativa (GIMENEZ, 1995; MAGALHÃES, 2004; DÉLY; GIL, 2005; RICHARDS; NUNAN, 1990; BAILEY, 1990).

Assim, evidencia-se como o paradigma do professor reflexivo entende a tomada de consciência como elemento essencial para a transformação social. O professor é colocado como um agente fundamental para essa

transformação e visto como capaz de mudar a sociedade a partir da reflexão. No entanto, para que isso aconteça, é necessária a disposição pessoal, que leva à reflexão, além do desenvolvimento de algumas estratégias propostas por pesquisadores. As relações de poder, os aspectos políticos, históricos e sociais envolvidos no próprio processo de formação não são levados em consideração.

Quando a pesquisa em formação de professores desenvolve programas elaborados para ensinar os professores a serem profissionais reflexivos, o pressuposto implícito é que os professores não são reflexivos a menos que eles pratiquem as técnicas específicas desenvolvidas pelos pesquisadores. É irônico que a retórica acerca dos profissionais reflexivos enfoca no empoderamento dos professores, mas os requisitos para aprender a ser reflexivo estão baseados no pressuposto que os professores são incapazes de reflexão sem a direção das autoridades no assunto. (FLENDER, 2003, p. 23)

Nesse sentido, o paradigma reflexivo, que surgiu como uma tentativa de superar a formação de professores de caráter tecnicista, parece se aproximar dos preceitos que critica, na medida em que se apresenta como mais um modelo, composto de técnicas específicas, a ser aplicado no processo de formação de professores. O currículo é pré-definido e permeado de metodologias que visem ao resultado final que se almeja: a formação de professores crítico-reflexivos.

O caráter tecnicista revelado no paradigma reflexivo também se mostra na relação hierárquica entre o conhecimento produzido pelos pesquisadores e o conhecimento produzido por professores. Apesar de partir do pressuposto de que todo o professor deve ser pesquisador de sua prática, há ainda uma relação hierárquica entre aquele que sabe refletir, o pesquisador formador; e aquele que precisa aprender como refletir, o professor. Assim, permanecem as relações de poder nas pesquisas educacionais, uma vez que os professores usam a pesquisa produzida por aqueles mais capazes, a fim de se tornarem melhores profissionais, ou seja, reflexivos.

Outra questão a ser considerada é aproximação da relação teoria-prática a que o paradigma se propunha. Por entender que o conhecimento teórico não respondia à complexa realidade prática dos profissionais, o paradigma nasce de uma tentativa de valorizar o conhecimento provido da experiência, como já explorado anteriormente. No entanto, a ênfase excessiva naquilo que é pragmático tem levado a outro extremo que é a desvalorização do conhecimento científico,

teórico, acadêmico (DUARTE, 2003; FACCI, 2006). Em tom bastante pessimista, Moraes (2004) diz que:

A celebração do fim da teoria – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de ‘prática reflexiva’ – se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista, basta o ‘saber fazer’ e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa a sua própria estrutura discursiva. (p. 10)

Ao deslocar a importância do conhecimento teórico para o conhecimento tácito, aquele advindo da experiência adquirida no cotidiano, desloca-se também o objetivo do processo de formação profissional e de escolarização dos indivíduos. Tal fato ocorre pois se relativiza o papel da Educação enquanto mediação entre os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e os indivíduos, de modo a contribuir para a formação de novas gerações de seres humanos (FACCI, 2006).

É certo que o movimento em torno do Paradigma Reflexivo trouxe contribuições para o campo da Educação. Destaco o fato de reconhecer a importância dos professores como profissionais habilitados para pesquisar e não somente objetos a serem pesquisados. Além disso, vários estudos na área contribuíram para o reconhecimento da importância do conhecimento deles no processo de elaboração das propostas a serem implantadas na realidade educacional. Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao movimento em torno da formação contínua que foi fortalecido, ultrapassando a visão de capacitação e treinamento vinculada à noção de Educação permanente (PIMENTA, 2002).

No entanto, esse paradigma traz consigo uma série de contradições as quais não permitem que a formação de professores se configure em uma atividade revolucionária conforme vislumbrado pela perspectiva crítica do paradigma.

Assim, novas alternativas têm sido produzidas com o intuito de romper com essas contradições, tais alternativas têm como aporte teórico uma diferente maneira de compreender o desenvolvimento cognitivo e o ser humano, já que uma concepção desenvolvimentista parece não responder à complexa tarefa de formar professores de modo a contribuir para a criação de um mundo mais justo e humanizado. Caracterizo essas alternativas enquanto abordagem emergente para a formação de professores, ao qual darei especial enfoque no próximo capítulo.

2 A Formação de Professores numa Perspectiva Sócio-Histórico-Cultural

Até aqui, busquei situar brevemente o processo de formação de professores frente a questões histórico-políticas e econômicas, bem como frente a tendências da área da Psicologia e da Educação geral e sua relação com os rumos tomados no processo de formação de professores nas últimas décadas.

Com ênfase a partir dos anos 80, tracei algumas considerações acerca do Paradigma do Professor Reflexivo argumentando que seus fundamentos e os diferentes artefatos usados por programas de formação a fim de tornarem os professores profissionais críticos-reflexivos parecem não ser suficientes para vislumbrar esse processo como uma atividade revolucionária.

Apontei algumas vozes que corroboram essa idéia, apontando algumas contradições imanentes a atividade de formação de professores referenciada neste paradigma.

Passarei a tratar de outras vozes que, apesar de serem em menor proporção, têm surgido como violações e inovações discretas que objetivam um processo emancipatório e libertário para a formação de professores, estabelecendo diferentes formas de fazer e conceber essa atividade.

Tal fenômeno se constitui como um ciclo expansivo que, segundo Cole e Engeström (1993), é um processo dinâmico que envolve a internalização de uma dada cultura de prática e a criação de novos artefatos e padrões de interação a partir de uma análise embasada e cuidadosa da estrutura da atividade existente. Ou seja, na medida em que a atividade existente de formação de professores (Paradigma Reflexivo) se constitui como predominante e passa a ser alvo de diversas críticas, o estudo das contradições presentes nessa atividade potencializa o surgimento de iniciativas criativas que visam a caminhos para além dessas contradições (externalização). O ciclo expansivo pressupõe o acirramento das contradições e aumento da externalização até atingir o seu pico que é o design e implementação de um novo modelo de atividade, que neste trabalho estou chamando de abordagem emergente para a formação de professores.

Este trabalho visa analisar sistematicamente uma atividade de formação de professores de língua inglesa que se apresenta como uma dessas

iniciativas criativas oriundas do acirramento e da análise das contradições encontradas no Paradigma do Professor Reflexivo, que orientou o processo de formação de professores de língua inglesa nas últimas décadas.

Esta abordagem, no entanto, será fundamentada no referencial filosófico-metodológico da Teoria Psicológica da Atividade⁶ iniciada na escola sócio-histórico-cultural da Psicologia Russa, preconizada por Vygotsky e colegas.

Para tanto, neste capítulo, inicialmente, explicito a essência marxista deste referencial e abordo princípios fundamentais do projeto vygotskiano a partir da noção de práxis, da natureza social e colaborativa do conhecimento e do conhecimento como engajamento prático transformador.

Por fim, trago um apanhado de iniciativas, em contexto internacional e nacional, que têm encontrado na perspectiva sócio-histórico-cultural possibilidades e caminhos para a formação de professores como uma atividade revolucionária, de modo a contribuir para novos ciclos de transformação social.

2.1 A ESSÊNCIA MARXISTA NA TEORIA DA ATIVIDADE

A partir das primeiras traduções dos textos de Vygotsky para o Inglês, houve o reconhecimento por alguns estudiosos americanos da forte ligação de suas idéias com o Marxismo. No entanto, segundo Packer (2008), desde então, muitas interpretações de Vygotsky têm negligenciado essa ligação.

Corroborando esta idéia, Stetsenko e Arievitich (2004) afirmam que a maneira como suas idéias têm sido abordadas recentemente as aproximam de pontos de vistas tradicionais da ciência (cognitivistas e individualistas) indo de encontro ao próprio espírito vygotskiano, o qual surgiu como um projeto único em função do seu engajamento prático, político, civil e do seu comprometimento ideológico a ideais de justiça social, igualdade e transformação social.

⁶ A teoria da atividade surgiu no campo da psicologia, com os trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria. Ela pode ser considerada um desdobramento do esforço por construção de uma psicologia sócio-histórico-cultural fundamentada na filosofia marxista. Embora a denominação “teoria da atividade” tenha surgido mais especificamente a partir dos trabalhos de Leontiev, muitos autores acabaram por adotar essa denominação também para se referirem aos trabalhos de Vigotski, Luria e outros integrantes dessa escola da psicologia. Atualmente essa teoria apresenta claramente um caráter multidisciplinar, abarcando campos como a Educação, a antropologia, a sociologia do trabalho, a lingüística, a filosofia.(DUARTE, 2002, p. 280)

Em contexto brasileiro, Duarte (2000) sinaliza este mesmo fenômeno alegando a existência de inúmeras interpretações hegemônicas da psicologia vygotskiana, despindo-a de suas bases marxistas e socialistas.

No entanto, para entender a fundamentação marxista na Teoria da Atividade, faz-se necessário relembrar o contexto sócio-político em que suas idéias estavam inseridas. A produção intelectual de Vygotsky e seus colegas iniciou-se a partir de 1920, dentro de uma sociedade soviética pós-revolucionária, marcada por uma atmosfera “de grande inquietação e estímulo para a busca de respostas às exigências de uma sociedade em franco processo de transformação”. (REGO, 2007, p.26)

A grande repercussão das idéias marxistas e a sua influência na sociedade russa da época pediam uma teoria psicológica em que o ser humano fosse entendido por sua natureza social, aspecto limitado nas duas grandes tendências da psicologia até então.

De um lado, a tendência embasada na filosofia empirista trazia para a psicologia características da ciência natural detendo-se a descrições de processos elementares sensoriais e reflexos, formas exteriores de comportamento, ignorando os fenômenos complexos da atividade consciente.

A outra tendência, por sua vez, com bases na filosofia idealista, trazia características da ciência mental e acreditava que a vida psíquica não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva, já que era manifestação do espírito. Portanto, limitava-se à descrição subjetiva das propriedades emergentes dos processos psicológicos superiores.

Dado as questões expostas, Vygotsky argumentava acerca da necessidade de

uma teoria geral da psicologia, uma psicologia geral, que possibilitasse a construção de uma psicologia marxista, superando a crise existente nesse campo da ciência, crise essa caracterizada pela contradição entre, por um lado, o acúmulo de dados obtidos através das pesquisas empíricas e, por outro, a total fragmentação da psicologia em uma grande quantidade de correntes teóricas construídas com base em pressupostos muito pouco consistentes. (DUARTE, 2000, p.80)

É nesse contexto que a Psicologia Marxista de Vygotsky nasce, contribuindo para a produção de uma abordagem transformadora da psicologia e da

ciência soviética daquele período, abordagem essa vinculada a projetos sociais e políticos de seu país.

Para tanto, Vygotsky não somente buscou em Marx aspectos que ele considerava úteis no campo da psicologia, como fundamentou nesse autor toda a sua psicologia, adotando a metodologia marxista em sua globalidade, tendo como núcleo a sua concepção de ser humano, de sociedade e de história. Assim, para Vygotsky

a criação da psicologia geral envolveria separação das duas psicologias contraditórias e a entrega de uma ciência materialista que unificasse metodologia e prática. Metodologia, no entanto, não se resume a técnica, ela é a teoria do método científico construído sob um fundamento histórico no qual prática e filosofia se unem. (PACKER, 2008, p. 14)

Dessa forma, Vygotsky compartilha com Marx a ênfase na história como aspecto central e especificamente humano da natureza humana. Portanto, ele baseia-se na história o estudo do desenvolvimento da mente e da linguagem, ao invés de buscar na biologia, partindo da premissa que

o comportamento humano se diferencia do comportamento animal do mesmo modo qualitativo como todo o tipo de adaptabilidade e desenvolvimento histórico do homem se difere da adaptabilidade e desenvolvimento dos animais, porque o processo do *desenvolvimento mental* do homem é parte do *desenvolvimento histórico geral* da raça humana. (VYGOTSKY, *apud* SCRIBNER, 1985, p. 123, grifo do autor)

Assim, o historicismo de Vygotsky é uma tentativa de aplicar o método histórico de Marx na psicologia na medida em que o desenvolvimento mental humano é entendido a partir da atividade mediada do trabalho humano, atividade essa responsável pelo desenvolvimento histórico da raça humana ao mesmo tempo em que historicamente determinada.

Nesta concepção de história, liberdade e necessidade estão inter-relacionadas de modos complexos. O estudo científico das leis objetivas da história nos possibilita, aparentemente de modo paradoxal, usar essas leis a fim de nos libertarmos. Nós podemos passar de objetos da história para seus agentes auto-conscientes. É a própria necessidade destas leis que permite liberdade: uma vez que nós a identificamos, nós podemos lidar com ela. De fato nosso conhecimento científico é em si mesmo um produto necessário da história. (PACKER, 2008, p. 15)

É no próprio sentido de historicidade que a concepção de sujeito surge, na medida em que o indivíduo é visto como um agente transformador da sociedade e produtor da história. Isso significa considerar o ser humano como um *sujeito da sua vida e ao mesmo tempo como um processo social, cultural e histórico*. (GERALDI; FCHTNER; BENITES., 2007, p. 14, grifo do autor).

Por conseguinte, o ser humano não é somente determinado fundamentalmente por aspectos de ordem biológica ou social, mas também se constrói e se transforma ao transformar a natureza através do seu trabalho. Para tanto ele faz uso de artefatos, elaborados e modificados coletivamente na história, para essa transformação.

Neste sentido, a essência marxista das idéias de Vygotsky se estabelece também no próprio conceito de trabalho que é visto como atividade prática, subjetiva, transformadora. Atividade essa entendida como mediadora das relações do ser humano com a natureza, pela qual o homem ao mesmo tempo em que "age sobre a natureza externa e a modifica, modifica sua própria natureza e desenvolve as faculdades nela adormecidas" (MARX, 1977, p.136)

Partindo disso, Vygotsky apresenta uma psicologia que tem por unidade básica de análise a atividade humana, pois é a partir dela que o movimento concreto – histórico e dialético – do desenvolvimento psíquico humano pode ser estudado, explicado e analisado.

Dado o exposto, Vygotsky, assim como Marx, entende a mente humana a partir da sua origem social. O desenvolvimento cognitivo e a questão da consciência são produtos sociais, e que, portanto, só podem ser entendidos a partir de suas bases que é a atividade humana. Para Marx (1999), "Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência"(p.29/30), consciência essa que é intrinsecamente dependente da produção material dos homens.

A natureza social humana é então compreendida a partir do trabalho. Marx e Engels (1984) afirmam em A Ideologia Alemã:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (MARX e ENGELS, 1984, p.15).

Partindo dessas premissas, o projeto vygotskiano é permeado por princípios que tratam o desenvolvimento humano a partir da história, que por sua vez é constituída por processos de produção material pelos homens. Tais processos, por sua vez, movimentam as relações sociais entre os indivíduos, nos processos colaborativos de prática social, bem como nos psicológicos subjetivos individuais, como o desenvolvimento cognitivo. É a relação entre os processos sociais e individuais do desenvolvimento humano o foco dos estudos de Vygotsky.

Tendo esclarecido alguns dos fundamentos marxistas do projeto vygotskiano, passarei a tratar especificamente da relação entre atividade humana e conhecimento, da natureza social e colaborativa do conhecimento; e do conhecimento como engajamento prático transformador.

2.2 A QUESTÃO DA ATIVIDADE HUMANA E DO CONHECIMENTO

Dada a fundamentação marxista de suas idéias, Vygotsky e colegas entendiam a cognição como um produto-e-processo⁷ do desenvolvimento da atividade do sujeito na natureza. Assim, a cognição não é tratada como um processo na mente do homem desvinculado da relação que esse estabelece com o mundo que o cerca. A partir desta concepção, a prática humana é entendida como a base da cognição humana.

Entender esse princípio não implica em simplesmente relacionar a prática à cognição, mas sim na percepção de que não existe cognição fora do processo da vida, que se caracteriza, na sua essência, por um processo material e prático. É a atividade humana que constitui os homens em sujeitos cognoscivos na medida em que,

A fim de existirem, eles devem agir, produzir os meios necessários de vida. Ao agirem no mundo externo, eles o modificam; ao mesmo tempo eles também se modificam. Isto acontece porque o que eles mesmos representam é determinado por sua atividade, condicionado pelo nível de desenvolvimento obtido, pelos seus meios e a forma de sua organização. (LEONTIEV, 1978)

⁷ Ao utilizar o termo produto-e-processo, intento, a partir do emprego dos hífen, explicitar a relação dialética que esses conceitos estabelecem entre si, em se tratando do conhecimento dentro da perspectiva adotada.

Esse princípio constitui um dos pilares do projeto vygotskiano que vê o desenvolvimento humano a partir da transformação e criação de realidades através da atividade humana. Dessa forma, faz-se necessário estabelecer qual o sentido de atividade de que se trata.

Para a escola histórico-cultural, a atividade, assim como o trabalho para Marx, se caracteriza como a categoria fundante dos complexos sociais do mundo dos homens, portanto, o elemento essencial constitutivo do ser humano. Isso se dá em função de três aspectos fundamentais da atividade. Primeiramente, a atividade se caracteriza pelo fato de ser conscientemente dirigida por uma finalidade previamente estabelecida na consciência. Ou seja, o ser humano é capaz de construir na sua cabeça o seu trabalho de modo que o resultado exista no seu formato ideal antes mesmo do próprio trabalho. Vygotsky (1925/1999), ao discorrer acerca deste princípio marxista, diz que a duplicação (doubling) da experiência é compulsória ao trabalho humano.

O trabalho é repetido no movimento das mãos e das mudanças produzidas no ser material trabalhado, que já havia sido feito previamente na imaginação do trabalhador, com modelos aproximados destes movimentos e material. É esta experiência duplicada que possibilita ao homem desenvolver formas de adaptação ativa, que não existe nos animais.

Leontiev (1977) caracteriza esse resultado, esse 'fim' vislumbrado, o objeto, como elemento crucial em qualquer atividade. Para ele, é esse objeto que motiva a existência de uma atividade. No entanto, ele tem natureza dupla.

O objeto da atividade é duplo: primeiro, em sua existência independente subordinado a si mesmo e transformando a atividade do sujeito. Segundo, como uma imagem do objeto, como um produto de suas propriedades do reflexo psicológico que é realizado como uma atividade do sujeito e não pode existir de outra forma. (LEONTIEV,1977)

Esse objeto é, portanto, ideológico, uma vez que possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Essa característica impõe-lhe um caráter de signo uma vez que ele não somente existe como parte de uma realidade, mas também reflete e refrata uma outra. Uma vez que todo signo resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um

processo de interação, o objeto da atividade humana nunca é individual, ele emerge de um coletivo inserido em uma dada etapa de desenvolvimento da sociedade, a qual apresenta grupos de objetos que atraem atenção do grupo social, adquirindo um valor particular (BAKTHIN, 1986).

Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material. Evidentemente o arbítrio individual não poderia desempenhar aqui papel algum, já que o signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual; somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo. Em outras palavras, *não se pode entrar no domínio da ideologia tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social.* (BAKTHIN, 1986, p. 45, grifo do autor)

Outro aspecto constitutivo da atividade é a questão da mediação. A fim de concretizar aquilo que foi conscientemente projetado, o homem cria, produz e dispõe de instrumentos/signos produzidos coletivamente na história para mediar o seu agir na natureza. Segundo Luria (1928), “o homem difere-se dos animais, pois ele pode criar e usar instrumentos. Esses instrumentos não somente mudam radicalmente a sua condição de existência, eles até agem sobre ele, pois resultam em mudança nele e na sua condição psíquica” (p. 493).

Vygotsky (2007) afirma que, assim como os instrumentos exercem um papel de mediador no trabalho, os signos medeiam a atividade psicológica. Os seus estudos buscaram compreender como os usos de instrumentos e signos estão mutuamente ligados, ainda que separados, no desenvolvimento cultural do ser humano. Segundo ele, apesar de ambos exercerem o papel de mediação no trabalho/atividade, instrumentos e signos divergem a partir das diferentes maneiras que orientam o comportamento humano. Enquanto a função do instrumento é orientar as ações humanas sobre os objetos da atividade, modificando-os, o signo não modifica o objeto da operação psicológica, ele se constitui enquanto meio para o controle do próprio indivíduo, regulando suas ações sobre seu psiquismo. No entanto, apesar de ser orientado internamente, o signo também tem origem social. “O signo originalmente é sempre um meio do contato social, um meio de influência sobre os outros, e apenas subsequente ele se encontra no papel de um meio

para influenciar o próprio indivíduo (oneself)” (VYGOTSKY, 1960, *apud* COLE e ENGESTRÖM, 1993, p. 7).

Apesar dessa distinção, instrumentos e ferramentas são vistos pela escola sócio-histórico-cultural como aspectos de um mesmo fenômeno, do processo de mediação cultural. Nesse processo, a linguagem é considerada a mais importante de todas as ferramentas haja vista que, por meio dela, o homem consegue ir além do que é passível de percepção, possibilitando a ele lidar com coisas não vivenciadas anteriormente e com aspectos relacionados às experiências das gerações anteriores no curso da história (LURIA, 1981). Esse autor afirma ainda que, assim, “o mundo acrescenta uma outra dimensão para o mundo dos humanos [...] Os animais têm somente um mundo, o mundo dos objetos e das situações. Os humanos têm um mundo duplo.” (p.35)

Por fim, outra característica inerente à noção da atividade enquanto categoria fundante do mundo social reside no fato de que, ao utilizar de instrumentos a fim de materializar o objeto que é previamente projetado na consciência, o homem, por meio de sua atividade mediada, produz um produto que é social. Produto esse “que não é mais um objeto inteiramente natural, um produto que é uma objetivação da atividade e do pensamento do ser humano” (DUARTE, 2000, p. 208). A cognição, nesta perspectiva é entendida como um produto social produzido na/pela atividade humana.

Esse entendimento implica no reconhecimento de que o homem, ao atuar na transformação e na criação da natureza que o cerca, transforma, cria a si mesmo e, no processo, produz conhecimento de si e do mundo no qual está inserido.

A relação dialética estabelecida entre a atividade e cognição se dá pois ao mesmo tempo em que o trabalho, mediado pela cognição, é o instrumento que coloca o homem à frente dos objetos materiais, os quais ele modifica e produz; a cognição produzida na/pela sua atividade é que lhe possibilita exceder as possibilidades da sua ação sensória direta no mundo. Assim, o conhecimento se apresenta não somente como produto da atividade, mas também como um processo, um fenômeno dinâmico, na medida em que ele também é instrumento que medeia a ação do homem no mundo.

Vale ressaltar que essa atividade nunca é desatrelada das relações sociais e da vida em sociedade. Segundo Leontiev (1978), a atividade do indivíduo

está inserida no sistema de relações da sociedade, sem as quais a atividade humana simplesmente não existe, uma vez que sua própria existência é determinada pelas formas de meios materiais e espirituais oriundos do desenvolvimento da produção por meio da atividade concreta das pessoas. Assim,

(...)a subjetividade humana, os processos coletivos de produção material e as interações sociais, todos co-evoluem como partes de um sistema unificado constitutivo da vida social humana, interpretando e influenciando um ao outro, sem nunca estarem completamente desatrelados um do outro. (...) Então os processos e produtos do desenvolvimento humano, incluindo o conhecimento, o indivíduo (self) e sociedade, conhecimento e ciência – todos aparecem como propriedades emergentes da mesma realidade de práticas humanas colaborativas, no entanto, diferenciando-se no grau de generalidade, poder e papel na gênese da vida social. (STETSENKO e ARIEVITCH, 2004, p. 67)

Esclarecidos alguns aspectos da dinâmica entre o desenvolvimento cognitivo e a atividade, passarei a tratar mais especificamente desta relação dialética entre os processos intrassubjetivos (no âmbito do indivíduo) e os processos intersubjetivos (no âmbito social) na produção do conhecimento e a sua relação com o desenvolvimento cultural. Aspecto esse norteador das análises e pesquisas do projeto vygotskiano e que se põe como fundamental para a compreensão da natureza social e colaborativa do conhecimento que defendo.

2.3 NATUREZA SOCIAL E COLABORATIVA DO CONHECIMENTO

A partir da noção marxista de que tanto as formas de vida social (intersubjetivas) como as individuais (intrassubjetivas) são oriundas dos processos de produção material (atividade) humana, Vygotsky dedicou seus estudos na compreensão da relação de interdependência dessas formas de vida no desenvolvimento do homem, tendo como foco de análise essa relação no desenvolvimento infantil.

Para tanto, ele partia da premissa de que os processos intrassubjetivos estão fundamentados nas trocas sociais entre pessoas, nos processos intersubjetivos desenvolvidos tanto na história da civilização quanto na do

indivíduo. Ou seja, o desenvolvimento não ocorre a partir de aspectos internos, através de operações mentais lógicas e estáveis, para então influenciar as suas experiências de vida, no social. Ao contrário, a produção do conhecimento ocorre através da ressignificação feita pelo sujeito dos conhecimentos já existentes no plano social. Essa ressignificação é mediada pela relação do indivíduo com o outro, pela transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados através da linguagem e de outros signos e instrumentos que são criados e modificados coletivamente no curso da história e isso só é possível pela atividade⁸.

É a atividade que viabiliza o contato do homem não somente com o mundo das coisas, mas também com outras pessoas, uma vez que é a própria atividade que propicia ao homem a experiência de humanidade. Segundo Leontiev (1978),

Esta é também a base para o fato de os processos psicológicos no homem (suas funções psicológicas superiores) pressuporem uma estrutura que tem como sua ligação obrigatória meios e métodos formados social-historicamente transmitidos a ele por pessoas ao seu redor no processo de trabalho cooperativo em comum com eles.

Ao discorrer sobre os processos psicológicos a partir do desenvolvimento cultural em crianças, Vygotsky diz que

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes em duas formas – primeiramente como social, e então como psicológica; primeiramente como uma forma de cooperação entre pessoas, como um grupo, uma categoria intermental, e então como um meio de comportamento individual, como uma categoria intramental. Esta é a lei geral para a construção das funções mentais superiores. (VYGOTSKY 1930-31/1998, p. 169)

Isso quer dizer que os processos psicológicos humanos têm sua origem na interação entre homens, ou seja, enquanto ações interpsicológicas; para posteriormente tornarem-se ações que o indivíduo desempenha independentemente, intrapsicológicas.

Esse processo, no entanto, não se constitui em um processo simples de transferência de algo de fora para dentro, nem se apresenta como um processo linear de acumulação de conhecimento, mas é um fenômeno dinâmico, colaborativo

⁸ O termo atividade é aqui empregada no sentido marxista de trabalho.

caracterizado pelo entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos, um processo de ressignificação feita pelos sujeitos com base nos conhecimentos já existentes no plano social.

O caminho a ser percorrido pelo indivíduo para o desenvolvimento de novas funções é denominado por Vygotsky (1978/1998) de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste

(n)a distância entre o nível do desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p.112)

Vygotsky, a partir deste conceito, estabelece a relação entre aprendizado e desenvolvimento que, apesar de não serem um mesmo fenômeno, estão intimamente relacionados na medida em que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.” (VYGOTSKY, 1896-1934/2007, p. 103)

A partir desses princípios, é possível compreender-se a relação de interdependência entre o desenvolvimento humano e aprendizagem que é determinada por aspectos não só biológicos, mas principalmente pela relação do homem com a história, com a cultura, com a sociedade que é mediada pela sua atividade no mundo.

Essa atividade, no entanto, não é isolada. Ela é essencialmente social e, portanto, envolve a colaboração entre pessoas. Essa característica não se refere somente ao processo de desenvolvimento do indivíduo, mas à sua própria constituição. Vygotsky (1931/1997) afirma

Podemos dizer que através dos outros nós nos tornamos nós mesmos, e esta regra refere-se não somente ao indivíduo como um todo, mas também a história de cada função separada. Isto compreende a essência do processo de desenvolvimento cultural expresso de modo puramente lógico. O indivíduo torna-se para si aquilo que está nele através do que ele manifesta aos outros. Este é também o processo de formar o indivíduo (p. 105).

Apesar desta compreensão, a atividade humana, até então, era estudada a partir das relações mediatizadas entre sujeito, instrumentos e objeto,

sem dar a ênfase necessária à natureza coletiva das atividades humanas. Cole e Engeström (1993), a partir das idéias do projeto vygostiano, propõem que os sistemas de atividade devem ser compreendidos, além da mediação entre sujeito e objeto, a partir da mediação entre sujeito e comunidade. Segundo eles,

As relações entre sujeito e comunidade são mediadas, de um lado, pela coleção completa de 'artefatos mediadores' e, do outro, pelas 'regras' (as normas e sanções que especificam e regulam os procedimentos corretos esperados a interações aceitáveis entre participantes). Comunidades, por sua vez, implicam em uma 'divisão de trabalho', a distribuição de tarefas, poderes e responsabilidades continuamente negociadas entre os participantes do sistema de atividades. (p. 7)

Para os autores, este modo de olhar para sistemas de atividade, a partir da sua natureza coletiva, permite ver como o conhecimento é distribuído, além de levar em consideração outras pessoas que, juntamente com o sujeito, são constituintes da atividade humana.

O entendimento de que o conhecimento é distribuído refuta a idéia de que a cognição e formas de pensamento estão localizadas no cérebro dos indivíduos somente. Isto implica na noção de que a atividade no cérebro está condicionada aos aspectos externos, sociais dos quais esse indivíduo participa.

A relação entre o sujeito e conhecimento também se dá de modo dependente das ferramentas pelas quais ele interage com o mundo e dos objetivos que motivam essa interação. Ou seja, a combinação entre os objetivos, as ferramentas e o contexto constituem o modo como a cognição é distribuída neste contexto.

Dada a natureza coletiva desta interação do sujeito com o mundo, as ações humanas devem ser vistas como ligadas a sistemas de atividade mais amplos e abrangentes. Isso se dá em função do fato de que ações cognitivas, tais como tomar uma decisão, estão imbuídas em algo coletivo e duradouro que pressupõe a mediação por artefatos, regras e distribuição de tarefas os quais são socialmente, historicamente e culturalmente produzidos na sociedade. (COLE; ENGESTRÖM, 1993)

A cognição, além de ser distribuída no mundo social, o é também no tempo, uma vez que no presente, o indivíduo remete ao seu passado histórico-

cultural e, a partir da atividade material e histórica produzida até então por ele e pela humanidade, projeta um provável futuro.

O conhecimento incorpora práticas passadas, em um dado ponto na história e em um dado espaço sócio-político, para somente momentaneamente refletir essas práticas passadas de modo que elas possam ser colocadas posteriormente em uso com vistas a comprometer-se com práticas e visões de mundo futuras. (STETSENKO e ARIEVITCH, 2004, p. 69)

Como já explorado anteriormente, o conhecimento não é somente produto da atividade prática humana, ele é um processo essencialmente social e colaborativo, instrumento que possibilita novas formas e modos de o homem agir na natureza. A partir da noção de que o conhecimento é distribuído no tempo de modo que o sujeito situado no presente, por intermédio de sua atividade, mobiliza os conhecimentos anteriores a fim de transformar a natureza, projetando práticas futuras, é possível compreender-se o sentido de conhecimento como engajamento prático transformador, aspecto esse que será abordado na próxima seção.

2.4 CONHECIMENTO COMO ENGAJAMENTO PRÁTICO TRANSFORMADOR

Como já abordado anteriormente, Vygotsky parte do princípio básico de que o conhecimento, assim como outras funções psicológicas superiores, é determinado pela forma de produção material, realizada pela atividade dos indivíduos. Segundo Marx, essa atividade é entendida como propulsora de transformações tanto na sociedade como no próprio indivíduo. No entanto, o referido autor assinala que, em função das contradições engrenadas no sistema capitalista, tendo como principal a divisão do trabalho, a produção intelectual dos indivíduos ganha outros contornos. Vygostky(1930/1994) diz que

Como um resultado do avanço do capitalismo, o desenvolvimento da produção material trouxe consigo a progressiva divisão do trabalho e o desenvolvimento do potencial humano crescentemente e constantemente distorcido. Se 'na manufatura e no trabalho manual o trabalhador faz uso de suas ferramentas, então em uma fábrica ele torna-se o servo da máquina'. Marx diz que naquele caso ele inicia o

movimento de sua ferramenta, mas neste ele é forçado a seguir o seu movimento.

Em conseqüência disto, há um deslocamento do papel de sujeito dos indivíduos em relação ao seu trabalho na medida em que o domínio e controle sobre o seu trabalho passam a ser substituídos pelo domínio e controle da ferramenta. Esse deslocamento, em contrapartida, impõe diferentes configurações no tocante ao desenvolvimento humano. Vygostky (1930/1994) aponta que essa configuração resultou em uma situação que, ao invés de trabalhar a favor de avanços na conquista da natureza pelos seres humanos e a favor do desenvolvimento das forças produtivas da sociedade, é falha tanto no desenvolvimento da humanidade como um todo, quanto no desenvolvimento da personalidade dos indivíduos a um nível superior. Muito além disso, segundo ele, essa situação levou a uma degradação profunda da personalidade humana e do seu crescimento potencial.

No entanto, a perspectiva marxista entende que essas condições, ao mesmo tempo em que danificam a natureza humana, “*contém nelas mesmas possibilidades infinitas para o desenvolvimento da personalidade humana*” (VYGOSTSKY, 1930/1994, grifo do autor). Consequentemente, no próprio acirramento das contradições presentes na atividade humana que as possibilidades de suas superações surgem. Freire (2007) aponta que

Como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homem-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora inseridos. Somente a partir desta situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia inexorável, é capaz de objetivá-la. (p. 85)

Assim, o projeto vygostkiano surge a partir da idéia de que somente por meio desse processo de objetivação de sua realidade pelos indivíduos é que essas transformações são possíveis de acontecer. No entanto, para que isso ocorra, ele argumenta que deve haver uma alteração no homem, uma mudança na sua personalidade enraizada em alguns preceitos.

Coletivismo, a unificação do trabalho intelectual e físico, uma mudança nas relações entre sexos, a abolição do espaço entre o desenvolvimento físico e intelectual, estes são aspectos-chave da alteração do homem que é o alvo de nossa discussão. E o resultado deste alcance, a glória coroada deste processo todo de transformação da natureza humana, deve ser a aparição desta forma superior de liberdade humana a qual Marx descreve da seguinte forma: 'Somente em comunidade [com outros que cada] indivíduo tem os meios necessários para desenvolver as suas faculdades em todos os sentidos; a liberdade pessoal só é, portanto, possível na comunidade.' Assim como toda a sociedade humana, a personalidade individual deve dar este salto que a leva do reino da necessidade à esfera de liberdade como foi descrito por Engels. (VYGOTSKY, 1930/1994)

Assim, a constituição dessa forma superior de liberdade humana só é possível por meio da prática social do trabalho, atividade humana. Prática essa que é na sua essência colaborativa e histórica, uma vez que envolve o desenvolvimento e transmissão das experiências coletivas da humanidade. Além disso, tem por mediação, ao mesmo tempo em que produz, teorias e conhecimentos cuja essência seja de relevância prática no mundo no qual, não somente estão inseridos, mas sobre o qual agem, movimentam-se e originam outras práticas e visões de mundo.

Ao mesmo tempo em que a referida prática permite aos sujeitos transformarem e criarem o seu meio, transformam e criam a eles mesmos de modo que, no processo, ganham conhecimento de si e do mundo.

É nesse sentido que essa perspectiva compreende o conhecimento a partir da sua natureza essencialmente prática-transformadora.

Em geral, então, conhecimento pode ser visto como um ato prático no mundo porque ele sempre surge de práticas transformadoras ativas e sempre volta para elas, servindo como um importante passo no desenvolvimento das mesmas e tendo seu fundamento, seu modo de existência e sua 'razão de ser' final na sua relevância prática dentro de práticas (inevitavelmente política-, moral-, e ideologicamente dirigidas) transformadoras mais amplas. (STETSENCO e ARIEVITCH, 2004, p. 70)

Freire (2007) aponta que a transformação da realidade, tarefa dos homens, é possível por essa prática, a qual ele define por práxis, "reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (p. 42). A ação caracteriza-se pela situacionalidade, pelas condições tempo-espaciais que os próprios humanos

produzem e que, “na inversão da práxis, se volta sobre eles e os condiciona” (p.41). Essa ação se faz práxis na medida em que a reflexão sobre ela desafia os homens a agirem sobre ela.

Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em ‘situação’. Só na medida em que esta deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado em que e sob que se acham, um beco sem saída que os angustia e a captam como a situação objetivo-problemática em que estão, é que existe o engajamento. Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando. (FREIRE, 2007, p. 108)

Nesse sentido, tanto Freire como Vygotsky corroboram com a idéia de que o conhecimento é um ato prático no mundo, que é ao mesmo tempo instrumento e resultado da atividade humana. É esta atividade que movimenta novos ciclos de transformações sociais a partir da relação integrada entre teoria e prática, pensar e agir, de modo que conhecimento e ação são inseparáveis e as suas origens, interdependentes uma do outra.

Diferente de Dewey e de outros progressistas, que abordavam a prática a partir da incerteza, tendo como centro das investigações as diferenças e conflitos e tendo por fim o nutrimento do pluralismo, diversidade e responsividade, Vygotsky e colegas, mais especificamente na Psicologia, e Freire, na Educação, abordaram a questão da prática a partir de uma agenda político-ideológica fundamentada em uma visão socialista de democracia (STETSENCO; ARIEVITCH, 2004).

Assim, a visão do conhecimento como um ato prático no mundo, que o transforma e os indivíduos sujeitos dessa transformação, está orientada para ideais de liberdade e transformação social. O projeto Vygotskiano, a partir do entendimento do desenvolvimento humano como processo histórico-social, busca abordar os processos psicológicos na sua relação com a superação das contradições encontradas na situacionalidade da realidade objetiva em que os indivíduos estão inseridos e a qual criam, com vistas à sua libertação.

Isso é possível a partir da práxis que é a relação dialética entre teoria e prática, que são materializadas nos conhecimentos e atividades produzidos

social-historicamente pela humanidade por intermédio de processos psicológicos na sua essência colaborativos.

Dado o exposto até aqui, este trabalho parte de pressuposto de que o conhecimento não se dá na relação independente entre mente individual e mundo externo. Ele se dá nas atividades, sempre sociais, práticas e colaborativas humanas. Atividades essas que advêm da reflexão dos indivíduos acerca do seu mundo e que possibilita o olhar sobre os contextos sócio-políticos e histórico-culturais nos quais estão imersos esses indivíduos, ao mesmo tempo em que os habilita a responder e agir para a transformação desses contextos.

Isso é possível dada a historicidade do conhecimento que permite aos indivíduos incorporar práticas passadas na compreensão do presente e na objetivação de práticas e visões futuras.

Visto que este trabalho tem por objetivo lançar olhar para o currículo de um projeto de formação de professores de língua inglesa, o qual se caracteriza por instrumento-e-resultado do processo de produção de conhecimento na atividade de formação, busquei até aqui traçar qual o sentido de conhecimento que o norteia.

Essa perspectiva, que traz por fundamento a relação dialética entre atividade humana e conhecimento, conhecimento esse que é compreendido a partir da sua natureza social e colaborativa, além de seu engajamento prático transformador, tem trazido alguns desafios para aqueles que compartilham desta visão na área de formação de professores. Assim, algumas possibilidades e experiências têm sido desenvolvidas de modo a responder a esses desafios, sendo elas o foco daqui em diante.

2.5 PROJETOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NESTA PERSPECTIVA

Após tratar das concepções teóricas que orientam o meu olhar para o processo de formação de professores, darei seqüência ao presente trabalho relatando iniciativas tomadas no âmbito da formação de professores que, a partir de concepções vigotskianas já relatadas, tentam romper com a noção de conhecimento como algo pronto e acabado que deve ser consumido sem ser questionado. Iniciativas que buscam formar pensadores críticos conscientes do modo como as

suas ações podem contribuir para a manutenção ou transformação das contradições existentes na sociedade, além de terem uma posição afirmativa sobre o ato de ensinar de modo a defender um currículo escolar que possibilite a produção e transformação do conhecimento.

É importante salientar que esses projetos serão abordados a partir de relatos de pesquisas desenvolvidas onde as ações têm ocorrido. Assim, é necessário ter em mente que este texto trará um breve relato dessas iniciativas de modo a apresentar como o processo de formação tem sido desenvolvido em diferentes lugares, sendo respeitadas as características históricas, sociais e culturais desses espaços.

Atuando em contexto de formação multicultural de professores, no qual o propósito reside em lidar com salas de aula culturalmente diversas, Matusov e Hayes (2002) propõem um modelo que envolve a construção de uma comunidade de aprendizagem de educadores, partindo do pressuposto de que a aprendizagem é um processo comunal, situado em uma comunidade de prática.

Contrariamente a perspectivas que veem os alunos como inaptos, pessoas com certas deficiências e cheios de preconceitos, que dependem do conhecimento puro e objetivo dos professores para deixar a condição na qual se encontram, Matusov e Hayes (1992) afirmam que o professor iniciante é um membro novo que precisa negociar a sua participação nas práticas da comunidade.

Assim, o processo de formação consiste na orientação e preparação do aluno para inserção nas comunidades de práticas com que estará envolvido enquanto professor. Assim os princípios que regem esse processo de formação são:

A aprendizagem é um processo comunal; a aprendizagem está envolvida nas atividades e práticas nas quais ela ocorre; aprendizagem envolve desenvolvimento e negociação de novas identidades comunais; é necessário que os alunos tenham iniciação guiada no discurso – definir problemas e objetivos é crucial para que eles tornem-se membros ativos de uma comunidade de prática; a apropriação de uma direção e do aprendizado deve ser compartilhada entre alunos e professor; uma comunidade é baseada na prática e comunicação. (MATUSOV; HAYES, 1992, p. 243)

Nesse modelo, a produção de conhecimento acontece levando em consideração as preocupações, dilemas e experiências vivenciadas pelos alunos-novatos, de modo que o currículo não seja composto por aspectos alheios às

práticas de sala de aula. Assim, o currículo é construído no compartilhar das possibilidades para a superação dessas preocupações. Essas alternativas são formuladas com base naquilo que é local e culturalmente significativo.

Ao pesquisar os desafios encontrados para a preservação das escolas bilíngües no estado do Arizona (EUA) em que trabalham, assim como Matusov e Hayes (1992), com crianças latinas que representam juntamente com os afro-americanos parte da minoria no país, Moll e Arnot-Hopffer (2005) apresentam alguns aspectos que consideram fundamentais para a inclusão da competência sócio-cultural na formação de professores, partindo do pressuposto de que a escola é capaz de criar, principalmente através do trabalho docente, o que eles chamam de soberania educacional, termo esse justificado por “capturar a necessidade de desafiar a autoridade arbitrária da estrutura dominante de poder a fim de determinar a essência da Educação, as relações educacionais da escola, especialmente em favor dos alunos desprivilegiados” (p. 243).

Para os autores, a soberania educacional será alcançada a partir do momento em que houver um estreitamento nas relações entre a escola e a comunidade de origem dos alunos a fim de juntar recursos, sejam eles materiais, sociais ou intelectuais, para conseguir traçar e alcançar objetivos que favoreçam a essas crianças. Esse processo é problemático, já que a maioria dos administradores e professores é de classe social distinta dos alunos, sendo mínima a relação deles com a classe pobre e trabalhadora.

Nesse contexto, Moll e Arnot-Hopffer (2005) atribuem à formação de professores papel essencial. Para eles “a formação de professores tem a responsabilidade de não somente desenvolver competência técnica e conhecimento sólido das matérias, mas também desenvolver a competência sócio-cultural no trabalho com a diversidade de alunos que caracteriza a escola contemporânea” (p. 244). Para tanto, eles afirmam a necessidade de haver maiores trabalhos de formação, seja inicial ou contínua, que preparem professores para que, através de suas ações, encontrem caminhos para participar e mediar suas realidades em benefício dos alunos os quais ensinam.

Os pesquisadores Roth e Tobin (2002) também vêm atuando em um programa de formação de professores, que trabalha principalmente com uma escola urbana freqüentada em sua maioria por crianças afro-americanas, economicamente desfavorecidas ou provenientes de famílias da classe trabalhadora na Filadélfia.

Seus estudos têm sido destinados à percepção das contradições presentes em um modelo de formação tradicional, que por algum tempo orientou o trabalho na universidade onde atuam, e ao estabelecimento de um novo modelo que rompa com tais contradições.

Para tanto, eles utilizam a Teoria da Atividade como orientadora de seus trabalhos uma vez que a mesma permite um rastreamento das múltiplas relações entre indivíduos e instituições e dos artefatos e regras que medeiam essas relações, além de corroborar com a epistemologia da práxis, que é essencial para o rompimento da dicotomia entre teoria e prática. Por fim, essa teoria apresenta-se como uma ferramenta consistente para uma abordagem intervencionista na qual pesquisa e teoria estão a serviço da prática a fim de promover mudanças.

Roth e Tobin (2002) esclarecem que tentativas de superação de contradições têm chances de serem bem-sucedidas na medida em que as pessoas as reconhecem e as explicam em sua dimensão social e, deste modo, desenvolvem novas possibilidades de ação. Com base neste pressuposto, apresentam e discutem um modelo de formação de professores pautado em práticas de ensino colaborativo e de diálogo produtivo. (MATEUS; PICONI, 2007, p.3)

A metodologia do ensino colaborativo e de diálogo produtivo implantou-se a partir de um envolvimento maior dos formadores com a escola pública onde as práticas de ensino aconteciam. Para tanto, eles propuseram a criação de uma comunidade de aprendizes que viabilizasse aos professores novatos ajudarem-se mutuamente no aprender a ensinar, tendo a participação ativa tanto do professor colaborador, como do professor formador nesse processo, de modo que houvesse uma ressignificação das relações de poder estabelecidas entre esses participantes. Assim, todos passaram a ser igualmente responsáveis pelo aprendizado dos alunos aos quais as ações pedagógicas estavam direcionadas. Para Roth e Tobin (2002, p. 121), “trabalhar junto é essencial, pois possibilita que maiores desafios emergam e sejam encarados e, portanto, permite a abertura de oportunidades para aprender com os outros não somente de modo explícito, mas, ainda mais significativo, de modo tácito”.

Isso significa que os professores, sejam novatos, formadores ou colaboradores, coletivamente planejem e ministrem aulas, construam atividades e avaliações, além de participarem de sessões de diálogo produtivo, que tenham a participação também de alunos. Essas sessões têm por objetivo melhorar o ensino e

aprendizagem na medida em que é oportunizado espaço para os envolvidos construam explicações da práxis.

Roth e Tobin (2002) apresentam, juntamente com as conquistas, as dificuldades que surgiram na construção desse projeto de formação e afirmam que ele não remove todas as contradições e nem impede que outras surjam nesse sistema de atividade. Porém, é através da análise e de propostas que rompam com essas contradições que ocorre o processo de transformação. Mesmo assim,

ter o ensino colaborativo como o fundamento das ações de ensino na parceria entre escola-universidade resultou em um contexto mais democrático de formação de professores, na medida em que todos os participantes são considerados tanto alunos quanto professores. O ensino tornou-se o lócus para o aprender a ensinar, não somente em função daqueles indivíduos inseridos no programa de formação, mas também em função daqueles em posições tradicionalmente superiores, como o professor colaborador, o supervisor da universidade e o instrutor de métodos. (p. 126)

Em contexto nacional, o Projeto *Aprendizagem sem Fronteiras* (MATEUS, 2007) surge como mais uma dessas possibilidades de formação de professores fundamentada nas concepções vygotskianas anteriormente abordadas, que busca romper com a concepção de conhecimento como algo pronto e acabado, a ser consumido sem ser questionado.

Assim, o projeto procura promover espaço para que a produção do conhecimento aconteça coletivamente a partir daquilo que é localmente significativo, a fim de transformar a realidade onde os participantes atuam. Para tanto, é preocupação central do projeto a formação de pensadores críticos conscientes do modo como as suas ações podem contribuir para a manutenção ou transformação das contradições existentes na sociedade, além de ter uma posição afirmativa sobre o ato de ensinar, de modo a defender um currículo escolar que promova a apropriação, pelos participantes, do conhecimento que a humanidade construiu até aqui.

Os projetos de formação aqui abordados têm se caracterizado como iniciativas que visam responder aos desafios postos para a formação de professores frente às contradições vivenciadas neste processo ao longo das últimas décadas, conforme apontado no primeiro capítulo deste trabalho.

Para tanto, percebe-se, através destes relatos, que os desafios não são possíveis de serem superados apenas por uma diferente forma de entender e

de conceber a atividade humana e a sua relação com a produção do conhecimento. Esse movimento parece requerer um diferente modo de se estruturar a atividade de formação, uma ressignificação dos papéis dos envolvidos no processo, uma configuração diferente para o próprio currículo de formação. Frente a esta constatação, a pesquisa aqui relatada lança um olhar para a questão do currículo no processo de formação de professores de Inglês do projeto '*Aprendizagem sem Fronteiras*'.

3 A NATUREZA DA PESQUISA

Inicialmente, neste trabalho, abordei o processo de formação de professores de Inglês nas últimas décadas a partir da situacionalidade histórica marcada por questões econômicas e políticas que, inevitavelmente, trouxeram implicações para a Educação. Apontei algumas críticas ao Paradigma Reflexivo enquanto modelo de formação com vistas à transformação social, em decorrência de trazer na sua essência aspectos individualistas e desenvolvimentistas na compreensão do ser humano e sua relação com o conhecimento.

Na seqüência, apontei para o movimento de emergência de uma diferente abordagem, que tem se fundamentado em uma concepção de conhecimento intimamente relacionado e dependente do trabalho humano, como um caminho para a formação de professores comprometida com a transformação. Tendo por base a premissa de que o homem se constitui como tal pelo seu trabalho na natureza e que o conhecimento é produzido nessa relação, o desenvolvimento cognitivo é compreendido, nesta perspectiva, a partir da sua natureza social e colaborativa, além de ser engajado a práticas transformadoras. No entanto, esse entendimento requer mudanças no formato e na estrutura do processo de formação, além de apontar para uma ressignificação dos papéis dos envolvidos neste processo e uma diferente configuração para o próprio currículo.

Por acreditar no potencial transformador das iniciativas de formação de professores que compartilham desta visão, objetivo, neste trabalho, olhar, por intermédio da pesquisa, para a produção do currículo forjada no/pelo projeto de formação de professores de Inglês “*Aprendizagem sem Fronteiras*”.

É importante ressaltar-se que currículo é entendido, neste trabalho, como a criação de espaços de produção do conhecimento. Logo, currículo e formação de professores estão intrinsecamente enredados, sendo impossível pensá-los isoladamente. Assim, objetivo pesquisar o currículo não enquanto produto e resultado do projeto de formação mencionado, mas, ao contrário, refletir sobre o processo de desenvolvimento desses espaços de produção do conhecimento. Espaços esses que serão analisados a partir das seguintes questões:

(1) Como a produção de sentidos acerca do objeto do sistema de aprendizagem escolar dá forma aos currículos da escola e da universidade?

(2) Como a produção de sentidos acerca das ferramentas mediadoras no sistema de atividade de aprendizagem escolar forja o currículo no sistema de atividade de aprendizagem na universidade?

(3) Como a divisão do trabalho e a negociação dos papéis no sistema de atividade de aprendizagem de professores desenharam o currículo na universidade?

Visto que estes espaços de produção de conhecimento não são constituídos harmoniosamente, mas permeados por nós críticos, embates, vicissitudes, contradições, uma vez que “um sistema de atividade contém uma variedade de diferentes pontos de vista ou ‘vozes’, assim como camadas de artefatos historicamente acumulados, regras e padrões de divisão do trabalho” (ENGESTRÖM, 1994, p. 46), a análise proposta neste trabalho enfatizará principalmente momentos em que esses nós emergiam com mais evidência no currículo de formação.

Isto é justificado por acreditar que é nessa natureza constituída de múltiplas vozes e camadas da atividade humana que reside espaço para inovações locais, sendo essas contradições a engrenagem que criam oportunidade para transformações.

Assim, o meu olhar para o currículo de formação do projeto *Aprendizagem sem Fronteiras* está voltado para os embates e contradições, uma vez que acredito ser esses elementos indicativos do potencial transformador do conhecimento ali produzido.

A pesquisa aqui relatada é de caráter qualitativo e orientada pelas concepções previamente abordadas. Segundo Freitas (2002), a perspectiva sócio-histórica, como orientadora da pesquisa qualitativa, traz consigo algumas implicações e desafios.

Em primeiro lugar destaco a necessidade de se ir além da descrição. Isso implica em aproveitar a riqueza da descrição como possibilidade de avançar para a explicação; pois, “a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno” (VYGOTSKY, 1896-1934/2007, p. 82).

O que se busca, a partir da explicação dos fenômenos, é

a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação correlacionada ao contexto do qual fazem parte. Assim, as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. (FREITAS, 2002, p. 27)

Além disso, parte-se da premissa bakhtiniana de que a compreensão do homem, sua vida, seu trabalho, suas lutas não é possível senão por meio de textos signos criados ou por criar, ou seja, “a ação física do homem não pode ser compreendida fora da sua expressão ‘sínica’ que é por nós recriada” (FREITAS, 2002, p. 24).

Nesta perspectiva, a pesquisa é entendida como processo social e gerador do desenvolvimento. Isso implica no reconhecimento de que o pesquisador está em processo de aprendizagem, sendo ele parte da própria situação de pesquisa. Ele se ressignifica no processo de fazer pesquisa, uma vez que “o pesquisador e sujeito de pesquisa estão em condição de intersubjetividade onde, necessariamente, não há um eu que não se constitua na relação com o tu”. (AMORIM, 2001, p. 89)

Este processo de aprendizagem se dá na medida em que o encontro do eu (pesquisador) com o outro (sujeito da pesquisa), em seus obstáculos e possibilidades, constitui um dos eixos da produção do saber. (AMORIM, 2001)

É na relação do pesquisador com o outro na produção do saber que se instaura o caráter dialógico da pesquisa, uma vez que ela não é uma atividade individual nem solitária daquele. Dialógica também porque “afirma a necessidade do olhar do outro sobre mim para compor de mim um olhar inteiro, para ver de mim o que não posso ver” (AMORIM, 2001, p. 289).

No entanto, é no processo de acabamento da pesquisa que reside o seu caráter monológico, pois as posições distintas e singulares que o pesquisador e

o outro ocupam, colocam-nos em relação assimétrica, na medida em que é o ponto de vista do pesquisador que faz com que as respostas sejam ouvidas.

Somente nessa estranha posição de interrogação permanente é que se pode acreditar encontrar respostas. Uma vez que tudo é olhado do ponto de vista de uma determinada questão, tudo pode falar e responder ao pesquisador. A posição de pesquisador ou indagador cria uma relação de exclusividade com o mundo: este existe para responder. (...) O eu do pesquisador situa-se na fronteira entre um eu do enunciado e um eu da enunciação. Porque ele fala no texto, no interior dos enunciados, formulando suas questões e seu ponto de vista e, ao mesmo tempo, ele é princípio de organização da narrativa: ele conduz o discurso no interior da problemática. (...) O autor está no ponto de junção entre a forma e o conteúdo, nas escolhas estilísticas que não são nunca arbitrárias, mas sim impostas pelo objeto e pelo gênero. Podemos ouvi-lo, mas não podemos vê-lo. (AMORIM, 2001, pp. 249, 250)

Tendo abordado alguns princípios da natureza desta pesquisa, trago características do projeto de formação de professores *Aprendizagem sem Fronteiras*, uma vez que se constitui lócus onde se encontram o eu e o outro.

3.1 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Tratarei a seguir de alguns aspectos específicos do Projeto *Aprendizagem sem Fronteiras* para melhor compreensão dos dados utilizados para fins desta pesquisa. O Projeto *Aprendizagem sem Fronteiras* começou em 2006, sendo um projeto integrado de pesquisa e extensão, cujo objetivo é a formação de professores comprometida com a transformação voltada para o âmbito das relações interpessoais, das práticas discursivas e, em última instância, das formas como a escola, a comunidade e o conhecimento são conceitualizados pelos envolvidos. Para tanto, baseia-se nas concepções de aprendizagem e conhecimento já abordadas no capítulo 2 deste trabalho.

É iniciativa do projeto romper com a noção social e historicamente estabelecida dos papéis de supervisor de estágio, professor regente e aluno-professor. Em cursos de formação de professores tradicionais, o supervisor é um participante externo às ações desenvolvidas na escola onde a prática de ensino

acontece. A sua função é de orientar e observar esporadicamente a prática dos estagiários de modo a assegurar que elas contemplem, de algum modo, sua orientação socioaxiológica, além de avaliar os planos de aula e suas regências. Ao professor regente caberia participar das decisões sobre a orientação do trabalho a ser realizado com seus alunos, porém essa participação raramente acontece já que essas decisões são geralmente tomadas em grupos de estudos realizados na universidade, que não contam com a sua presença.

Não raro, os professores regentes deliberadamente se ausentam da sala de aula durante o estágio ou porque consideram as práticas pedagógicas dos alunos-professores muito "teóricas", longe da realidade que eles conhecem melhor, ou porque os consideram substitutos inexperientes com pouco a contribuir para o seu desenvolvimento profissional. (MATEUS, 2007, p. 6).

Os alunos-professores, tradicionalmente tratados como estagiários, vivem na intersecção dessas duas realidades, sendo ora professores, responsáveis pela aprendizagem dos alunos em uma carga horária extensa da regência, ora como alunos, tendo de responder às tarefas avaliativas do próprio processo de formação. Além disso, na maior parte do tempo, se veem sozinhos tentando sobreviver a um enorme desafio que se apresenta na realidade escolar, frustrando-se, muitas vezes, pois os conhecimentos teóricos aprendidos na universidade parecem não os auxiliar na superação dos desafios encontrados na "prática".

Na proposta de ensino colaborativo vivenciada no projeto *Aprendizagem sem Fronteiras*, os papéis dos participantes são, idealmente, ressignificados na medida em que todos os integrantes são vistos como igualmente responsáveis pelo aprendizado dos alunos aos quais as ações pedagógicas são direcionadas, de modo que haja também uma ressignificação das relações de poder estabelecidas entre esses participantes. Assim, os professores universitários são chamados de professores de professores, os quais participam ativamente do período de estágio desde o planejamento até o ministrar aulas na escola onde a prática de ensino acontece. Os professores da escola pública são chamados de professores-colaboradores e passam a ser participantes genuínos no processo de formação, haja vista que atuam ativamente na tomada de decisões acerca das ações em sala de aula e no processo de produção de conhecimento, em oposição aos tradicionais estágios em que seus papéis se limitam a ceder aulas para os

estagiários. Os alunos-professores são considerados professores novatos e não são vistos como dependentes do conhecimento puro e objetivo dos professores de professores para deixar dessa condição. Segundo Matusov e Hayes (1992, p. 243), “o professor novato não é simplesmente uma pessoa que não tem certas entidades, chamadas ‘habilidades’, ao contrário, ele/ela é um membro novo que precisa negociar a sua participação nas práticas da comunidade”, que no caso, é a escola.

Segundo Mateus (2007, p.1/2)

É por meio de processos colaborativos de redefinição das práticas sócio-discursivas-educacionais que se criam possibilidades de formação de professores agentes, ou seja, professores capazes de transformar, por meio da produção de conhecimento compartilhado e situado, sua prática e a vida de seus alunos. Isso nos coloca num paradigma de formação de professores em que o sentido de agentividade se distancia dos modelos de formação centrados no indivíduo nos quais pesam a valorização da prática do isolamento e da consciência de si, e se filia a uma concepção de agentividade como prática revolucionária.(MATEUS, 2007, p. 1,2)

Durante o período de coleta de dados, o projeto contou com o envolvimento de três docentes da Universidade Estadual de Londrina; quatro professoras de três escolas de ensino básico localizadas em regiões diferentes do município de Londrina, mas todas contempladas com jovens e crianças economicamente desprivilegiados; onze professores novatos do Curso de Letras; dois alunos-bolsistas IC Junior⁹ do último ano do ensino médio da escola pública e outras duas professoras-pesquisadoras. Esses quatro últimos não participaram de todas as etapas do trabalho, especialmente das práticas de ensino colaborativo. Cada professora da universidade foi responsável por um grupo composto por, minimamente, uma professora da escola pública onde as ações eram estabelecidas, além de alguns dos alunos matriculados no curso de Letras.

Para fins desta pesquisa, me concentrei na análise de experiências vividas por um grupo composto por uma professora de professores, Esther¹⁰; duas professoras colaboradoras, Rose e Amanda; seis professores novatos, Rebeca, Vivian, Liz, Renato, Patrícia, Jessica; um bolsista IC Junior, Vithor; e duas professoras-pesquisadoras, Talitha e eu. A escolha deste grupo, em detrimento dos

⁹ IC Júnior: um programa destinado a alunos do ensino médio para o desenvolvimento de pesquisa científica e/ou tecnológica sob a supervisão de professores vinculados a universidades ou institutos de pesquisa.

¹⁰ Todos os nomes mencionados neste trabalho, exceto o meu, são fictícios.

outros dois, se deu pelo fato de o mesmo já ter iniciado a prática de ensino colaborativo na escola pública conveniada ao projeto no período de coleta de dados.

Na prática de ensino colaborativo, componente essencial dessa iniciativa, os professores novatos são distribuídos em duplas e assumem, juntamente com a professora de professores e a professora colaboradora, a responsabilidade pela aprendizagem de uma turma no ensino fundamental ou médio. Deste modo, cada dupla mencionada, juntamente com a professora de professores, estão presentes na escola pública uma vez por semana, no período matutino. Além dos encontros no campo de estágio, os participantes organizam, discutem e analisam o trabalho em encontros estabelecidos na universidade, os quais são denominados Grupos de Estudo. Esses acontecem também uma vez por semana, no turno em que os professores novatos estão matriculados; neste caso, no período noturno, contando também com a participação dos professores-colaboradores.

É relevante salientar-se que esses Grupos de Estudo são orientados por questões que emergem das experiências vividas na prática de ensino colaborativo e que as leituras e aprofundamento teórico decorrem da necessidade do grupo em melhor compreender essas questões e buscar respostas alternativas para as mesmas. Assim, não existe um currículo determinado à priori, pois ele se desenha no processo de produzir conhecimento válido para lidar com os desafios da aprendizagem de jovens e crianças do ensino básico. Em função dessas características dos Grupos de Estudos, optei por utilizá-los como fonte dos dados, já que se constituem em espaço potencial para a produção do currículo.

Portanto, ao longo do ano de 2007, foram gravados e transcritos esses encontros semanais com a participação dos integrantes já mencionados. Ao todo, foram gravados onze Grupos de Estudos, tendo em média 60 minutos de duração cada encontro, que aconteceram no período de abril a novembro de 2007. Em função de problemas com os instrumentos de coleta de dados, gravadores em áudio, alguns grupos de estudos não puderam ser gravados, portanto, não estão inseridos no corpus desta pesquisa.

No presente trabalho serão analisados esses Grupos de Estudo a partir do referencial teórico metodológico da Análise do Discurso de linha francesa.

A escolha do referencial se deu pelo fato de compartilhar da visão de ser humano e da historicidade marxista, assim como a perspectiva vygotskiana do

conhecimento tratada neste trabalho. Além disso, esse referencial tem, na sua essência, a possibilidade de rompimento entre língua e fala, de modo que a materialidade do discurso seja analisada não somente a partir das estruturas fonéticas, morfológicas e sintáticas, mas sim a partir das relações entre essas convenções e a conjuntura social, histórica, política e cultural, portanto, ideológicas, que as determinam, ao mesmo tempo em que são determinadas por elas. Assim, amplia-se também a compreensão da relação da linguagem e a constituição do sujeito.

Para tanto, passarei a tratar especificamente do referencial teórico-metodológico adotado, a fim de esboçar quais são as concepções de linguagem e sujeito que orientarão a análise.

3.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE ANÁLISE

Com sua origem na França, na década de 60, a Análise do Discurso (AD) surge em um espaço marcado por discussões sobre marxismo e política compartilhadas por Jean Dubois, lingüista, e Michel Pêcheux, filósofo, os quais tinham nas suas agendas aspectos como a luta de classe, história e movimento social. Assim, o projeto da AD se inscreve na perspectiva de que a Lingüística seria um espaço privilegiado para abordar a política na medida em que, a partir da conjuntura estruturalista, "a Lingüística acaba por se impor, com relação às ciências humanas, como uma área que confere cientificidade aos estudos, já que esses deveriam passar por suas leis em vez de agarrarem-se diretamente a instâncias socioeconômicas." (MUSSALIM, 2001, p. 103)

Tal aspecto foi ainda potencializado a partir das idéias de Althusser em *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado* (1970) que, ao fazer uma releitura de Marx, coloca as ideologias não como idéias; ao contrário, elas se apresentam como existência material que reproduz as relações de produção.

A lingüística aparece como um projeto althusseriano da seguinte maneira: como a ideologia deve ser estudada em sua materialidade, a linguagem se apresenta como um lugar privilegiado em que a ideologia se materializa. A

linguagem se coloca para Althusser como uma via por meio da qual se pode depreender o funcionamento da ideologia. (MUSSALIM, 2001)

Em poucas palavras a ideologia, nessa perspectiva, seria

um conjunto de engrenagens que determinaria as diversas manifestações ideológicas práticas: seus mecanismos sujeitariam os *indivíduos*, fazendo-os reconhecerem-se enquanto sujeitos sociais de uma concretude falsa e naturalmente sujeitados por ideais abstratos, mas tidos como 'reais' e absolutos. (QUINTELLA; MAYER, 2008)

Althusser via no estruturalismo o instrumento para o estudo da ideologia. Porém, Pechêux aponta que a Lingüística Saussuriana não dava conta daquilo que se pretendia haja vista que a distinção entre língua e fala proposta por Saussure impossibilitava um estudo da língua na sua dinâmica com o contexto sócio-histórico e político e argumenta a necessidade de uma "ruptura ideológica, que coloca o estudo do discurso num outro terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito." (MUSSALIM, 2001, p.105)

Assim, a AD surge na tentativa de se estabelecer como um dispositivo teórico-metodológico capaz de estudar a linguagem/discurso na sua complexa e viva relação com o contexto de sua produção, imbuída de dimensões políticas, históricas e sociais que os constituem e por elas são constituídos.

3.2.1 Análise do Discurso de Linha Francesa: conceitos fundamentais

A Análise do Discurso surge como uma disciplina que trata a questão da ideologia a partir da linguagem. Entende-se que o discurso funciona como um aparelho ideológico que trabalha para perpetuar e reproduzir a relação de dominação pela classe dominante, através da manutenção das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração.

A partir das idéias de Foucault (1995), um dos objetos de investigação do analista do discurso seria a formação discursiva, compreendida como "um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa". (p. 136)

Para a AD, formação discursiva (FD) é o espaço onde se articulam discurso e ideologia, estabelecendo o que pode/deve ser enunciado a partir de um determinado lugar social.

No entanto, a formação discursiva não é homogênea e fechada, ela é constituída por outros discursos que a atravessam. É nesse sentido que a FD se constitui a partir da alteridade, ou seja, a sua existência está relacionada ao "outro"-outra(s) FD(s)-, caracterizando o que chamamos de heterogeneidade discursiva. Ao discorrer sobre a questão da alteridade na FD, Maingueneau (1983 *apud* BRANDÃO, 1998) afirma que:

Um discurso não se inscreve sobre uma página branca; quando ele se constitui não pode se enunciar senão em um campo já saturado por outros discursos [...] o novo não pode enunciar senão por um reagenciamento do que já está lá. A maneira pela qual uma formação discursiva define sua relação com o outro não é senão uma modalidade de sua relação consigo mesma" (p. 126)

Essa inserção já nos deixa pista do conceito de interdiscurso para AD, na medida em que os discursos não são entendidos como originados independentemente um dos outros, para então, serem postos em relação. Ao contrário, eles se formam de maneira regulada na dinâmica estabelecida através dos processos de fechamento e deslocamento, os quais representam, ao mesmo tempo, uma abertura de uma dada FD ao novo e o seu fechamento na tentativa de preservar a sua identidade.

O fechamento consiste em um limite traçado no interior da formação discursiva que delimita aquilo que constitui os seus próprios saberes e aquilo que é externo a ela (elementos que não pertencem ao seu saber). Entretanto, esse fechamento é fundamentalmente instável; "ele não consiste em um limite traçado de uma vez por todas, mas se inscreve entre diversas FD como uma fronteira que desloca, em função dos embates de luta ideológica, das transformações da conjuntura histórica de uma formação social dada" (COURTINE, 1981, *apud* BRANDÃO, 1998, p. 127).

Esse movimento é percebido na linguagem, através dos processos parafrásticos e processos polissêmicos, os quais assentam a conflitual relação entre o mesmo e o diferente. Os primeiros trabalham para a estabilização e manutenção dos discursos na medida em que produzem diferentes formulações do mesmo dizer, ao passo que os processos polissêmicos jogam com o equívoco, procurando fazer intervir o diferente.

Sendo assim, o interdiscurso é compreendido como um processo de reconfiguração de uma dada formação discursiva tendo em vista as posições ideológicas que representa ou passa a representar em contextos diferenciados. É, portanto, esse processo que regula o deslocamento das fronteiras de uma FD, podendo ela: incorporar elementos produzidos no exterior do domínio de seu saber, provocando sua redefinição ou simples retorno; isso significa mobilizar a memória discursiva para reavivar a lembrança de seus elementos, possibilitando sua repetição ou apagamento, seu esquecimento ou sua denegação. (BRANDÃO, 1998)

A questão da memória discursiva é elemento chave para a compreensão do interdiscurso. Tendo em mente que o interdiscurso é constituído por diversos discursos mobilizados por sujeitos inseridos num dado tempo e espaço por intermédio da linguagem, a memória discursiva regula a existência de um enunciado nas práticas discursivas de uma circunscrita sociedade, determinando a força de sua permanência/existência.

Essa permanência do discurso também está ligada à sua repetição. O discurso se repete tanto na superfície lingüística, ou seja, é retomado no interior do próprio enunciado, como se repete no fio do tempo, tempo esse de uma memória, que possibilita a retomada dos discursos, fazendo com que os mesmos temas, formulações ou figuras reapareçam.

No tocante à repetição de um dado enunciado no fio do tempo, é importante ressaltar que os discursos se dispersam em enunciados que são retomados e repetidos. Porém, ainda que sejam retomados em todas as suas letras, nunca poderão ter o mesmo sentido da formulação original, uma vez que o contexto histórico de que eles passam a fazer parte é outro (BRANDÃO, 1998).

Assim, conclui-se que o enunciado é possível de ser repetido, mas a enunciação, que se refere ao contexto de produção desse enunciado, nunca poderá se repetir. No entanto, a repetibilidade do enunciado está condicionada à sua identidade que, segundo Foucault (1995), é definida "pelo conjunto de outros enunciados no meio dos quais figura, pelo domínio no qual podemos utilizá-lo ou aplicá-lo, pelo papel ou funções que tem que desempenhar" (p.129). Dessa forma,

a noção de enunciado assim concebida por Foucault é bifronte na medida em que mostra um enunciado demasiadamente repetível, suscetível de ser inserido em diferentes contextos e, portanto, pouco solidário das coordenadas espaço-temporais de seu nascimento e, ao mesmo tempo, demasiado ligado ao que o envolve e o suporta para ser tão livre quanto uma forma pura. É essa dupla condição que lhe permite um caráter modificável e, simultaneamente,

constante, possibilitando utilizações diversas e uma permanência temporal. (BRANDÃO, 1998, p. 132)

A partir desses conceitos, é possível ter-se uma base que o propósito do analista do discurso é, através das evidências deixadas pela língua na produção dos enunciados, tentar reconstituir a sua enunciação de modo que se perceba não somente o dito, mas também o não-dito, a fim de mapear quais as formações discursivas que são mobilizadas e, conseqüentemente, as formações ideológicas que, inscritas num tempo e espaço, ora permanecem, ora são modificadas, ora desaparecem.

É certo que os discursos não são entidades independentes; sua existência está ligada a sujeitos inseridos em uma dada conjuntura política, histórica e social, os quais vivem na paradoxal relação da sua condição de assujeitamento e liberdade. A partir de agora, focarei a concepção de sujeito, que é central para a Análise do Discurso, e para se compreender a sua relação com o discurso.

3.2.2 Concepção de Sujeito para a Análise do Discurso

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia em mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor.
Bakhtin, 1986

Ao tratar da noção de sujeito para a AD, é importante salientar-se que há uma diferença entre indivíduo e sujeito. Aquele caracteriza-se pelo próprio ser humano que, interpelado pela ideologia, torna-se sujeito. Assim, é papel da ideologia constituir indivíduos concretos em sujeitos. Segundo Pêcheux (1995) “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeito de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (p.161). A partir da noção de que a ideologia é materializada na linguagem, é possível dizer que os sujeitos são constituídos pela linguagem.

Influenciada por referenciais da psicanálise, o sujeito para a Análise do Discurso é clivado, dividido entre o consciente e inconsciente, esse é o espaço atravessado por diversos discursos e é nessa relação, do sujeito com outros discursos, que ele ganha identidade.

Lacan assume que o inconsciente se estrutura como uma linguagem, como uma cadeia de significantes latente que se repete e interfere no discurso efetivo, como se houvesse sempre, sob as palavras, outras palavras, como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do Outro, do inconsciente. (MUSSALIM, 2001, p. 107)

Logo, o sujeito é constituído pela heterogeneidade, assim como o discurso. O sujeito não é homogêneo, plenamente consciente de seu dizer, e nem o centro de onde emanam os sentidos que são por ele mobilizados. No entanto, o sujeito precisa ter essa falsa impressão para que ele se constitua como tal. Esse fenômeno decorre, segundo a AD, do processo de esquecimentos, o qual acontece de duas formas.

O primeiro esquecimento é da ordem do inconsciente e consiste exatamente nessa ilusão de que o sujeito é a origem do seu dizer, quando, na verdade, ele retoma sentidos pré-existentes. No entanto, tal esquecimento é fundamental para que os sujeitos, ao esquecerem do que já foi dito, se identifiquem com esse dizer, constituindo-se como tal. O segundo esquecimento refere-se à falsa impressão de que os sujeitos têm o conhecimento objetivo da realidade, habilitando-os a antecipar o efeito do que dizem. Em decorrência dessa ilusão, eles acreditam que há uma relação direta entre o pensamento, linguagem e o mundo, de tal modo que pensam que o que dizem só pode ser dito com determinadas palavras e não outras, que só pode ser daquela forma. (ORLANDI, 2002)

Assim, através desses esquecimentos, o sujeito se crê livre para enunciar a partir de suas escolhas quando, na verdade, ele não tem total liberdade e controle das possibilidades enunciativas do discurso e de seus sentidos, haja vista que ele é constrangido pelo lugar social que ocupa e a partir do qual enuncia, lugar esse filiado a certas formações discursivas que lhe permitem certas inserções e não outras. Vale destacar que essas inserções não são originadas no sujeito; são falas onde outras vozes também falam, que, por sua vez, envolvem outros discursos historicamente constituídos.

É a partir dessa relação do sujeito com o Outro, ou seja, com essas outras vozes, que ele se constitui. Ao discorrer sobre o modo como o sujeito é visto para a AD, Mussalim (2001) considera que, a partir do entendimento de que não se pode atribuir nada de substancial ao sujeito, ele só pode ser definido a partir do processo de alteridade:

O sujeito dessubstancializado não está onde é procurado, ou seja, no consciente, lugar onde reside a ilusão do "sujeito centro" como sendo aquele que sabe o que diz, aquele que sabe o que é, mas pode ser encontrado onde não está, no inconsciente, lugar onde reside o Outro - o discurso do pai, da mãe, etc. -, que lhe imprime a identidade. Assim, a identidade do sujeito lhe é garantida pelo lugar do Outro, ou seja, por um sistema parental simbólico que determina a posição do sujeito desde sua aparição (MUSSALIM, 2001, p. 108)

É importante destacar-se que, apesar de estar submetido às regras e regulações das formações discursivas e do lugar social que ocupa, o sujeito não é simplesmente determinado por esses constrangimentos, mas, juntamente com as outras vozes que o constituem e com as transformações de ordem histórica e social a que é submetido, pode promover um deslocamento e ressignificação das próprias formações discursivas.

É desse modo que, na análise de discurso, distinguimos o que é criatividade do que é produtividade. A "criação" em sua dimensão técnica é produtividade, reiteração de processos já cristalizados. Regida pelo processo parafrástico, a produtividade mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz variedade do mesmo. (...) Já a criatividade implica na ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento de regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua. Irrumpem assim sentidos diferentes (ORLANDI, 2002, p.37)

Serão essas concepções de sujeito e de linguagem que servirão de fundamento para o procedimento de análise adotado neste trabalho.

3.3 DISPOSITIVOS DE ANÁLISE

Frente ao corpus constituído das transcrições de onze encontros de um dos grupos que integram o Projeto *Aprendizagem sem Fronteiras*, alguns procedimentos foram mobilizados a fim de se analisar o processo de produção de currículo vivenciado pelos participantes.

Com a finalidade de averiguar os temas que permearam os encontros, as transcrições foram lidas, relidas e analisadas. Por temas entende-se aquilo de que um discurso trata, sendo eles compreendidos a partir das formas lingüísticas em relação à

situação histórica concreta da enunciação. Para Bakhtin (1986, p. 129), “o tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução”.

Para tanto, foram levados em conta os três tipos de contexto de enunciação que, segundo Maingueneau (2001), fornecem elementos necessários para a interpretação. O primeiro contexto diz respeito ao ambiente físico da enunciação. Este é perceptível a partir das marcas lingüísticas que remetem ao contexto situacional da produção de enunciados, como o uso de dêiticos (eu, você, aqui).

O segundo contexto está no nível do enunciado e diz respeito ao uso de recursos lingüísticos, tais como a anáfora e catáfora, para mobilizar a memória do intérprete de modo que ele relacione uma dada unidade a uma outra que foi previamente mencionada ou que ainda será apresentada.

Enfim, o terceiro contexto diz respeito aos saberes anteriores à enunciação que são baseados no conhecimento já disponível e compartilhado em uma dada sociedade. Para o corpus em questão, esses saberes anteriores também remetem ao contexto geral de formação de professores, abordado brevemente neste trabalho, além das concepções que configuram o projeto de formação aqui relatado.

Segundo Maingueneau (2005), a averiguação dos temas é, por si só, um procedimento insuficiente, já que a importância está no modo como os seus sentidos se constituem na formação discursiva. Assim, a sua importância está nas relações que tais temas mantêm com outros.

A partir da análise, foram percebidos dois grandes temas que permearam todos os grupos de estudos analisados: um referente ao currículo de formação de professores de Inglês e outro referente ao currículo de formação escolar dos alunos da escola pública onde as práticas de ensino colaborativas aconteciam. A relação entre estes dois grandes temas foi marcada pela dinamicidade, pelo movimento, de modo que um constituía o outro. No entanto, esse movimento não foi sempre harmônico, uma vez que, por vezes, ele se configurou em grandes nós que se constituíam do emaranhado de fios que teciam os currículos em questão.

Para fins deste trabalho, escolhi como recorte as relações entre temas que se mostraram conflitantes e contraditórias nos dados coletados a partir do trabalho desenvolvido pelo projeto *Aprendizagem sem Fronteiras* ao longo de 2007. Essa escolha se justifica pelo reconhecimento de que esses embates têm espaço privilegiado em sistemas de atividades de formação de professores, já que funcionam como a

engrenagem mobilizadora das possibilidades de transformações, e como tal, mobilizadora também de produção do conhecimento.

A relação entre esses temas foi constitutiva das perguntas norteadoras de pesquisa, a fim de evidenciar o movimento dinâmico entre o processo de formação do aluno e o de formação do professor na produção do currículo do projeto *Aprendizagem sem Fronteiras*. Para tanto, recortes foram feitos e analisados a partir de elementos da linguagem, como mostra o quadro abaixo.

Tabela 1: Quadro explicativo dos procedimentos da pesquisa

OBJETIVOS DA PESQUISA	DADOS ANALISADOS	ELEMENTOS DE ANÁLISE
<p>Como a produção de sentidos acerca do objeto do sistema de aprendizagem escolar dá forma aos currículos da escola e da universidade?</p>	<p>Excertos em que o grupo desenhava sentidos do aluno que se tinha, e do aluno que se esperava formar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - emprego de embreantes - emprego das pessoas - emprego dos discursos direto/indireto - recursos de modalização - emprego de determinantes - emprego de tempos verbais - emprego de vocabulário - modos de coesão
<p>Como a produção de sentidos acerca das ferramentas mediadoras no sistema de atividade de aprendizagem escolar forja o currículo no sistema de atividade de aprendizagem na universidade?</p>	<p>Excertos em que o grupo pensava em alternativas acerca do que e como ensinar, a fim de formar o aluno que se idealizava.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - emprego de embreantes - emprego das pessoas - emprego dos discursos direto/indireto - recursos de modalização - emprego de determinantes - emprego de tempos verbais - emprego de vocabulário - modos de coesão
<p>Como a divisão do trabalho e a negociação dos papéis no sistema de atividade de aprendizagem de professores desenharam o currículo na universidade?</p>	<p>Excertos em que o grupo pensava sobre o próprio processo de formação, delimitando o que deveriam saber a fim de formar o aluno que se idealizava.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - emprego de embreantes - emprego das pessoas - emprego dos discursos direto/indireto - recursos de modalização - emprego de determinantes - emprego de tempos verbais - emprego de vocabulário - modos de coesão

Frente ao exposto, o próximo capítulo trará a análise feita com vistas a responder as questões colocadas.

4 APRENDIZAGEM SEM FRONTEIRAS: A PRODUÇÃO DO CURRÍCULO EM QUESTÃO

Como já abordado anteriormente, o currículo, dentro da perspectiva de formação sócio-histórico-cultural, é tratado como a criação de espaços de produção do conhecimento. A partir da proposta de currículo de formação de professores do Projeto *Aprendizagem sem Fronteiras*, esses espaços constituem-se por meio da busca compartilhada de sentidos entre os participantes frente às questões emergentes da realidade de ensino-aprendizagem na qual estão envolvidos, e da busca de alternativas para superação das questões que se apresentam contraditórias, com base naquilo que é local e culturalmente significativo.

Logo, essa realidade de ensino-aprendizagem é constituída também da formação de alunos que estão em processo de escolarização no ensino regular de escola pública. Ou seja, os professores, sejam formadores, colaboradores ou novatos, são formados na medida em que formam os alunos para quem as ações colaborativas educativas são pensadas, planejadas, trabalhadas e avaliadas.

Esta situação permite que esses dois processos de formação, que geralmente são abordados separadamente, sejam tratados na sua relação, pois eles se entrecruzam o tempo todo, um orientando o outro conforme ilustra a figura 1.

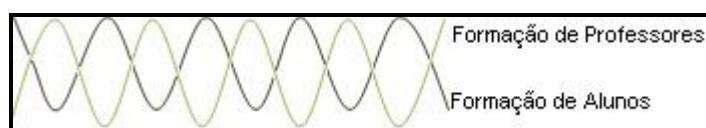


Figura 1- Representação do movimento constitutivo do currículo analisado

Uma primeira análise dos dados indicou que esse movimento não foi sempre harmônico, pois ele ora convergia, ora divergia, de modo que, freqüentemente, o grupo se envolvia no processo de ressignificação do objeto de trabalho realizado, de questionamento das ferramentas mobilizadas para mediar suas ações e de negociação das regras de participação dos envolvidos no processo de ensino colaborativo.

Tais momentos se constituem como ciclos expansivos de transformação (vide página 28) que, segundo Engeström (2001 p. 137), “podem ser entendidos como uma jornada colaborativa através da zona de desenvolvimento proximal [ZPD] da atividade”. Assim, esses ciclos são elementos essenciais para a aprendizagem e para produção do conhecimento, na perspectiva do conhecimento adotada neste trabalho.

Daqui em diante, trarei o resultado das análises partindo dos momentos de ressignificação da atividade do grupo por ele. Visto que esse processo é mediado pela linguagem, a qual constitui enquanto terreno propício onde os embates ideológicos ganham cor, cheiro, textura, ou seja, se materializam.

É importante ressaltar-se não ser objetivo para esta pesquisa traçar o currículo como um produto final resultante desta atividade de formação, mas sim evidenciar o movimento, o processo de produção de conhecimento a partir das relações conflituosas entre as duas faces do currículo em questão: o currículo de formação do professor e o currículo de formação do aluno, tendo por instrumento a linguagem.

4.1 BUSCA DE SENTIDOS

Como já abordado anteriormente, um elemento fundamental de qualquer atividade humana é o seu objeto, o qual se caracteriza por aquilo que motiva o trabalho humano e que, por sua natureza, é possível de ser projetado, idealizado, produzido e materializado.

O projeto *Aprendizagem sem Fronteiras* se constitui em uma atividade cujo objeto, idealmente, é a formação de professores a partir da práxis. Dados os pressupostos teórico-filosóficos que a regem, a produção de conhecimento neste processo é entendida como advinda da própria atividade humana que é colaborativa e transformadora na sua natureza. Portanto, propõe que os professores em formação, seja em situação inicial ou contínua, se engajem no processo de ensino colaborativo, pois acredita-se que esse abre espaço propício para a produção do conhecimento. A prática de ensino colaborativo, por sua vez, se caracteriza como uma atividade cujo objeto é, idealmente, a formação do aluno da

escola pública a partir da perspectiva do conhecimento já tratada. Logo, esses dois sistemas de atividade são postos em relação, de modo que o resultado está na relação dialética entre esses dois objetos, haja vista que o processo de formação do professor é orientado a partir das questões que emergem do trabalho cujo fim é a formação do aluno por meio do ensino colaborativo. A formação do aluno é, por sua vez, mediada pelo processo de formação dos professores no qual os participantes estão envolvidos.

Essa relação foi percebida na linguagem a partir dos dados coletados. Neste primeiro momento, irei dedicar-me à análise do modo como as representações que os professores envolvidos construía acerca dos alunos aos quais seu trabalho era orientado forjavam a identidade de professor dos envolvidos ao mesmo tempo que mobilizava uma reflexão acerca do próprio trabalho.

Os excertos de 1 a 5 foram retirados do encontro referente ao dia 08 de maio de 2007, quando o grupo, motivado pela leitura de um texto acerca da metodologia *Open Spaces*¹¹, se envolve na discussão das implicações dessa metodologia para o trabalho desenvolvido com os alunos em sala de aula. A metodologia *Open Spaces* havia sido escolhida pelas professoras colaboradoras como aquela que nortearia as suas ações, antes mesmo do início do projeto naquela escola. Dada a inserção do *Aprendizagem sem Fronteiras*, os participantes se envolveram em um processo de atribuição de sentidos para essa metodologia, de modo a tecer perspectivas acerca dos alunos, de si mesmos e de suas identidades enquanto professores.

A metodologia de '*Open Spaces*' ou '*Safe Spaces*'¹² intenta construir um espaço aberto e seguro no qual os participantes são encorajados a se engajarem criticamente com questões locais e globais, de modo a perceberem que a maneira como eles enxergam e agem no mundo está relacionada a noções de justiça e injustiça. Fundamentada em pedagogias críticas, a metodologia visa desenvolver habilidades que possibilitarão aos participantes lidar com as diferenças e com os conflitos, de modo a permitir que eles venham a formar uma visão de mundo própria a partir de diferentes lógicas culturais.

Esses princípios estão relacionados à idéia de que o engajamento crítico com o outro significa uma abertura ao diálogo com diferentes perspectivas, de

¹¹ Tradução: Espaços Abertos

¹². Tradução: Espaços Seguros

modo que esse processo ajude os participantes a irem além dos limites de suas próprias perspectivas, crenças e culturas. Para tanto, é essencial a criação de um espaço seguro onde os participantes se sintam à vontade para manifestarem as suas visões.

Ao se pensar sobre essa metodologia e a sua inserção na sala de aula, o grupo se envolve em um processo de atribuição de sentidos para os alunos aos quais as ações são pensadas, no papel da escola e do professor para a formação desse aluno a partir da perspectiva adotada, como será visto na análise dos próximos excertos.

Excerto 01: 08 de maio de 2007

28. Amanda: É... porque nas auto-avaliações, mesmo, da oitava, a gente vê tudo o que eles (os alunos) colocaram lá... é muito bonito o que eles colocaram: *"que eu tenho que esperar a vez do colega, eu preciso respeitar o colega falar, é... eu preciso ser mais responsável, que a responsabilidade não depende do outro, depende de mim.."*. Mas chega na hora, *mas olha a prática na sala de aula, dá impressão que passou batido.*

29. Rose: *Mas só deles começarem a falar já é um começo.* Não... é que assim, de repente, quando eles falam: "ah, acho isso tudo uma porcaria, isso não leva a nada..." Agora, se ele já se sente na obrigação de falar, eu acho que eu já vejo, né...

30. Esther: Por outro lado, tem um pouco desse paradoxo, não tem? Que você, quando vai pra sala, por exemplo, e diz que é preciso esperar o colega falar, que ele tem que respeitar, que ele tem que ouvir, isso são valores morais e culturais muito típicos, muito mais da cultura norte-americana do que da nossa, né... quer dizer, ao mesmo tempo, um dos princípios da metodologia é não impor valores morais. Então... não é um pouco paradoxal isso?

O processo de formação, em se tratando de um processo de produção de conhecimento, perpassa por questões da construção da identidade dos professores (BLOCK, 2007; ROTH et al, 2004; LIEBL, 2007). Corroborando a noção de sujeito já exposta, Souza (2007, p. 3), aborda a questão da identidade "(...)a partir da fragmentação, do deslocamento e do descentramento do sujeito, não como fixa, mas móvel, e, além disso, híbrida, heterogênea e constituída na e pela 'alteridade'", ou seja, a identidade é definida pela e na relação do indivíduo (EU) com outros indivíduos (O OUTRO). Logo, a identidade se constrói a partir da diferença, da percepção de si e do outro, pela valorização do "eu" frente ao "outro".

No excerto 01, percebe-se esse processo mediado por outras vozes mobilizadas pelos enunciadores, indicando o processo de construção identitária do professor a partir de suas representações sobre o(s) outro(s), entre eles destaco o aluno da escola regular, de modo que a construção da sua imagem torna-se

elemento constitutivo da identidade do próprio professor e da identidade do seu trabalho. Isso é demonstrado pelo freqüente uso do discurso direto ou indireto (turnos 28, 29 e 31) reproduzindo as vozes desse(s) aluno(s). É importante ressaltar-se que essas vozes não surgem do além, elas são oriundas de uma formação discursiva específica. Segundo Bakhtin,

Tudo que é dito, tudo que é expresso por um falante, por um enunciador, não pertence só a ele. Em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como as vozes próximas ecoam simultaneamente no momento da fala. (*apud* BRAIT, 1994, p. 14)

No turno 28, por exemplo, a professora colaboradora traz a voz do aluno através do discurso direto (*“eu tenho que esperar a vez do colega, eu preciso respeitar o colega falar, é... eu preciso ser mais responsável, que a responsabilidade não depende do outro, depende de mim...”*) de modo a trazer a perspectiva do aluno em relação ao trabalho realizado ao longo do primeiro bimestre. Essa voz vem a reforçar a importância dos princípios do *Open Spaces* que orientaram as aulas e o posicionamento da enunciativa frente a esses princípios, percebido em *“é muito bonito o que eles colocaram”*. No entanto, a voz do aluno mobiliza um processo de resignificação da identidade do professor, já que essa voz é problematizada pela enunciativa em (*Mas chega na hora, mas olha a prática na sala de aula, dá impressão que passou batido*). Isto é mediado pela relação conflitual entre teoria e prática que é expressa no enunciado. A voz do aluno, que retoma os aspectos em um nível conceitual da metodologia do *Open Spaces*, se confronta com a perspectiva prática do professor. Esse embate é visível na problemática colocada no aprendizado dos alunos, já que eles aprendem a falar sobre aquilo que se coloca em sala de aula, mas não vivenciam aquilo que falam. Tais conflitos se apresentam como indicativos de um processo de produção de sentidos para o papel de professor dentro da metodologia adotada.

O diálogo estabelecido entre as vozes mobilizadas neste turno também se mostra constitutivo da identidade da outra professora colaboradora (Rose) quando ela enuncia *“Mas só deles começarem a falar já é um começo...”* (turno 29). Isso é percebido pelo uso da conjunção adversativa *mas* que leva a uma interpretação diferente do que foi apresentado anteriormente, trazendo um

movimento de resignificação do papel do aluno mobilizado no turno 28, de modo a responder àquilo que se apresentou conflitual no enunciado de Amanda. Esse movimento, por sua vez, impulsionou um processo de redefinição do próprio sujeito que enunciara (***Não...é que é assim, de repente, quando eles falam/ se ele já se sente na obrigação de falar, eu acho que eu já vejo, né***). A incompletude e fragmentação do enunciado acima, a afirmação precedida da negação (*Não, é que é assim*), o uso do advérbio *de repente*, do condicional *se* e do verbo *achar*, no contexto em que são enunciados, remetem a uma posição de dúvida e incerteza, situação ainda reforçada pela expressão *né*. Tais marcas discursivas reiteram a idéia da construção identitária enquanto processo marcado pela instabilidade e pela heterogeneidade, de modo que a constituição da(s) identidade(s) “se configura mais como uma arquitetura móvel e multidimensional do que uma consistência interna, ou um todo heterogêneo, mas de contornos definidos e estáveis, ou mesmo uma trajetória ou forma de permanência no tempo” (SIGNORINI, 1998, p. 336)”.

A professora de professores (turno 30), por sua vez, também mobiliza um processo de resignificação da identidade do professor. Para tanto, ela inverte as perspectivas trazidas nos turnos 28 e 29, pois, ao invés de abordar essa identidade do professor a partir do aluno, ela confronta duas perspectivas diferentes para o papel do professor, uma vinculada à proposta da metodologia *Open Spaces* (*quer dizer, ao mesmo tempo, um dos princípios da metodologia é não impor valores morais. Então... não é um pouco paradoxal isso?*) e outra perspectiva vinculada ao papel historicamente estabelecido para o professor que é o de transmissor desses valores, papel esse presente nas vozes mobilizadas nos turnos anteriores retomados pela enunciativa (*Que você, **quando vai pra sala**, por exemplo, e diz que é preciso **esperar o colega falar**, que ele tem que **respeitar**, que ele tem que ouvir, isso são valores morais e culturais muito típicos, muito mais da cultura norte-americana do que da nossa, né...*).

Essa inversão é percebida através da expressão adversativa “por outro lado” no início do turno, pelos vocábulos “paradoxo” e “paradoxal” e ainda por utilizar da voz que foi previamente atribuída ao aluno no turno 28 (ele -os *alunos*-colocaram lá: ***eu tenho que esperar a vez do colega, eu preciso respeitar o colega falar***), para designar a voz do professor (***quando vai pra sala, por exemplo, e diz que é preciso esperar o colega falar, que ele tem que respeitar, que ele tem que ouvir***).

A discussão segue de modo que essa tensão é reiterada no turno 41.

Excerto 02: 08 de maio de 2007

41. Esther: Na verdade, eu estou colocando isso, assim... meio que... tô colocando esse paradoxo como contra, mas talvez nem seja um contra; talvez seja um aspecto positivo, porque, acho que mobiliza pensar nisso, né. Mobiliza pensar nesse nosso papel. Como é que a gente lida com essas diferentes perspectivas do papel da escola? Do nosso papel? A idéia de que não existe verdade, todas as verdades são contestáveis, é muito típica de uma linha pós-moderna de pensamento. Então... você relativiza tudo. É uma maneira de entender o conhecimento, né. Como é que você pensa isso na escola? E aí, o papel da escola, o papel do professor, o papel do próprio conhecimento?

A professora de professores retoma seu argumento que está focado nas ações dos professores, mais do que nas dos alunos, aspecto esse percebido no uso de “nosso” e “a gente” referindo-se aos professores em “*Mobiliza pensar nesse **nosso** papel. Como é que **a gente** lida com essas diferentes perspectivas do papel da escola? Do **nosso** papel?/ Como é que você pensa isso na escola? E aí, o papel da escola, **o papel do professor**, o papel do próprio conhecimento?*”

Aqui, a identidade do professor é problematizada a partir dos sentidos produzidos acerca da metodologia *Open Spaces* que foram abordados ao longo do encontro e mobilizados na fala da professora de professores (*A idéia de que não existe verdade, todas as verdades são contestáveis, é muito típica de uma linha pós-moderna de pensamento. Então... você relativiza tudo. É uma maneira de entender o conhecimento, né.*) Assim, a problemática surge no interior da proposta propriamente dita implicando no processo de resignificação do professor e do seu trabalho.

A partir do dilema posto, a professora colaboradora Rose enuncia, excerto 3, mais uma vez fundamentando-se em suas percepções acerca dos alunos, de modo a definir o seu papel de professora.

Excerto 03: 08 de maio de 2007

44. Rose: (...)Então. assim... eu não sei, mas com o terceiro ano eu acho que a gente vai ter que... não meio que contestar, mas ser mais cuidadoso pra não inibir, porque eles estão começando. Agora... o pessoal lá atrás, eu acho que é assim, o começo é bem um ano de falar, de eles se sentirem bem à vontade, *eu falo tudo o que eu quero, isso e aquilo...* pra depois, sabe..., tipo... *eu tô fazendo isso baseado em quê, por quê, ou seja, eu tô pensando nisso porque...* ou seja, não tem essa cultura do aluno falar. Quando você pergunta eles ficam esperando... Você viu outro dia, o Marlom falou mesmo, né: *mas por que você já não dá a resposta certa?* Eles falam, mas no sentido de querer agradar o professor e não pra ter a própria opinião.

A enunciadora, no turno 44, reitera e ressignifica o sentido do seu trabalho apresentado no turno 29 (*Mas só **deles começaram a falar** já é um **começo**...*). Isso é percebido pela retomada dos vocábulos “começo” e “falar”; pelo recurso de catáfora (*porque **eles** estão **começando**/ o **começo** é bem um ano de **falar**)* e ainda pelo uso do discurso direto enquanto representação da voz desses alunos.

No processo de enunciação, os sentidos que ainda pareciam duvidosos e incertos (turno 29) são consolidados em um processo de reafirmação do papel do professor colocado em debate nos turnos 30 e 41. O uso reiterado de “*ou seja*”, que é seguido de uma oração sem sujeito no presente do indicativo, apresenta uma conclusão como um estado já estabelecido (*eu tô fazendo isso baseado em quê, por quê, **ou seja**, eu tô pensando nisso porque... **ou seja, não tem** essa cultura do aluno falar*). Além disso, a ausência de condicionais e a predominância de sentenças afirmativas (*Quando você pergunta, eles ficam esperando... Você viu outro dia, o Marlom falou mesmo/ Eles falam, mas no sentido de querer agradar o professor e não para ter a própria opinião*) vão expressando o processo de consolidação de alguns sentidos pela professora colaboradora.

Esse enunciado dialoga com outras vozes mobilizadas anteriormente na interação, ressignificando o sentido de aluno apresentado no turno 28, que é percebido como aquele que fala, mas não age. Ao colocar que o aluno fala para agradar o professor (*Eles falam, mas no sentido de querer agradar o professor e não pra ter a própria opinião*) e ao posicionar esse aluno em uma dada cultura escolar (***não tem** essa cultura do aluno falar*), é mobilizada uma nova perspectiva que orienta o olhar para esse aluno, e conseqüentemente um diferente papel para o professor que é inicialmente o de não inibir o aluno de modo a construir o espaço seguro que se espera na proposta do *Open Spaces* (*eu acho que a gente vai ter que... não meio que contestar, mas ser mais cuidadoso pra não inibir, porque eles estão começando*).

O sentido do aluno como aquele que não tem a cultura de falar sua opinião, e que quando fala, reproduz aquilo que o professor espera, é ainda reiterado no uso do discurso direto de modo a conferir autoridade ao argumento da enunciadora em “*Você viu outro dia, o Marlom falou mesmo, né: mas por que você já não dá a resposta certa?*”

No enunciado, é mobilizada a construção social, cultural e histórica da identidade do professores como aquele que sabe a verdade, o que é certo, e da identidade do aluno que está na escola para aprender as verdades com o professor.

Esse sentido é ressignificado pela professora de professores no excerto 48, pois ao retomar o aluno como aquele que fala, mas não age (turno 28), extrapola a questão da cultura escolar em que esse aluno está inserido, cultura essa apresentada no excerto anterior.

Excerto 04: 08 de maio de 2007

48. Esther: *E tem uma outra coisa que a Amanda falou.* O aluno fala no questionário lá, na auto-avaliação: *"ah, porque eu aprendi isso, porque eu preciso levantar a mão, porque eu preciso esperar, porque eu gostei disso, porque eu acho isso importante, tananananana..."* Você vai falar, por exemplo, de... sei lá... Doenças Sexualmente Transmissíveis, "Ah não... é... tem que usar camisinha..." eles são todos politizados. Assim... vamos chamar assim, de regras de boa convivência, eles sabem, né. Devem ouvir um monte, dos colegas, dos outros professores, dos pais, a própria escola acho que tem tentado trabalhar, a mídia. *O que é muito diferente da prática*, do cotidiano, daquilo que eles fazem, né. Então, ah, gravidez na adolescência, nossa! realmente, você vai conversar com eles, eles sabem mais do que a gente: como prevenir, onde buscar ajuda, blá, blá, blá, blá, blá. Eles vão de A à Z, né. Mas continuam engravidando com quinze, dezesseis anos, continuam fazendo sexo sem camisinha e continuam berrando na sala de aula.
**Risos

A partir dos diálogos travados, a professora de professores, no turno 48, também ressignifica a sua própria concepção acerca da problemática colocada no turno 30, (*Que você, quando vai pra sala, por exemplo, e diz que é preciso esperar o colega falar, que ele tem que respeitar, que ele tem que ouvir, isso são valores morais e culturais muito típicos, muito mais da cultura norte-americana do que da nossa, né... quer dizer, ao mesmo tempo, um dos princípios da metodologia é não impor valores morais. Então... não é um pouco paradoxal isso?*). Esse processo é mediado pela voz da professora colaboradora, pela representação do aluno apresentado por ela e pelo próprio enunciado pronunciado no turno 30, retomado no turno 40 diferentemente, já que a voz atribuída ao professor, volta a ser do aluno (*E tem uma **outra coisa que a Amanda falou. O aluno fala** no questionário **lá, na auto-avaliação**: "ah, porque eu aprendi isso, porque eu preciso levantar a mão, porque **eu preciso esperar**, porque eu gostei disso, porque eu acho isso importante, tananananana.(...) **O que é muito diferente da prática**, do cotidiano, daquilo que eles fazem, né.)*

Ao retomar o enunciado da professora colaboradora, a professora de professores não somente reitera a identidade do aluno mobilizado no turno 28, como acrescenta outras características a essa identidade não vinculadas somente ao papel que esse sujeito desempenha no ambiente escolar, traçando, dessa forma, a identidade desse outro, de quem se fala, a partir das representações trazidas acerca da identidade do aluno adolescente (*Então, ah, gravidez **na adolescência**, nossa! realmente, você vai conversar com eles, eles sabem mais do que a gente: como prevenir, onde buscar ajuda, blá, blá, blá, blá, blá. Eles vão de A à Z, né. Mas continuam engravidando **com quinze, dezesseis anos**, continuam fazendo sexo sem camisinha e continuam berrando na sala de aula).*

O movimento de ressignificação dos sujeitos a partir das outras vozes que são mobilizadas na enunciação é percebido através do processo de manutenção e deslocamento dos sentidos construídos na interação, de modo que os sujeitos vão produzindo seus próprios sentidos de si e do outro, em um processo de manutenção/ruptura das identidades já estabelecidas. Isto é visto também no turno 52.

Excerto 05: 08 de maio de 2007

52. Amanda: *É um começo pra eles. Só o fato da gente ter dado a oportunidade deles pensarem no que eles estão fazendo, isso aí já é uma coisa muito positiva. Porque isso não é uma prática da escola, de ele pensar o que ele está fazendo. (...)*

Ao enunciar, a professora colaboradora Amanda traça novos sentidos para a problemática colocada por ela mesma no turno 28, retomada pela professora de professores no turno 40. O enunciado deixa pistas de que esses sentidos surgem da interação travada no momento da enunciação, processo esse percebido pela apropriação da enunciadora Amanda da voz mobilizada pela professora Rose em turnos anteriores (*Mas só deles começarem a falar já é um começo/ não tem essa cultura do aluno falar*) em “*É um começo para eles*”. Essa apropriação da voz não é uma repetição do dito, mas evidencia o processo de ressignificação desse sujeito frente a esse dito. Enquanto para a enunciadora Rose o começo se refere a falar, para a enunciadora Amanda o começo se refere a pensar (*Só o fato da gente ter dado a oportunidade deles pensarem no que eles estão fazendo, isso aí já é uma coisa muito positiva*). Aqui, mais um sentido acerca dos alunos e da cultura escolar é manifestado, sentido esse marcado pela ausência

da cultura escolar em proporcionar aos alunos o pensar sobre o que fazem. Essa mudança de sentidos traz implicações para o processo de construção de identidade dessa professora, que faz o seu caminho para responder a questão colocada na interação: Qual o papel do professor?

O diálogo entre as múltiplas vozes mobilizadas pelos enunciadores no excerto analisado nos mostrou como o OUTRO constitui-se como elemento essencial no processo de (re)significação desses sujeitos-professores acerca de si mesmos, acerca do aluno e acerca do objeto do seu trabalho. Esse processo também é vivenciado nos próximos excertos que retratam a produção de sentidos pelos envolvidos a partir da realidade objetiva em que estão inseridos.

A partir da interação, foi perceptível a freqüente retomada pelas professoras colaboradoras da perspectiva do aluno de modo a constituir a(s) sua(s) identidade(s) de professora. Já a professora de professores retoma diferentes perspectivas do próprio professor enquanto elementos que forjam a(s) identidade(s) do professor. Isso deriva das diferenças entre os papéis sociais estabelecidos para a professora de professores e professoras colaboradoras, papéis esses que, apesar de diferentes, na interação se mostraram potencialmente significativos na produção colaborativa dos sentidos constitutivos da identidade desses sujeitos. Esse aspecto se mostra indicativo da ressignificação das relações de poder entre esses participantes, já que social e historicamente o professor da universidade é tradicionalmente visto como aquele habilitado a formar professores e o professor da escola é visto como dependente do conhecimento produzido na universidade.

A interação se mostrou constitutiva da produção colaborativa entre professora de professores e professoras colaboradoras do conhecimento e dos sentidos dos alunos, do professor e do seu trabalho. Compreender esse processo, faz-se necessário na medida em que esses sentidos vão delineando, formando, forjando o currículo produzido ao longo da vivência no projeto *Aprendizagem sem Fronteiras*.

Na análise desses excertos alguns sentidos acerca dos alunos foram mobilizados. São eles: a noção do aluno como aquele que fala e conhece padrões aceitáveis de comportamento, mas que não age de acordo com esses padrões; a noção do aluno como aquele que, inserido dentro da cultura escolar, fala aquilo que é esperado que ele fale, sem pensar sobre os seus próprios sentidos acerca daquilo

que fala; além do sentido do aluno como alguém que não tem oportunidades para pensar sobre o que se faz.

Esses sentidos mobilizaram um processo de ressignificação da identidade dos envolvidos na medida em que se negociaram alguns papéis para os professores frente os sentidos de alunos apresentados. Entre eles está o papel do professor enquanto aquele que ensina esses padrões aceitáveis de comportamento; o papel do professor como aquele que incentiva os alunos a atribuírem seus próprios sentidos frente ao que se coloca para eles; e o papel do professor enquanto aquele que oportuniza aos alunos pensarem sobre suas ações. Essa negociação vai norteando as ações do grupo ao longo do trabalho como será abordado posteriormente.

Junto a esses sentidos, outros são acrescentados ou reiterados em encontros posteriores como mostram os excertos 06, 07 e 08 recortados do Grupo de Estudos referente ao dia 15 de maio de 2007, encontro esse cuja principal temática foi a indisciplina em sala de aula onde as práticas de ensino aconteciam. O grupo se envolve, inicialmente, em um processo de definição de comportamentos que considerados intoleráveis, os quais permeavam e interferiam no processo de ensino-aprendizagem, e na busca de alternativas para lidar com essas questões em sala de aula.

Nesse processo, há um diálogo entre as experiências previamente vivenciadas pelos participantes, ora como alunos ora como professores, além da exposição de experiências vivenciadas por outras pessoas que são mobilizados por alguns desses participantes através de relatos de artigos publicados ou apresentações de trabalho em congressos. Esse diálogo vai se estabelecendo de modo que outros sentidos vão sendo produzidos acerca dos alunos e da identidade do professor e do seu trabalho a partir do OUTRO.

Excerto 6: 15 de maio de 2007

111. Rebeca – Eu tô lembrando, você tá falando, parece que passa um filme, quando eu dava aula lá no Aprendizagem, no, no, no [nome de um projeto de extensão], isso foi muito claro, o que você falou. Num chegava a xingá-los pra ganhar o respeito deles, mas de mostrar pra eles que eu era igual a eles, assim, que eu era uma pessoa como eles, que dava a impressão que eu vinha 'Ah, estagiária da UEL, nossa'. Eles eram realmente bem mais pobrezinhos, assim, que no [nome da escola onde o grupo atua]. Então, a impressão que dava era 'Nossa, ela nunca é que vai (incompreensível), sabe, tipo, então, um pouco é que eu consegui isso depois, o respeito deles até o final do ano, foi de tentar também conhecer um pouco da linguagem deles, né, não que eu ia, você vai começar a falar

errado na sala?, Não, eu não falava errado na sala, eu falava como tinha que falar, então era aula de português, tinha que falar certo, então eu falava certo, só que eu comecei a perceber que eles me respeitavam mais quando eu estava mais próxima deles, pela linguagem também, que eu percebia exatamente isso, como eles se relacionavam com as outras professoras já antigas lá, 'Ah, professora', não sei o que, então eu comecei a perceber que se eles se sentissem mais próximos, e isso eu vejo com a Rose também, porque ela tira muito sarro dos alunos, né, então, não assim, né, que foi muito estranho isso porque né, você fede, né, mas de notar isso, né, que quanto mais eles percebem que você está mais próxima deles, mais eles respeitam. Eles se sentem, você entendeu o que eu quero dizer?, eles se sentem que aquilo ali é de verdade, que é pra eles mesmos, que é importante, que ela não tá ali pra falar bonitinho não sei o que porque, né, é a cultura deles né, eles vêm de uma cultura onde o pessoal fala gíria, onde, entendeu? Então...

112. Larissa – Você se insere no grupo deles, o professor.

113. Rebeca – Se você não fizer isso eles não se identificam. Aí eles: 'Não, eu não faço parte disso, eu tenho uma outra história', quer dizer, 'pra mim, a comunidade que eu vivo lá, é desse jeito que a gente fala e é assim', entendeu?. Então eles não se identificam se você começa a falar..., você tem que tentar se aproximar...

114. Vivian- Você tava falando de cultura, que não era necessariamente num ambiente escolar que fala esse texto, né, e eu fui na minha agência, porque ano que vem eu vou ser au pair, né, aí a mulher falou assim: 'Olha, provavelmente em setembro você vai descobrir pra onde você vai,' né, 'Mas a sua passagem vai ser de São Paulo a Nova York, uma semana em Nova York, e destino'. 'Ué, mas pra que eu vou ficar em Nova York?' 'Você vai passar uma semana aprendendo a cultura americana', 'Ué, mas pra que cultura americana?' 'Lá eles não cantam atirei o pau no gato, eles não cantam assim, você tem que aprender o ambiente da criança'. Se for o mundo adulto, já é o contrário da criança' 'o adulto tudo tem fuck you, né, então, eu acho que, assim, você começa a perceber que a cultura é muito importante, por isso que, é igual aqui, analisar o terreno primeiro antes, chegar na sala de aula e ver como são os alunos.

No excerto em questão, outros sentidos vão sendo construídos acerca do aluno a partir do reconhecimento da diferença do 'mundo' desse aluno comparado ao dos professores.

A professora novata Rebeca, no turno 111, relata sua experiência prévia enquanto professora de português durante o processo de busca de alternativas para lidar com a indisciplina na sala de aula pelos participantes. Para tanto, a 'aproximação' da linguagem do professor à do aluno apresenta-se como uma possibilidade de aproximação desses dois mundos.

A análise do enunciado nos traz um movimento de afirmação e negação das diferenças entre os 'mundos'. No turno 111, isto é percebido em "mas de mostrar pra eles que eu era **igual** a eles, assim, que eu **era uma pessoa como eles**", em que a necessidade de afirmar a igualdade surge da existência da desigualdade, aspecto reiterado em "porque dava a impressão que **eu vinha** 'Ah, estagiária da UEL, nossa'", em que o uso do verbo **vir** remete ao movimento de saída de um dado espaço para inserção em outro, movimento esse representativo da inserção da professora no espaço do aluno. Esse movimento é também visto no turno 112, em que eu enuncio "Você se **insere** no grupo deles", apresentando o

professor enquanto elemento externo ao mundo dos alunos. Assim, ao mesmo tempo em que o enunciado proferido afirma, no plano do conteúdo, a relação de simetria entre professor e aluno, no plano discursivo essa relação é negada.

O sentido do professor como igual ao aluno vai sendo contraposto no próprio enunciado, turno 111, na medida em que a enunciativa mobiliza perspectivas diferentes quanto à linguagem dos alunos comparada à dela (*então, um pouco é que eu consegui isso depois, o respeito deles até o final do ano, **foi de tentar também conhecer um pouco da linguagem deles/ eles me respeitavam mais quando eu estava mais próxima deles, pela linguagem também***).

No entanto, tais perspectivas mobilizam um processo de ressignificação da sua identidade de professora de língua, uma vez que o papel social culturalmente estabelecido para essa função é de ensinar a língua ‘correta’ para os alunos e não de aprender a língua ‘incorreta’ deles. Esse processo é percebido na mobilização de um diálogo entre um eu (não determinado) e um você (professora novata) em “**você vai começar a falar errado na sala? Não, eu não falava errado na sala, eu falava como tinha que falar, então era aula de português, tinha que falar certo, então eu falava certo**”.

O sujeito vai repensando sua identidade de professora a partir da problemática colocada no discurso. Ao enunciar “eu falava como **tinha que falar**” e “**tinha que falar certo, então eu falava certo**”, é mobilizada uma formação discursiva que vai delineando, delimitando essa identidade, a partir do papel social estabelecido para a professora de português. No entanto, esse delineador é contraposto em “**só que** eu comecei a perceber que eles me respeitavam mais quando eu estava mais próxima deles, pela linguagem também”. O uso de “só que” indica uma mudança de rota dos sentidos anteriormente apresentados. A fim de manter essa contraposição, a enunciativa se sustenta a partir da experiência vivida com as outras professoras (*eu percebia exatamente isso, como eles se relacionavam com as **outras professoras já antigas/ e isso eu vejo com a Rose também***). No entanto, não se trata de qualquer professora, trata-se de professoras “já antigas”, mobilizando o sentido de credibilidade para o que se diz.

Além disso, é mobilizada a voz do aluno em “ela não tá ali pra falar bonitinho” a fim de ressignificar o papel atribuído ao professor de língua a partir da perspectiva do aluno.

A identidade do aluno a partir da diferença vai sendo construída ao longo do excerto de modo a produzir sentidos para a identidade do professor. Até então, os sentidos de aluno mobilizados aparecem a partir do espaço em que ele se situa, da linguagem que fala e da cultura em que vive, que são tratados como diferentes e estranhos ao professor (*é a cultura deles né, eles vêm de uma cultura onde o pessoal fala gíria, onde, entendeu?*).

Esse aspecto é reiterado no turno 113, em que o discurso direto retratando a fala dos alunos marca esse estranhamento e distanciamento não somente do professor em relação ao mundo do aluno, mas também do aluno frente ao mundo do professor (*Aí eles: 'Não, eu não faço parte disso, eu tenho uma outra história', quer dizer, 'pra mim, a comunidade que eu vivo lá, é desse jeito que a gente fala e é assim', entendeu?*).

Ao mesmo tempo em que essa diferença entre mundos é marcada, há um processo de negação dela quando se trata do sentido atribuído ao papel do professor. Esse sentido, mobilizado no enunciado “mas de mostrar pra eles que eu era **igual** a eles, assim, que eu **era uma pessoa como eles**” (turno 111); é retomado no turno 113 (*Se você não fizer **isso** eles não se **identificam**/Então eles não se **identificam** se você começa a falar..., **você tem que tentar se aproximar***). O referente “isso” retoma o sentido de aproximação do professor ao aluno apresentado no turno 111, sentido esse reiterado em 113 (***você tem que tentar se aproximar***). O “isso” aparece como uma condição (*Se você não fizer **isso***) para que a identificação do aluno com o professor aconteça. O uso do verbo “identificar” mobiliza a negação da diferença e a afirmação da igualdade, haja vista que o seu sentido está atrelado a tornar igual, idêntico. Assim, mais uma vez a identidade do professor e do seu trabalho vai sendo constituída a partir dos sentidos atribuídos ao aluno.

Esse processo também é percebido na fala de outra professora novata, (turno 114), que vai atribuindo sentidos a partir do diálogo entre o artigo relatado pela professora de professores (*Você tava falando de cultura, que não era necessariamente num ambiente escolar que fala esse texto*) e uma experiência vivenciada que abordava a diferença entre culturas. Nesse diálogo, sentidos são produzidos acerca do aluno e da sua identidade como professora (*então, eu acho que, assim, você começa a perceber que a cultura é muito importante, por isso que, é igual aqui, analisar o terreno primeiro antes, chegar na sala de aula e ver como*

são os alunos). Esses sentidos reiteram a perspectiva da diferença entre mundos, apresentada nos turnos anteriores, a partir do movimento de inserção do professor no espaço do aluno, aspecto esse mobilizado no uso do vocábulo **terreno** e do verbo **chegar**, e a partir do sentido do professor como aquele que deve buscar conhecer esse mundo diferente (**analisar o terreno/ ver como são os alunos**).

No entanto, esse aspecto, que se mostrou constitutivo da identidade do professor na interação analisada, é problematizado pela professora de professores como mostra o excerto 07.

Excerto 7: 15 de maio de 2007

222. Esther - Porque eu fico imaginando assim, (imcompreensível), começar a abordar essas duas coisas, são mais de duas, mas vamos pontuar só duas. Primeiro, vou começar pela última, aquela coisa de cultura, a Vivian falou disso, conhecer a cultura do aluno e a minha pergunta é a seguinte: A gente consegue conhecer a cultura do aluno lá na sala de aula?

223. Rebeca - pela sala de aula. Completamente não.

224. Vivian - é, completamente não.

225. Rebeca - na verdade a gente tem pistas

226. Esther - Que pistas a gente tem?

227. Rebeca - na maneira como eles se relacionam com os colegas

228 - 239

240. Liz - Eu acho que na sala de aula a gente consegue conhecer o aluno como aluno, ele, o comportamento dele como aluno, mas não como pessoa. Porque eu lembro quando eu estudava eu chegava pro professor e falava, tipo, eu cansei de falar 'Você não me conhece, nem sabe como eu sou', assim, eu falava. Então eu tenho certeza que a gente não conhece nem dez por cento do que é aquela pessoa que tá ali.

A professora retoma a temática do turno 222 (*a Vivian falou disso, conhecer a cultura do aluno e a minha pergunta é a seguinte: A gente consegue conhecer a cultura do aluno lá na sala de aula?*), promovendo um processo de ressignificação dos sentidos até então mobilizados (turno 223 a 245). A interação desenvolvida foi desencadeando mais alguns sentidos para a identidade do aluno e do professor, conforme mostra o excerto 8.

Excerto 8: 15 de maio de 2007

245. Liz - Hoje eu fiquei pensando o dia inteiro na oitava. Sabe aquele menino que tava brincando? Não sei se é Bruno.

246. Esther - O nome dele é Bruno.

247. Liz - Aí eu fiquei assim, ele tava dormindo, aí eu cheguei e falei assim: Como é que a gente vai chegar? Será que ele trabalha? Eu ficava pensando. Ele trabalha? O que será que ele faz? Porque eu não sei até que ponto aquilo é ele ser um mau aluno, preguiçoso, ou ele tem algum outro problema. Eu tava conversando com a Rose hoje na hora que a gente estava indo embora, né, porque às vezes a gente fala assim: 'Ah,' que Educação ele tem em casa? Eu não sei a realidade. Quantos ali eu acho não têm pai, não tem família?

248. Amanda – A realidade do Lúcio mesmo, assim, eu conheço, porque toda hora que eu passo pela rua, ele está na rua. Ele não tem mãe, o pai trabalha o dia inteiro, então, ele fica praticamente, não tem ninguém que orienta ele. Agora, O que que a gente pode fazer? Isso é uma coisa que está fora do nosso alcance.

249. Esther –Será?

250. Amanda – O problema social dele está no nosso alcance?

251. Esther – Não, a minha pergunta é legítima. Eu estou me questionando muito sobre isso. Cada vez mais eu estou com esse desejo de sair da sala, ir para além da sala, né, por isso que eu estou pensando assim: até onde a gente consegue pensar nessas alternativas estando só na sala? Aí tem isso que a Larissa falou desse texto que a gente leu, não era sala de aula e a pessoa pensou numa alternativa, não estou dizendo que foi a melhor, o texto termina aí, a gente não sabe se foi bom ou não foi, se piorou a vida deles, se resolveu o problema de xingar, mas é uma alternativa que ela encontrou olhando pra outras coisas que não era só o aluno, a criança, ali. Ela foi lá olhar como é que a criança se relacionava com uma outra pessoa, com quem ela se relacionava bem, né. Então, cada vez mais eu fico pensando: quanto nós conseguimos pensar em possibilidades só nesse universo que a gente tem, que a gente conhece, que é ali a sala de aula? Então tudo isso, quando eu disse 'Será?' é uma pergunta que eu tenho me feito. Será que a gente não consegue fazer melhor que isso pelo Lúcio, por tantos daqueles alunos repetentes, pela Joyce, pela Beatriz, pela própria Emily no terceiro ano, que tinha um outro comportamento até o mês passado e hoje é apática, muda, porque tomou um monte de bordoadas no primeiro bimestre, né, porque ela tem um outro jeito de se colocar na sala que não agradava?

O sentido do professor como aquele quem deve conhecer o mundo do aluno é reiterado neste excerto a partir da relação travada entre o eu (sujeito professor) e o ele (aluno da escola pública onde o grupo atua), que trouxe configurações para o papel coletivo dos professores do projeto (nós). Isto é evidenciado nos turnos 247, 248 e 251.

Nos turnos 245 e 247, a professora novata, Liz, vai traçando seus sentidos acerca da problemática colocada pela professora de professores “A gente consegue conhecer a cultura do aluno lá na sala de aula?”. Para tanto, a enunciadora mobiliza a sua experiência como professora de modo a construir suas percepções (*Hoje eu fiquei pensando o dia inteiro na oitava*). Os sentidos do eu enunciator são produzidos pela mediação com o ele-aluno de quem se fala (*Aí eu fiquei assim, **ele** tava dormindo, aí eu cheguei e falei assim: Como é que a gente vai chegar? Será que **ele** trabalha? **Eu** ficava pensando. **Ele** trabalha? O que será que **ele** faz? Porque eu não sei até que ponto aquilo é ele ser um mau aluno, preguiçoso, ou ele tem algum outro problema*).

Esses sentidos são marcados pela dúvida e incerteza mostradas na reincidência de sentenças interrogativas, reforçadas pelo uso reiterado de “será” e ainda pela expressão “eu não sei até que ponto”. Essas expressões de dúvida e incerteza vão constituindo o mundo do aluno como estranho e desconhecido ao professor. Mundo esse que; além da questão da idade, do espaço e da cultura

(aspectos apresentados no excerto 6); é constituído pela instituição familiar e/ou pela ausência dela ('Ah,' que Educação ele tem **em casa**? Quantos ali eu acho não têm pai, não tem família?).

As incertezas apresentadas como particulares ao sujeito que enuncia, percebidas a partir dos usos da primeira pessoa do singular na posição de sujeito das frases, em um dado momento são deslocadas como uma problemática de um coletivo percebido em "*Como é que **a gente** vai chegar?*". Assim, o sujeito atribui uma responsabilidade a um grupo de professores, no qual ele se inclui, para buscar meios de lidar com esse aluno que se desenha na interação. Dessa forma, o enunciado traz indícios do processo de resignificação desse professor acerca do aluno, mediado pelos sentidos mobilizados na interação entre os participantes em que o aluno é definido pela diferença que se revela no espaço e cultura em que está inserido.

Em resposta à questão colocada, a enunciativa Amanda se distancia dessa responsabilidade se opondo ao sentido do professor como aquele que intervém frente aos 'problemas sociais' nos quais os alunos estão inseridos. Para tanto, ela mobiliza elementos presentes no enunciado da professora novata, deslocando seus sentidos de modo a resignificar o papel do professor estabelecido.

Um desses elementos é a 'realidade'. No turno 247, o professor é colocado como aquele que desconhece, mas que precisa buscar conhecer a realidade do aluno (*Eu não sei a realidade.*). No turno 248, no entanto, a realidade é abordada como conhecida, de modo que a necessidade do conhecimento dessa realidade é relativizada. Para tanto, assim como a professora novata, a professora colaboradora mobiliza a figura de um aluno a fim de tecer sua argumentação (*A realidade do Lúcio mesmo, assim, eu conheço*).

A identidade do aluno, no turno 248, é também traçada a partir da sua relação com a instituição família (***Ele** não tem **mãe**, o **pai** trabalha o dia inteiro, então, **ele** fica praticamente, não tem ninguém que orienta **ele***). Porém, ao contrário do enunciado da professora novata que confere responsabilidade aos professores para intervir nesta realidade (Como é que a gente vai chegar?), a professora colaboradora distancia os professores desse papel (*Agora, O que que **a gente** pode fazer? Isso é uma coisa que está fora do **nosso alcance***). O sujeito que enuncia sobre ele (o aluno de quem se conhece a realidade) vai traçando implicações dessa

relação do eu-sujeito e ele-aluno para o nós-professores, percebidas também no uso de “a gente” e no pronome possessivo “nosso” em “*nosso alcance*”.

Os sentidos colocados neste excerto, no entanto, são problematizados pela professora de professores quando pergunta “Será?” (turno 249). A enunciadora, a fim de contra-argumentar, turno 251, inicialmente vai colocando percepções como exclusivas do “eu” que enuncia “*Eu estou me questionando muito sobre isso. Cada vez mais eu estou com esse desejo de sair da sala, ir para além da sala, né, por isso que eu estou pensando assim/ Então, cada vez mais eu fico pensando*”.

Essas percepções mobilizam implicações para o coletivo nós-professores (*quanto nós conseguimos pensar em possibilidades só nesse universo que a gente tem, que a gente conhece, que é ali a sala de aula./ até onde a gente consegue pensar nessas alternativas estando só na sala?/ Será que a gente não consegue fazer melhor que isso pelo Lúcio, por tantos daqueles alunos repetentes, pela Joyce, pela Beatriz, pela própria Emily no terceiro ano...?*)

Assim como no enunciado mobilizado pela professora novata (*Como é que a gente vai chegar?/* turno 247) e no enunciado pela professora colaboradora Amanda (*O que que a gente pode fazer?/* turno 248), o enunciado pela professora de professores vai traçando a identidade do professor a partir da dúvida e questionamento visto nas interrogações (*Quanto nós/ Até onde/ Será?*).

A partir da análise dos excertos recortados do encontro referente ao dia 15 de maio, foram percebidos novos sentidos mobilizados para o aluno e para o professor além daqueles presentes no encontro do dia 08 de maio.

No tocante ao aluno, além das questões que passavam por padrões aceitáveis de comportamento e pela relação dos alunos com a cultura escolar; os excertos 6, 7 e 8 apontaram para a produção de sentidos acerca do aluno a partir de sua relação com a cultura, que não se restringia à escolar, mas pela cultura envolta de questões sociais mais amplas. Essa cultura foi tratada como diferente e desconhecida pelo professor, o que provocou novos sentidos para a sua identidade.

Assim, além do desafio colocado ao professor em transformar alguns aspectos da relação do aluno com a cultura escolar, como a habilidade de falar o que pensam e de pensar sobre o que fazem, o papel do professor é ressignificado a partir da relação do aluno com o seu mundo. Nesse sentido, algumas problemáticas são colocadas: Como conhecer o mundo do aluno? O que

fazer com esse conhecimento? É de responsabilidade do professor fazer algo dada as questões que são além daquelas inseridas na sala de aula?

A partir da relação entre o eu (sujeito) estabelecida com o ele (aluno) e as implicações dessa relação para o nós (professores) mobilizada na linguagem, evidenciou-se a relação do OUTRO na constituição da(s) identidade(s) desses professores, identidades essas que se produzem a partir de constantes ressignificações marcadas, ora pela certeza, ora pela dúvida, ora pelo movimento, ora pela estabilidade.

Assim, percebeu-se que, do mesmo modo em que a formação do professor e a do aluno estão intimamente relacionadas no Projeto *Aprendizagem sem Fronteiras*, a produção de sentidos acerca da identidade do aluno que se tem e do aluno que se quer formar, bem como da identidade do professor que se tem e daquele que é preciso ser formado é constituído na relação entre as representações mobilizadas, de modo a um influenciar o outro.

Logo, essas representações vão criando espaços de questionamento acerca das ferramentas para a formação do aluno e do professor que se quer formar. Assim, as próximas análises pretendem mostrar o modo como esses sentidos produziram um processo de ressignificação dos meios e instrumentos para a formação desse aluno que se vislumbra e, em um segundo momento, pretende mostrar a negociação das ferramentas para se formar o professor que dê conta dos sentidos colocados.

4.2 BUSCA DE ALTERNATIVAS

Os sentidos produzidos acerca do aluno e do professor ao longo dos encontros, bem como das prospecções e perspectivas para a formação desses, objeto da atividade em questão, movimentaram os encontros do Projeto *Aprendizagem sem Fronteiras* de modo a se questionar e se pensar sobre as ferramentas produzidas e forjadas pelo grupo com vistas a possibilitar ao aluno da escola pública, que está inserido em um dado espaço e envolvido numa dada cultura, aprender a se colocar, se posicionar, formar opiniões próprias. Aspectos

entendidos como limitados na conjuntura em que estavam inseridos. Este processo, por sua vez, é visto como possível por meio do ensino da Língua Inglesa.

Para tanto, os participantes, ao longo do projeto, se envolveram em um processo de busca de alternativas a fim de concretizarem o objeto idealizado. O ensino da língua inglesa mediado pela Metodologia *Open Spaces* (vide página 68) aparece como ferramenta favorável aos sentidos produzidos para o trabalho de formação que se vislumbrava. A fim de conciliar estas perspectivas, os participantes elaboraram unidades didáticas a partir de temas que consideraram relevantes para os adolescentes a quem se ensinava. Esses temas orientaram a escolha dos textos e das atividades propostas no material, visando à promoção de um espaço seguro e potencial para a formação de opiniões e o ensino da Língua Inglesa. No entanto, ao longo do trabalho, algumas contradições emergiram dos sentidos produzidos pelos envolvidos para Metodologia *Open Spaces* e, ainda, da tentativa de conciliar os objetivos traçados para a formação global do aluno com os objetivos da disciplina no currículo escolar.

A produção dos sentidos advinda dos embates que emergiram da situacionalidade em que os professores estavam envolvidos, partindo daquilo que se almejava e das ferramentas utilizadas para alcançar o fim, mostrou-se elemento significativo para a promoção de um espaço de produção do conhecimento, portanto para o currículo de formação. Será destinada a esses espaços a análise dos próximos excertos.

O excerto 09 foi retirado do encontro do dia 08 de maio em que os participantes discutiam um texto acerca da proposta do *Open Spaces*. Visto que a mesma já era conhecida do grupo, a discussão propiciou aos professores o questionamento de sentidos atribuídos à metodologia partindo das experiências vivenciadas em sala de aula.

Excerto 9: 08 de maio de 2007

19. Amanda: Eu acho que pra mim não foi muito diferente não. Eu percebi assim, uma, em um dos critérios que pelo menos eu possa ter passado pra eles (os alunos) no começo, *é aquele desafio que o professor não é dono da verdade, ninguém deve pensar o que você pensa*. Mas daí, na hora que eu fui pegar pra corrigir os trabalhos, daquelas figuras, das palavras, que eles tinham que relacionar a figura com a palavra, muitas daquelas duas figuras que tinham um cadeado com um cérebro e uma pessoa com a boca trancada, *eles não perceberam o sentido daquilo lá*. Então, aí eu fiquei me questionando, *né, se é uma coisa que não sou eu que sou dona da verdade, é opinião dele, eu vou falar que tá errado?* Mas não tinha nada a ver o que eles colocaram com a figura.

20. Rose: Comigo aconteceu isso também. *Eu questionei, assim, mas não coloquei como errado, porque, quer dizer, não tem como ser errado.*

21. Amanda: É. Mas, tinha coisa ali, que daquilo tinha como, por exemplo, eles colocaram lá alguma coisa como *desigualdade*, por exemplo, nada relacionado, não sei.

22 – 23

24. Esther: É, então, eu acho que o que vocês estão falando volta um pouco à questão que se coloca como objetivo do princípio, né, do que seria essa metodologia do Open Spaces, esse espaço em que não é preciso haver consenso. Mas será que isso significa não existir, eu não vou dizer verdades, mas não existir a possibilidade de questionamentos? Por que que a gente tá fazendo essa associação entre não há necessidade de consenso com a idéia de que, então, qualquer coisa serve? Ou tudo a gente aceita? Ou outros colegas aceitam? Da onde tá vindo esse nosso sentido?

No excerto acima, a professora colaboradora Amanda estabelece relações entre a Metodologia *Open Spaces* e o seu trabalho. Visto que a proposta da metodologia é criar um espaço seguro em que as pessoas se sintam à vontade para manifestarem seus pontos de vistas e aberto a diferentes perspectivas de modo a propiciar oportunidades de ressignificação de conceitos e percepções que os envolvidos trazem consigo, a idéia do professor como aquele quem sabe quais são as respostas e os pontos de vistas certos é rejeitada. Esse aspecto é, então, colocado em cheque pela enunciadora Amanda, (turno 19) que traça caminhos para a compreensão do papel do professor frente à metodologia em debate. Ao enunciar (*Eu percebi assim, uma, em um dos critérios que pelo menos eu possa ter passado pra eles no começo, é aquele desafio que o professor não é dono da verdade, ninguém deve pensar o que você pensa*), a professora enuncia acerca da relação entre o eu-professor com eles-alunos e da dificuldade de romper com a noção social e historicamente estabelecida do professor como aquele que tem as respostas certas e que preza pelo consenso, percebido em “é aquele **desafio** que o professor **não é dono da verdade, ninguém deve pensar o que você pensa**”. O uso do substantivo “*desafio*” é representativo do embate entre uma formação discursiva que entende o professor como dono da verdade e de outra formação que contradiz este pressuposto.

Esse conflito é encontrado, ainda, em “...eles não perceberam o sentido daquilo lá. Então, aí eu fiquei me questionando, né, se é uma coisa que não sou eu que sou dona da verdade, é opinião dele, eu vou falar que tá errado? Mas não tinha nada a ver o que eles colocaram com a figura.” Nesse trecho destaca-se o confronto entre estas duas formações discursivas a partir de alguns elementos. Primeiramente, destaca-se o emprego do substantivo “*sentido*” precedido do artigo

definido “o” em “*eles não perceberam o sentido* daquilo lá”. Ao enunciar acerca de uma atividade em que os alunos tinham que atribuir significados a uma figura, a enunciativa rompe com a possibilidade de diferentes perspectivas e sentidos plurais acerca da imagem, reiterando o papel do professor enquanto aquele que tem o sentido correto. Em seguida, essa perspectiva é colocada em debate pela própria enunciativa, que mobiliza novamente o discurso filiado à metodologia do *Open Spaces* (*Então, aí eu fiquei me questionando, né, se é uma coisa que não sou eu que sou dona da verdade, é opinião dele, eu vou falar que tá errado?*). No entanto, a conjunção adversativa “mas” em “***Mas não tinha nada a ver*** o que eles colocaram com a figura”, aliada ao emprego de “não tinha nada a ver” converte o caminho da enunciação se afiliando mais uma vez a formação discursiva do professor enquanto ‘dono da verdade’.

O embate de formações discursivas que atribuem diferentes papéis sociais para os professores é também percebido no turno 20, enunciado por outra professora colaboradora, Rose (*Comigo aconteceu isso também. Eu questionei, assim, mas não coloquei como errado porque, quer dizer, não tem como ser errado*). A enunciativa dialoga com a perspectiva trazida pela professora colaboradora Amanda, inicialmente, aproximando-se dela de modo a questionar a proposta do *Open Spaces* (***Comigo aconteceu isso também. Eu questionei...***), para posteriormente marcar o distanciamento (*mas não coloquei como errado porque...*). O embate das duas formações discursivas neste turno aparece, pois, apesar de o enunciado apresentar no plano do conteúdo uma filiação à abordagem de ensino que busca romper com a idéia de que existem verdades inquestionáveis, a proposta é apresentada como uma dessas verdades. Esse processo é percebido na quebra da oração explicativa (*Não coloquei como errado porque, quer dizer*), que é interrompida pela auto-correção da enunciativa (*quer dizer*), que introduz a oração sem sujeito no presente do indicativo (***não tem como ser errado***), apresentando uma conclusão como um estado já estabelecido, não passível de ser questionado.

A professora de professores, turno 24, para problematizar os sentidos trazidos na interação acerca da metodologia *Open Spaces*, apropria-se das perspectivas mobilizadas pelas professoras colaboradoras de modo a propor a ressignificação das percepções colocadas (*Por que que a gente tá fazendo essa **associação** entre não há necessidade de consenso com a idéia de que, então, qualquer coisa serve? Ou tudo a gente aceita? Ou outros colegas aceitam? **Da onde***

tá vindo esse nosso sentido?). Esta apropriação é marcada ora pela aproximação, ora pelo distanciamento entre o eu (enunciador) e vocês (co-enunciadores). O distanciamento é percebido em “*É, então, eu acho que o que vocês estão falando volta um pouco a questão que se coloca como objetivo do princípio, né, do que seria essa metodologia do Open Spaces, esse espaço em que não é preciso haver consenso. Mas será que isso significa não existir, eu não vou dizer verdades, mas não existir a possibilidade de questionamentos?*”. Ao enunciar “*eu acho que o que vocês estão falando*”, o sujeito do discurso (eu) se distancia das vozes trazidas previamente na interação, aspecto também percebido na mobilização da palavra “verdade” em “*Mas será que isso significa não existir, eu não vou dizer verdades, mas não existir a possibilidade de questionamentos?*”. Ao enunciar “eu não vou dizer verdades”, Esther marca o distanciamento da perspectiva mobilizada por Amanda no turno 19, (*Então, aí eu fiquei me questionando, né, se é uma coisa que não sou eu que sou dona da verdade, é opinião dele, eu vou falar que tá errado?*).

No entanto, em “*Por que que a gente tá fazendo essa associação entre não há necessidade de consenso com a idéia de que, então, qualquer coisa serve? Ou tudo a gente aceita? Ou outros colegas aceitam? Da onde tá vindo esse nosso sentido?*” a enunciativa Esther desencadeia um processo de aproximação às perspectivas apresentadas pelas professoras colaboradoras por meio do uso de “a gente” e de “nosso”. No entanto, a mobilização reiterada de sentenças interrogativas indica que essa aproximação visa possibilitar o questionamento destas perspectivas, e não simplesmente corroborá-las.

No encontro do dia 22 de maio de 2007, enquanto planejava os meios de avaliar o aprendizado dos alunos, o grupo se envolve novamente em um processo de atribuição de sentidos à Metodologia do *Open Spaces*, de modo a questionar qual o papel do professor na metodologia em questão. O embate entre a formação discursiva que atribui ao professor o papel de detentor do conhecimento e das respostas certas e a formação discursiva que nega esse papel é novamente colocado na interação, conforme mostram os excertos 10 e 11.

Excerto 10: 22 de maio de 2007

74. Vivian: Só uma pergunta, né, que a gente tá falando que eles (os alunos) tão interagindo. E se no caso eles não se interagirem, vale a pena a gente contra argumentar com eles? Não dando só nosso ponto de vista. Você pergunta uma coisa, aí só um aluno responde. Aí vale a pena você falar: “Mas se outro pensar de

outro lado"? Fazer o papel que outro aluno faria? Você vai tá se posicionando ou é melhor deixar só aquele aluno responder?

75. Amanda: É uma dúvida sua mesmo?

76. Rose: (incompreensível)

77. Vivian: A gente falou do racismo aquele dia, aí um falou assim: "ah o preto é não sei o que", aí um outro aluno falou: "ah o preto só é colocado em papéis", aí o aluno fala: "porque preto é preconceituoso". Aí ninguém fala nada, aí você ranca alguma coisa, por que você acha isso. Eu acho que se a gente quer discutir, eu acho que vale a pena, não eu me posicionar, eu, Vivian, acho, mas e se vocês pensarem por outro lado.

78. Rose: mas e a Vivian já parou pra se posicionar.

79. Vivian: por isso que eu perguntei...

No turno 74, a professora novata, Vivian, coloca em debate o papel do professor frente à perspectiva do *Open Spaces* (turno 74). Visto que, nessa proposta, o papel do professor social e historicamente estabelecido enquanto detentor único do conhecimento é rejeitado, há um movimento do grupo em tentar definir que papéis o professor pode ou não desempenhar, conforme visto no excerto 9. Essa busca também é perceptível na voz da professora novata (excerto 10) quando enuncia "*vale a pena a gente contra argumentar com eles? Não dando só nosso ponto de vista. Você pergunta uma coisa, aí só um aluno responde. Aí vale a pena você falar: 'Mas se outro pensar de outro lado'? Fazer o papel que outro aluno faria? Você vai tá se posicionando ou é melhor deixar só aquele aluno responder?*".

Neste turno é evidente o fenômeno da antecipação, que é o processo de o sujeito antecipar-se quanto ao sentido que suas palavras produzem ao seu interlocutor. Esse processo é visto em "**não dando só nosso ponto de vista**", em que há um processo de fechamento das possibilidades de leitura da oração anteriormente enunciada "*vale a pena a gente contra argumentar com eles?*". Ainda, como recurso de fechamento dos sentidos que esta oração possa ter mobilizado, a enunciadora traz exemplos de modo a tentar regular a sua argumentação delimitando os seus efeitos de sentido (*Você pergunta uma coisa, aí só um aluno responde. Aí vale a pena você falar: 'Mas se outro pensar de outro lado'? Fazer o papel que outro aluno faria?*). Esse fenômeno, por sua vez, traz indicativos da perspectiva que constrange a enunciadora que é a de que o professor não pode evidenciar seus sentidos, posicionamento e opiniões.

Fato esse percebido pelo deslocamento do papel do professor para o papel de aluno em "*Fazer o papel que outro aluno faria?*", em que se evidencia que falar, contra argumentar é papel do aluno, e não do professor; e, ainda, no enunciado "*Você vai tá se posicionando ou é melhor deixar só aquele aluno*

responder?” onde o uso da conjunção “ou” ligando as orações e o posicionamento do adjetivo “melhor” na segunda oração, mobiliza um julgamento de valor positivo para a segunda oração, reiterando a idéia de que posicionar-se não faz parte do papel de professor colocado em jogo.

No entanto, a perspectiva mobilizada pela professora novata não é marcada pela afirmação do mesmo, mas sim pela polêmica, evidenciada no uso de orações interrogativas e ainda pelo emprego reiterado de “*vale a pena*”, que traz consigo um tom valorativo àquilo que se enuncia (*vale a pena a gente contra argumentar com eles?/ Aí vale a pena você falar: ‘Mas se outro pensar de outro lado’? Fazer o papel que outro aluno faria?*). Assim, há um movimento de permanência do papel do professor como aquele que não pode se posicionar, ao mesmo tempo em que há um movimento de deslocamento de sentidos desta perspectiva, de modo a possibilitar ao sujeito traçar novas configurações para o papel do professor.

Esses movimentos são ainda percebidos no turno 77, em que a professora novata enuncia “*Eu acho que se a gente quer discutir, eu acho que vale a pena não eu me posicionar, eu, Vivian, acho, mas ‘e se vocês pensarem por outro lado’*”.

A perspectiva na qual o papel de professor é tratado no excerto 10 não é aleatória, ela emerge dos sentidos produzidos pelos professores envolvidos no projeto acerca da identidade do professor, dada a metodologia do *Open Spaces*. Os sentidos mobilizados nesse excerto dialogam com aqueles apresentados no encontro do dia 08 de maio (excerto 9), de modo que a noção, previamente abordada, do professor como ‘dono da verdade’ e do papel do professor como aquele que se posiciona em sala de aula se entrecruzam de modo a delinear e proporcionar espaços de ressignificação da identidade destes professores, o que é evidenciado no excerto 11.

Excerto 11: 22 de maio de 2007

81. Amanda: Pelo que eu entendi da Rose, onde que fica a Vivian? Mas aí ela vai dar a opinião dela. Não vai ficar ela como sendo a dona da verdade?

82. Rose: Não é isso que a gente quer desconstruir?

83. Vivian: É isso que eu pensei.

84. Rose: Como o professor não tem a verdade, a minha opinião é mais uma no meio de quantas. Eu acho que é aí que tá o desafio. Eu não sei. Porque quando o professor fala, eu quero falar, todo mundo quieto, aí fala schhhhh (onomatopéia se referindo ao pedido de silêncio). Começa por aí. Então, quando você fala, vai se

posicionar. Eu acho que a maneira como você se posiciona é prejudicial, mas você às vezes alimenta. Até a gente tá falando da questão conduzir, alimentar. Acho que, conforme você se coloca e o que você coloca, você alimenta ou você mata esse aluno.

85. Renato: É. Depende da postura, se abordar de uma forma que vai direcionar pro lado mais reflexivo, só questionar, realmente, querendo ou não você vai aparecer naquela fala, vai, mas não deixar alguma coisa muito direcionada, tipo, falando algo pra que ele responda o que você quer, mas como forma de questionamento.

86. Vivian: É isso que eu penso.

No turno 81 (*Mas aí ela vai dar a opinião dela. Não vai ficar ela como sendo a dona da verdade?*), evidencia-se o interdiscurso que orientou a polêmica mobilizada por Vivian, excerto 10 (*Você vai tá se posicionando ou é melhor deixar só aquele aluno responder?*) acerca do posicionamento ou não-posicionamento do professor em sala de aula, que é negação do professor como aquele quem tem as verdades. O ato de posicionar-se, dar opiniões, é colocado como problemático frente à tentativa de romper com a noção do professor como 'dono da verdade'. A relação causa-conseqüência manifesta-se em "*Mas aí ela vai dar a opinião dela. Não vai ficar ela como sendo a dona da verdade?*" evidencia a problemática instaurada entre o ato de posicionar-se e o papel do professor com o qual se busca romper a partir da proposta do *Open Spaces*. A premissa implícita é a de que os professores que detêm o conhecimento são aqueles que manifestam seus posicionamentos, dão opiniões.

Este debate, assim como a polêmica instaurada por Amanda concernente ao professor enquanto dono da verdade, excerto 9, mostra-se constitutivo do movimento de fechamento e deslocamento do discurso filiado à Metodologia *Open Spaces* mobilizado pelo grupo, movimento esse que ora trabalha para manter a estabilidade de seus limites, ora redefine suas relações com outros componentes (BRANDÃO, 1998).

As vozes mobilizadas por Amanda e Vivian constituem-se enquanto formulações que articulam o processo de aceitação e/ou exclusão de sentidos para a formação discursiva que atribui ao professor um papel diferente daquele que tradicionalmente lhe é atribuído, filiada aos ideais da proposta do *Open Spaces*. Enquanto essas vozes mobilizam um processo de deslocamento dos sentidos produzidos acerca do papel do professor nesta metodologia, outras vozes emergem de modo a promover um processo de fechamento destes sentidos, excluindo formulações inaceitáveis a esse domínio.

Esse é um aspecto que pode ser evidenciado na fala da professora colaboradora Rose em “*Não é **isso** que a gente quer **desconstruir**?*” (turno 82). O pronome “*isso*” tem como referente a concepção do professor dono da verdade mobilizada no turno anterior por Amanda (*Não vai ficar ela como sendo a dona da verdade?*). O movimento de exclusão deste sentido para o domínio da proposta *Open Spaces* é evidenciado no emprego do verbo “*desconstruir*” que, no nível semântico, remete a um processo de destruição de algo já construído, evidenciando mais uma vez o embate de duas formações discursivas antagônicas entre si, uma referente à visão do professor enquanto detentor do conhecimento e outra referente à proposta do *Open Spaces*, que se apresenta ainda em processo de construção. O processo de exclusão de sentidos é marcado, ainda, no turno 84 a partir da negação em “*Como o professor não tem a verdade*”.

Há, também, um processo de deslocamento do sentido que orientou os discursos de que o professor que manifesta sua opinião e se posiciona é o professor “dono da verdade”, tanto em Vivian (*Você vai tá **se posicionando** ou é melhor deixar só aquele aluno responder?*) quanto em Amanda (*Mas aí **ela vai dar a opinião** dela. Não vai ficar ela como sendo a dona da verdade?*). Ao enunciar “*Como o professor não tem a verdade, **a minha opinião** é mais uma no meio de quantas*” e “*Então, quando você fala, **vai se posicionar***”, a professora dialoga com as perspectivas mobilizadas anteriormente, promovendo uma conversão dos sentidos apresentados, afirmando o papel do professor como aquele que dá opiniões e se posiciona em sala de aula. A partir deste deslocamento, outros sentidos emergem acerca do papel do professor na proposta do *Open Spaces*. Para tanto, a enunciadora vai delimitando as formulações, excluindo sentidos e afirmando outros que vão movimentando a formação discursiva que constrange os participantes, conforme visto no seguinte enunciado: “*Porque quando o professor fala: ‘eu quero falar, todo mundo quieto’, aí fala: ‘schhhhh’(onomatopéia se referindo ao pedido de silêncio)’. Começa por aí. Então, quando você fala, vai se posicionar. Eu acho que a maneira como você se posiciona é prejudicial, mas você às vezes alimenta. Até a gente tá falando da questão conduzir, alimentar. Acho que, conforme você se coloca e o que você coloca, você alimenta ou você mata esse aluno*’.

Ao enunciar ‘*Porque quando o professor fala: ‘eu quero falar, **todo mundo quieto**, aí fala: ‘schhhhh (onomatopéia se referindo ao pedido de silêncio)’, a enunciadora utiliza do recurso do discurso direto mobilizando a voz do professor, a*

fim de delinear o papel que se busca desconstruir, o qual é caracterizado como autoritário, percebido no emprego do imperativo “*todo mundo quieto*” e silenciador, demonstrado pelo uso da onomatopéia, além do adjetivo “quieto”. O que se rejeita não é o ato do professor posicionar-se, mas é colocado em debate o modo de fazê-lo (*Acho que, **conforme** você se coloca e **o que** você coloca, você alimenta ou você mata esse aluno*).

Esse sentido é, então, mobilizado por outros participantes de modo a reiterá-lo e reafirmá-lo no processo colaborativo de produção de sentidos acerca do que pertence ou não à figura do professor dada a formação discursiva que os constrange. No turno 85 (*É. Depende da postura, se abordar de uma forma que vai direcionar pro lado mais reflexivo, só questionar... Realmente, **querendo ou não você vai aparecer naquela fala**, vai, mas não deixar alguma coisa muito direcionada, tipo, falando algo pra que ele responda o que você quer, mas como forma de questionamento*), Renato, o professor novato, distancia-se da perspectiva apresentada previamente na interação de que cabe ao professor não se posicionar. Ao contrário, este enunciador filia-se à noção de que o posicionamento é inerente ao ser humano (***querendo ou não** você vai aparecer naquela fala, vai*) e de que a forma como fazê-lo é que caracteriza o professor que se deseja ser (*mas **não deixar alguma coisa muito direcionada**,...mas como forma de questionamento*).

Além de Renato, a professora novata Vivian, ao enunciar “*É isso que eu penso*”, reitera tal concepção a partir do recurso de catáfora mobilizado pelo pronome “*isso*”, referenciando ao enunciado de Renato (turno 85) que, por sua vez, retoma a voz de Rose (turno 84). Esse movimento evidencia a produção colaborativa do conhecimento entre os participantes, além da influência do outro na constituição das identidades dos professores, os quais são possíveis por intermédio do diálogo travado entre os sujeitos envolvidos na interação.

A voz de Vivian, excerto 11, demonstra este movimento na ressignificação dos sentidos por ela previamente mobilizados. No turno 83, a professora novata enuncia “*É isso que eu **pensei***”, em que o pronome “*isso*” faz referência a voz de Amanda (*Não vai ficar ela como sendo a dona da verdade?*) que, por sua vez, é retomada por Rose também pelo pronome “*isso*” em “*Não é **isso** que a gente quer desconstruir?*”, em um diálogo entre duas formações discursivas antagônicas acerca do papel do professor, já explorado anteriormente. O emprego do verbo “pensar” no pretérito perfeito do indicativo reflete que a noção de que o

professor não deve se posicionar não é permanente, mas foi ela que orientou os enunciados anteriores.

No turno 86, há uma repetição da estrutura sintática pela mesma professora em “É **isso** que eu penso”. O pronome “isso”, desta vez, faz referência a noção de que cabe ao professor posicionar-se, noção contrária ao referente do pronome “isso” do turno 83. O verbo “pensar” é conjugado no presente do indicativo, demonstrando um processo de consolidação e de estabilização dos sentidos colocados em cheque pela própria enunciativa no turno 74, excerto 10 (*Aí vale a pena você falar: “Mas se outro pensar de outro lado”? Fazer o papel que outro aluno faria? Você vai tá se posicionando ou é melhor deixar só aquele aluno responder?*). A retomada das vozes, propiciada pelo recurso anafórico no emprego do pronome “isso” nos enunciados, evidencia mais uma vez a presença do outro na constituição da identidade destes sujeitos professores, além do processo de produção colaborativa do conhecimento, constitutivo do currículo do processo de formação no projeto “*Aprendizagem sem Fronteiras*”.

A partir da análise dos excertos 9, 10 e 11, foi possível verificar que, da mesma forma como os sentidos dos alunos, produzidos pelos participantes do projeto, forjavam as identidades dos mesmos, conforme visto no item 4.1 deste trabalho, os sentidos produzidos acerca da ferramenta mediadora do processo de ensino-aprendizagem destes alunos, a proposta *Open Spaces*, também movimentaram a atividade de formação dos participantes do projeto, de modo a delinear o papel de professor que se produzia enquanto objeto idealizado da atividade de formação em que estavam inseridos.

A partir dos diálogos travados na interação, o embate entre duas formações discursivas foi mobilizado de modo a desenhar o papel do professor que se almejava exercer em oposição àquele o qual se rejeitava, tendo por pano de fundo a metodologia *Open Spaces*, entendida como ferramenta viável para a formação dos alunos para os quais as ações eram planejadas.

Na interação, há um movimento de rejeição ao papel do professor denominado ‘dono da verdade’, ora visto como aquele que corrige os sentidos apresentados pelos alunos (*se é uma coisa que não sou eu que sou dona da verdade, é opinião dele, eu vou falar que tá errado?*/ turno 19, excerto 19), ora visto como aquele que se posiciona em sala de aula (*Você vai tá se posicionando ou é melhor deixar só aquele aluno responder?*/ turno 74, excerto 10), ora visto como

aquele que silencia e domina (*Porque quando o professor fala, eu quero falar, todo mundo quieto, aí fala shhhhhhhhhh/* turno 84, excerto 11) e, ainda, como quem prima pelo consenso (*mas não deixar alguma coisa muito direcionada, tipo, falando algo pra que ele responda o que você quer/* turno 85, excerto 11).

Em oposição a estes papéis, há um processo de afirmação do professor que possibilita questionamentos (*Mas será que isso significa não existir, eu não vou dizer verdades, mas não existir a possibilidade de questionamentos?/* turno 24, excerto 9) e discussões (*Eu acho que se a gente quer discutir, eu acho que vale a pena.../* turno 74, excerto 10). Além disso, afirma-se o papel do professor que se posiciona de modo a 'alimentar' os alunos (*Acho que, conforme você se coloca e o que você coloca, você alimenta ou você mata esse aluno/* turno 84, excerto 11) e que os possibilita a reflexão (*se abordar de uma forma que vai direcionar pro lado mais reflexivo, só questionar /* turno 85, excerto 11).

Assim, os papéis estabelecidos para o professor em momentos de produção de sentidos acerca dos alunos, explorado no item 4.1 do trabalho, que tocavam a figura do professor como aquele que incentiva os alunos a atribuírem seus próprios sentidos frente ao que se coloca para eles, e o papel do professor enquanto aquele que oportuniza aos alunos pensarem sobre suas ações, são reiterados nos espaços de produção de sentidos para a metodologia *Open Spaces*. Esses sentidos, por sua vez, evidenciam um processo de afirmação da proposta pelos envolvidos de modo a apresentá-la como ferramenta propícia para a formação dos alunos da escola pública onde o grupo atua, que são vistos como pertencentes a um mundo diferente do professor, que não estão habituados a refletirem sobre suas ações, que não apresentam sentidos próprios para o que se coloca para eles e que tendem a reproduzir aquilo que é esperado que eles pensem.

Neste sentido, o grupo, a partir das identidades produzidas acerca dos alunos e da metodologia *Open Spaces*, vai delineando que papéis eles, professores, podem ou não desempenhar a fim de formar estes alunos aos quais suas ações são direcionadas. Tal aspecto constituiu-se enquanto elemento essencial neste processo de formação de professores de modo a tornar claro o movimento de produção do currículo que é caracterizado pela relação estabelecida entre a formação do professor e a formação do aluno, viabilizada pelo ensino colaborativo.

A discussão acerca da metodologia Open Spaces não somente propiciou aos participantes delinear o papel de professor que almejavam, mas também o que se buscava produzir a partir de suas ações em termos de aprendizagem dos alunos, dados os sentidos colocados para os alunos e para a metodologia compartilhados. Conforme mostra os excertos 12, 13 e 14.

Excerto 12: 22 de maio de 2007.

39. Renato: A idéia do Open Spaces não tem aquela coisa de ser um safe environment pra eu poder produzir e falar? E essa idéia, de aumento de vocabulário? Como posso testar isso? Tem que ser com prova escrita. Mas uma prova escrita não vai contra a idéia de safe environment?

40. Esther: Por quê?

41. Renato: Porque é uma coisa totalmente under pressure. Você vai fazer uma prova, você não se sente safe, você se sente under pressure mesmo. Você se sente testado.

No encontro do dia 22 de maio, ao se pensar sobre o instrumento de avaliação acerca do trabalho realizado ao longo do bimestre, o grupo se envolve na discussão sobre o que se esperava que os alunos tivessem aprendido e como averiguar isto. A professora novata, Liz, inicia a discussão sugerindo a elaboração de uma prova escrita para avaliar o aprendizado do vocabulário trabalhado. A partir desta sugestão, outros participantes enunciam, ora se opondo, ora apoiando-a. Nesse processo é evidenciado mais uma vez a produção colaborativa de sentidos acerca do objeto do trabalho de formação dos alunos da escola pública e acerca de uma das ferramentas mediadora deste processo, que é a proposta do *Open Spaces*.

O professor novato, Renato, (turnos 39 e 41) dialoga com a perspectiva trazida anteriormente por outra participante problematizando-a, mediado por mais uma noção à proposta do Open Spaces (*Mas uma prova escrita não vai contra a idéia de safe environment?/ Porque é uma coisa totalmente under pressure. Você vai fazer uma prova, você não se sente safe, você se sente under pressure mesmo. Você se sente testado*).

Aqui, tal proposta é apresentada como a criação de um ambiente seguro percebido no emprego da língua inglesa em "*Mas uma prova escrita não vai contra a idéia de **safe environment?***" (turno 39). O emprego da língua inglesa permite a aproximação do conceito de ambiente seguro à proposta sob a qual se enuncia por intermédio do adjetivo "*safe*", que também é usado para nomear a metodologia em questão, **Safe Spaces**.

Esse ambiente seguro é caracterizado, no enunciado, pela ausência de pressão e de avaliação. Esta construção é feita pela negação em “*você **não** se sente **safe***” seguida das afirmações “*você se sente **under pressure** mesmo, você se sente **testado***”. Assim, a prova escrita sobre a qual se fala é entendida como marcada pela pressão e teste, noções contrárias à criação do espaço seguro que se intenta construir.

A professora colaboradora, Rose, também se opõe a prova escrita como instrumento de avaliação. Para tanto, ela acrescenta outra perspectiva à interação que toca o fato desse instrumento não dar conta de avaliar aprendizagem que se espera promover, conforme mostrado no excerto 13.

Excerto 13: 22 de maio de 2007.

50. Rose: mas hoje no conselho o quê que o Carlos falou: ‘seus melhores alunos têm nota vermelha comigo’, e são meus melhores alunos do terceiro ano que tem nota vermelha e eles dão de dez a zero naqueles que tem nota. E na prova escrita, me desculpa, não avalia, não para que o objetivo da metodologia quer. Ela vai avaliar se ela for subjetiva, mas aí eu acho que a gente não consegue, eu pelo menos não vejo meus alunos produzindo, ali, eu acredito nisso, argumentando em inglês. Seria o foco que é a questão da língua. Como a gente tá falando de vocabulário, aí seria alguma coisa. Agora a prova escrita, aí, eu, sinceramente, não tiro o valor dela, mas acho que ela é cruel com quem participa de verdade, com quem sabe se colocar.

51. Esther: Então agora essa é uma outra perspectiva, então a expectativa de avaliação, de mensuração da aprendizagem tá na capacidade de argumentar, de se colocar?

52. Rebeca: Eu acho que sim.

No turno 50, Rose mobiliza uma outra voz representativa daquilo com o qual se busca romper por intermédio do discurso direto referindo-se a um outro professor, que não está envolvido no projeto e não trabalha a partir da metodologia *Open Spaces* (mas hoje no conselho o quê que o Carlos falou: ‘*seus melhores alunos têm nota vermelha comigo*’). A enunciadora, então, mobiliza uma inversão da noção socialmente estabelecida de que os melhores alunos são aqueles que têm as melhores notas (*são meus **melhores alunos** do terceiro ano que tem **nota vermelha**, eles dão de dez a zero naqueles que tem nota*), a fim de tecer sua argumentação contrária à prova escrita como forma de avaliação. Ainda, é mobilizada a voz da metodologia *Open Spaces* no processo de argumentação (*E na prova escrita, me desculpa, não avalia, **não** para que o objetivo da **metodologia quer***).

Ao mobilizar a voz da metodologia, a enunciadora traça então o seu sentido acerca de qual objetivo que se quer, o qual é demonstrado na figura do aluno participativo e que se coloca (*Agora a prova escrita, aí, eu, sinceramente, não tiro o valor dela, mas acho que **ela é cruel com quem participa de verdade, com quem sabe se colocar***).

A afirmação enunciada pela professora colaboradora “*ela (prova escrita) é cruel com quem participa de verdade, com quem sabe se colocar*”, é colocada em forma de pergunta pela professora de professores (turno 50) para o grupo todo de modo a mobilizar os participantes a verbalização dos sentidos emergidos do debate colocado (*então a expectativa de avaliação, de mensuração da aprendizagem tá na capacidade de argumentar, de se colocar?*).

A noção de aprendizagem vinculada ao ato de se colocar e argumentar é reiterada na voz da professora novata, Rebeca, no turno 52 (*Eu acho que sim*) e ainda no enunciado pela professora novata, Vivian, no turno 64.

Excerto 14: 22 de maio de 2007.

64. Vivian: Você perguntou se é o nosso objetivo, né, se a gente espera isso deles, porque a partir do momento que um responde ao outro, eles estão se expressando e contra argumentando. Porque é ali, aluno capaz de se expressar e argumentar. Então, isso é uma coisa esperada. Agora, é que eu cheguei um pouco atrasada e ouvi você falando da prova, igual, eu concordo com a Rose, você não pode tirar o mérito da prova, mas você não pode tirá-la porque é um método de eles se expressarem e argumentarem sozinhos, mas não que isso vá ser a avaliação deles, pode ser uma das, né.

Aqui ela retoma a voz da professora de professores mobilizada no turno 50 (excerto 13) que enunciara “*então a expectativa de avaliação, de mensuração da aprendizagem tá na capacidade de argumentar, de se colocar?*” respondendo a questão colocada (*Você perguntou se é o nosso objetivo, né, se a gente espera isso deles, porque a partir do momento que um responde ao outro, eles estão se expressando e contra argumentando. Porque é ali, aluno capaz de se expressar e argumentar. Então, isso é uma coisa esperada.*)

Ao enunciar “Você perguntou se é o nosso objetivo, né, se a gente espera isso deles” ela mobiliza os seus sentidos acerca da pergunta colocada para posteriormente respondê-la “*Então, isso é uma coisa esperada*”. Ao utilizar da voz passiva, evidencia-se que a expectativa da aprendizagem voltada para a capacidade de o aluno se expressar e argumentar é uma perspectiva compartilhada no grupo

em que a enunciadora está inserido (*Você perguntou ... se a gente espera isso deles*), mais do que em uma perspectiva individual (*isso é uma coisa esperada*).

Vivian, ainda, reitera tal perspectiva ao ressignificar os sentidos colocados acerca da prova escrita pelo professor novato, Renato, e pela professora colaboradora, Rose (excertos 12 e 13). Para tanto, ela, inicialmente, mobiliza a voz da professora-colaboradora de modo a assemelhar-se a ela (*eu concordo com a Rose, você não pode tirar o mérito da prova*), para posteriormente marcar o distanciamento iniciado pela conjunção adversativa “mas” em “*mas você não pode tirá-la porque é um método de eles se expressarem e argumentarem sozinhos*”. A enunciadora, então, se apropria da justificativa contrária à prova escrita mobilizada no turno 50 (excerto 13) por Rose (*mas acho que ela é cruel com quem participa de verdade, com quem sabe se colocar*) para posicionar-se afirmativamente a ela (*é um método de eles se expressarem e argumentarem sozinhos*).

A partir da análise desses excertos, evidenciou-se que, além de promover um processo de ressignificação acerca do papel do professor no processo de formação do aluno, o debate em torno dos instrumentos e ferramentas da atividade de formação deste aluno mobilizaram também um processo de ressignificação acerca do seu objeto na medida em que há um movimento de se pensar acerca do que se espera em termos de aprendizagem.

Nesse movimento, é reiterada a necessidade de se formar alunos que se expressam, que se colocam, que participam das discussões, que argumentam e contra argumentam. Esta expectativa envolve, então, diferentes papéis para o professor e também diversas formas de avaliação desta aprendizagem comparado ao que tradicionalmente é estabelecido como papel de professor e instrumento de avaliação da aprendizagem.

Assim, os encontros são movimentados pelo processo de busca de alternativas para lidar com essas questões, aspecto constitutivo do currículo de formação de professores em que estão inseridos. Essa busca, no entanto, é marcada pelo processo de desatar os nós que vão aparecendo ao longo do trabalho. A dificuldade em se pensar no modo de avaliar a aprendizagem que se esperava produzir constituiu-se como um destes nós, aspecto mobilizado no encontro do dia 22 de maio, mas que também permeou outros grupos de estudo, como mostra o excerto abaixo.

Excerto 15: 28 de agosto de 2007

119. Esther – (...) Então, por exemplo, né, o quanto, ao final da nossa unidade, ele (o aluno) argumenta para além daquilo que ele já sabia e tinha antes, né. O quanto as nossas discussões não ficam beating around the bush, né, todo mundo fala só o que já sabe. Quando eu falo em senso comum não estou desmerecendo esse conhecimento, mas não avança para além daquilo, eu não vou para além do que eu já sabia. Então, eu achava que essa coisa de diversidade era uma bobagem, não tem nada a ver, e continuo achando que é nada a ver. Ou o contrário, eu achava que todo mundo tinha que respeitar e valorizar, continuo achando. Também não mudei nenhuma ação minha, falo de respeitar, mas não necessariamente respeito (continuação vide excerto 18).

No encontro do dia 28 de agosto, mais uma vez, os instrumentos são trazidos para discussão de modo a se pensar sobre como avaliar o aprendizado dos alunos, objeto do trabalho em que os participantes estão envolvidos. Inicialmente (turno 119), a professora de professores problematiza este trabalho de modo a indagar o uso da ferramenta unidade didática como meio de produção de aprendizagem. Nesse processo, outros sentidos acerca da aprendizagem que se busca produzir são desencadeados (*o quanto, ao final da nossa unidade, ele (o aluno) argumenta para além daquilo que ele já sabia e tinha antes, né. O quanto as nossas discussões não ficam beating around the bush, né, todo mundo fala só o que já sabe. Quando eu falo em senso comum não estou desmerecendo esse conhecimento, mas não avança para além daquilo, eu não vou para além do que eu já sabia.*)

Neste enunciado, a expectativa de formar o aluno que saiba argumentar, se colocar, se expressar é ressignificada na medida em que outro sentido de aprendizagem é apresentado. Ao enunciar “*o quanto, ao final da nossa unidade, ele **argumenta** para além daquilo que ele já sabia e tinha antes*” e “*todo mundo **fala** só o que já sabe*”, a expectativa em formar o aluno que argumenta e fala é apresentada como insuficiente, percebida na relação estabelecida entre o falar/argumentar e o saber do aluno, mediada pelo advérbios “*além*” e “*só*”. A partir de “*o quanto ele argumenta **para além***” evidencia-se a expectativa de aprendizagem enquanto mudança, avanço, movimento, em oposição a idéia de aprendizagem enquanto a manutenção, reiteração e permanência do que já é conhecido (*todo mundo fala **só** o que já sabe*).

Esse movimento de rejeição/afirmação de sentidos de aprendizagem é ainda encontrado no enunciado “*Então, **eu achava que** essa coisa de diversidade era uma bobagem, não tem nada a ver, e **continuo achando** que é nada a ver. Ou*

o contrário, **eu achava que todo mundo tinha que respeitar e valorizar, continuo achando**” em que o sujeito enunciador assume a voz do ele – aluno – de modo a evidenciar aquilo que não se espera em termos de aprendizagem. A argumentação que rejeita o sentido de aprendizagem enquanto manutenção dos sentidos que os alunos trazem consigo é manifesta na reiteração da estrutura “*eu achava que ... continuo achando*”. O emprego do verbo “*achar*” no pretérito imperfeito na primeira oração e no gerúndio acompanhado do verbo “*continuar*” na segunda oração constrói o sentido de aprendizado como a afirmação do mesmo, sentido esse rejeitado pelo sujeito.

Essa rejeição é ainda evidenciada no enunciado “*Também não mudei nenhuma ação minha, falo de respeitar, mas não necessariamente respeito*” em que a expectativa de aprendizagem enquanto mudança é reiterada e a noção de permanência é rejeitada. A mudança enquanto evidência de aprendizagem, no entanto, é vista como necessária não somente no que aluno argumenta e fala, mas também no que ele faz e no como ele se comporta.

A expectativa de aprendizagem enquanto mudança dialoga com o sentido acerca da identidade do aluno, conforme já abordado no item 4.1 deste trabalho. No encontro do dia 28 de agosto (excerto 15), a partir da voz do aluno mobilizada pela professora de professores (*Também não mudei nenhuma ação minha, falo de respeitar, mas não necessariamente respeito*), é retomado o sentido do aluno como aquele que não age conforme aquilo que diz, apontado pela professora colaboradora Amanda no encontro do dia 08 de maio, excerto 1, turno 28, (... *é muito bonito o que eles colocaram: “que eu tenho que esperar a vez do colega, eu preciso respeitar o colega falar, é... eu preciso ser mais responsável, que a responsabilidade não depende do outro, depende de mim..”*). *Mas chega na hora, mas olha a prática na sala de aula, dá impressão que passou batido.*).

Assim, percebe-se a produção do currículo a partir da busca de alternativas quanto aos meios, instrumentos e ferramentas a fim de se formar o aluno que se desenha, formação essa que pressupõe a aprendizagem evidenciada em mudança em oposição à permanência. Essa perspectiva para a aprendizagem é ainda retomada, posteriormente, no mesmo encontro, por outros membros do projeto.

Excerto 16: 28 de agosto de 2007

139. Renato – Mas, talvez uma coisa também que pode ser que falte pra gente, é como, como averiguar isso. Nós não temos, nós pelo menos a gente, eu não me lembro, se nós temos feito algo, por exemplo, que nem você falou: Será que a gente conseguiu trazer o aluno de A para B? Mas, a gente faz isso, a gente supõe.

140. Rebeca – a gente supõe que isso é aprendizagem.

141. Renato – Não tem aquela coisa concreta mesmo, né. Então, não sei se de repente a forma avaliativa, não sei, que a gente está utilizando não seja uma forma, meio que não tá dando margem pra gente conseguir mesmo.

142. Esther – o retorno, pensar isso.

143. Renato – Ter isso. Que nem fazer o quizz que a gente fez hoje, eu não sei de que forma aquilo pode me indicar mesmo que eles realmente aprenderam naquele momento aquele vocabulário. Aquilo eles poderiam ter chutado mesmo as palavras. Eu não sei, porque eu não dei uma olhada ainda, vi da Amanda, mas dos outros. Eu vi muitos que colocaram, a gente colocou umas palavras embaralhado, eles copiaram assim, não, trocaram algumas coisas, assim, trocaram algumas letras, mas não faz sentido nenhum, tipo, três consoantes ligadas, sabe e sem vogal. Não sei. Eles colocaram mesmo porque tinham que colocar o negócio pra entregar. Então, eu não sei como fazer, ou como preparar algo que vise alguma avaliação que permite que a gente saiba, que a gente averigüe esse tipo de coisa. Ele conseguiu adquirir tal conhecimento, não sei. Perguntas que levem ele a refletir mesmo sobre isso: Ah, antigamente eu pensava assim e eu vi que através do texto, a leitura me trouxe outras visões, outros pontos de vista. Não sei.

144. Rebeca – É isso o que eu ia falar, que no ano passado...

145. Esther – Você respondeu na própria pergunta. Pode falar Rebeca.

146. Rebeca – que no ano passado, eu lembro também que a Rose fazia muito disso. Então, sempre no final, no fim, não bem no final, um pouco antes talvez, de cada bimestre, de cada apostila e tal, ela fazia assim questões complexas, assim, no sentido de, Olha, então vamos lá, né..., só que em português, ela formulava as questões em português

154. Esther – Quando eu acho que eu falei que a resposta estava na própria pergunta 'não sei o que fazer nãñã' é um pouco disso que a Rebeca já falou, talvez uma forma de fazer seja fazer isso mesmo, no final do texto ou quando a gente faz as perguntas sobre o texto, fazer perguntas deste tipo 'o que você aprendeu com esse texto? O que ele te trouxe? O que te chamou a atenção nesse texto?' Não só se concorda, discorda, porque e tal. Tentar talvez ver o quanto aquilo acrescentou ao que eles já sabiam.

O professor Renato, turno 139, dialoga com a perspectiva mobilizada pela professora de professores, turno 119 (excerto 15) ao enunciar “*Nós não temos, nós, pelo menos a gente, eu não me lembro, se nós temos feito algo, por exemplo, que nem você falou: Será que a gente conseguiu trazer o aluno de A para B? Mas, a gente faz isso, a gente supõe.*” A perspectiva da aprendizagem enquanto mudança e movimento é demonstrada no uso da expressão “*trazer de A para B*” mobilizada pelo sujeito enunciador. No entanto, ao trazer a voz da professora de professores, o enunciador ressignifica o questionamento do trabalho feito pela mesma no turno 119 (*o quanto, ao final da nossa unidade, ele (o aluno) argumenta para além daquilo que ele já sabia e tinha antes, né. O quanto as nossas discussões não ficam beating around the bush, né, todo mundo fala só o que já sabe?*) quando afirma “*Mas, a gente faz isso, a gente supõe*”.

A problemática, que anteriormente fora colocada em torno das discussões e da unidade didática como instrumentos para se alcançar a formação do aluno que se vislumbrava, é deslocada para o como avaliar esta aprendizagem esperada, aspecto percebido em “a gente faz”, em que o próprio enunciador responde a pergunta colocada “*Será que a gente conseguiu trazer o aluno de A para B?*”. Assim, a questão não gira em torno do trabalho desenvolvido, mas sim na avaliação deste trabalho, percebido ainda em “a gente supõe”, o qual é reiterado pela outra professora novata Rebeca em “a gente supõe que isso é aprendizagem” (turno 140) e, ainda, no turno 141 (*Então, não sei se de repente a forma avaliativa, não sei, que a gente está utilizando não seja uma forma, meio que não tá dando margem pra gente conseguir mesmo*).

A questão colocada desencadeia o processo de busca de alternativas para desatar o nó apresentado por alguns integrantes do grupo. No turno 143, o próprio professor novato Renato inicia este processo ao enunciar “**Perguntas que levem ele a refletir** mesmo sobre isso: *Ah, antigamente eu pensava assim e eu vi que através do texto, a leitura me trouxe outras visões, outros pontos de vista. Não sei*”. Para tanto, assim como a professora de professores, turno 119, que deslocou o a voz do eu-enunciador para o ele-aluno a fim de evidenciar o que não se esperava enquanto aprendizagem (*Então, eu achava que essa coisa de diversidade era uma bobagem, não tem nada a ver, e continuo achando que é nada a ver*), o professor novato utiliza do mesmo recurso para evidenciar o que se esperava (*Ah, antigamente eu pensava assim e eu vi que através do texto, a leitura me trouxe outras visões, outros pontos de vista*), mobilizando, mais uma vez, a perspectiva da aprendizagem enquanto mudança em detrimento da permanência.

Neste enunciado, a elaboração de perguntas aos alunos aparece com uma possibilidade de avaliar esta aprendizagem. Rebeca, por sua vez, corrobora essa alternativa no turno 144 (*É isso o que eu ia falar, que no ano passado...*), em que o referente “isso” retoma a voz de Renato no turno anterior. Além disso, no turno 146, Rebeca mobiliza a experiência da professora colaboradora Rose argumentando a favor da possibilidade apresentada (*que no ano passado, eu lembro também que a Rose fazia muito disso. Então, sempre no final, no fim, não bem no final, um pouco antes talvez, de cada bimestre, de cada apostila e tal, **ela fazia assim questões complexas**, assim, no sentido de, Olha, então vamo lá, né..., só que em português,ela formulava as questões em português*).

A professora de professores Esther, também reitera a possibilidade de avaliação da aprendizagem a partir de perguntas no turno 154 (*Quando eu acho que eu falei que a resposta estava na própria pergunta 'não sei o que fazer nãñã' é um pouco disso que a Rebeca já falou, talvez uma forma de fazer seja fazer isso mesmo, no final do texto ou quando a **gente faz as perguntas sobre o texto, fazer perguntas deste tipo** 'o que você aprendeu com esse texto? O que ele te trouxe? O que te chamou a atenção nesse texto?' Não só se concorda, discorda, porque e tal. Tentar talvez ver o quanto aquilo acrescentou ao que eles já sabiam.*) retomando a fala da Rebeca que, por sua vez, retoma a de Renato.

Até aqui, a análise feita mostrou o processo da produção do currículo de formação a partir da busca de alternativas para a formação do aluno a quem se ensinava. Nesse processo, a produção colaborativa de sentidos acerca das ferramentas para se alcançar este fim possibilitou ora a reiteração, ora a ressignificação de concepções no tocante à identidade do aluno, à expectativa de aprendizagem por parte desse aluno, aos meios de avaliação desta aprendizagem e ao papel do professor nesse processo.

A partir deste movimento, evidenciou-se a expectativa de que os alunos aprendessem a se expressar, a se colocar e argumentar e, ainda, de que eles demonstrassem mudanças em suas atitudes, ações, argumentos e posicionamentos. Para tanto, a metodologia do *Open Spaces* aparece como uma alternativa para formar esse aluno, propondo um diferente papel para o professor, que deve viabilizar questionamentos, perguntas, reflexão, ao invés de assumir o lugar do 'dono da verdade'. Esta perspectiva para aprendizagem também impõe diferentes instrumentos de avaliação de modo que se possa criar espaços para que os alunos se coloquem e se posicionem, além de possibilitar a emergência de evidências das mudanças vivenciadas por eles a partir do trabalho desenvolvido.

Dada as expectativas de aprendizagem abordadas, ao longo dos encontros, um grande nó mostrou-se constitutivo da produção do currículo deste projeto de formação de professores que é o papel da língua inglesa na formação do aluno vislumbrada. A inserção destes professores na escola como professores de língua inglesa impõe a eles o cumprimento dos objetivos social e historicamente estabelecidos para esta disciplina no currículo escolar, além daqueles compartilhados a partir da Metodologia *Open Spaces*. A abordagem ao ensino da língua inglesa enquanto uma das ferramentas para a formação do aluno

participativo, que sabe se colocar e argumentar, além de instrumento encorajador de mudança e transformação desse aluno, apresentou-se, por muitas vezes, como espaço de ressignificação do trabalho dos professores, conforme mostram os excertos a seguir.

Excerto 17: Encontro Dia 08 de maio

18 - Rose: A gente pode ver essa questão do espaço seguro? Porque, tipo, não sei a Liz, né, mas, que nem, tipo, essa metodologia, principalmente pra quem é falante da língua, né, então, em termos de objetivo, é assim, eu fiquei me perguntando esse bimestre, embora, se você fizer um levantamento de todas as auto-avaliações, o que mais apareceu, assim, foi muito bom poder apresentar minha opinião e ouvir minha opinião. Só que daí volta naquela questão, né, todas as opiniões suas foram feitas em português. Então, tipo, a metodologia, ela é válida, tanto que, assim, eu já tava desanimada, achando que os alunos não tinham, né, olhado pra nada e tal, e assim, o feedback que eles deram, principalmente nessa questão que eu aprendi, que tem opiniões diferentes, tipo assim, o que foi bom trabalhar com os meus colegas, ver as diferenças. Só que daí volta pra questão do objetivo, né. Quanto de, assim, sei lá, olhando pro que a gente mexeu nessa unidade que tava pronta lá, eu acho que ela poderia ter sido mais extensa e, assim, o texto mais explorado em termos de aprendizagem. Então, (ininteligível) eu acho que funcionou, mas a gente tem que atentar na questão da língua, né. Porque, assim, setenta por cento da atividade é oral.

No encontro do dia 08 de maio, em que os participantes dialogavam acerca da Metodologia *Open Spaces*, a professora colaboradora Rose problematiza os objetivos desta metodologia com os objetivos da disciplina Língua Inglesa ora reiterando, ora questionamento a ferramenta *Open Spaces* enquanto instrumento para o trabalho em sala de aula.

No turno 18, o enunciado “**essa metodologia é principalmente pra quem é falante da língua, né, então, em termos de objetivo, é assim, eu fiquei me perguntando esse bimestre**” apresenta o questionamento da proposta *Open Spaces* a partir do pressuposto de que ela prescinde o domínio da língua inglesa (*essa metodologia é principalmente pra quem é falante da língua*). Dado que a atividade dos formadores na escola envolve o ensino da língua inglesa para alunos não-falantes de inglês, a metodologia apresenta-se como problemática para a concretização deste fim (*então, em termos de objetivo, é assim, eu fiquei me perguntando esse bimestre*).

No entanto, em “**embora, se você fizer um levantamento de todas as auto-avaliações, o que mais apareceu, assim, foi muito bom poder apresentar minha opinião e ouvir minha opinião**”, o emprego da conjunção concessiva “*embora*” e da mobilização da voz do aluno de modo a trazer um tom valorativo ao trabalho

realizado (*foi muito bom poder apresentar minha opinião e ouvir minha opinião*) traz um movimento de afirmação da proposta em oposição ao seu questionamento e ainda a reiteração da formação do aluno que se posiciona enquanto objeto da atividade do professor.

A problemática em torno da metodologia *Open Spaces* é retomada em “**Só que, daí volta naquela questão, né, todas as opiniões suas foram feitas em português**”. A partir deste enunciado, evidencia-se o embate entre dois objetos da atividade dos professores do *Aprendizagem sem Fronteiras*, um referente ao papel historicamente estabelecido para a disciplina Língua Inglesa no currículo escolar, que é o ensino da língua, e outro que é a formação do aluno que se posiciona, que se coloca, que argumenta, objeto produzido pelos integrantes do projeto em questão.

Este embate é apresentado no enunciado “**só que, (...), todas as opiniões suas foram feitas em português**” quando a enunciadora problematiza a voz do aluno por ela mesma mobilizada anteriormente (*foi muito bom poder apresentar minha opinião e ouvir minha opinião*). A problemática introduzida pela expressão “*só que*”, revela a expectativa de que, em se tratando de aulas de língua inglesa, as opiniões fossem feitas em inglês e não em português. Assim, evidencia-se a problemática instaurada entre a perspectiva de formação do aluno produzida pelo grupo, conforme explorado anteriormente, e o papel da língua inglesa neste processo.

Nesse mesmo enunciado, ao mobilizar verbo “*voltar*” e do pronome demonstrativo “*aquela*” em “*daí volta naquela questão*”, a professora colaboradora apresenta a problemática, não como nova, mas sim como recorrente e conhecida por todos do grupo.

No entanto, ao mesmo tempo em que há um movimento de problematização da proposta do *Open Spaces* para o trabalho de ensino da língua inglesa, há um movimento de afirmação da mesma em “**Então, tipo, a metodologia, ela é válida, tanto que, assim, eu já tava desanimada, achando que os alunos não tinham, né, olhado pra nada e tal, e assim, o feedback que eles deram, principalmente nessa questão que eu aprendi que tem opiniões diferentes, tipo assim, o que foi bom trabalhar com os meus colegas, ver as diferenças**”.

Em meio a este processo de problematização e afirmação da proposta, emerge a perspectiva da enunciadora para o desatar do nó por ela

anteriormente apresentado em “*Quanto de, assim, sei lá, olhando pro que a gente mexeu nessa **unidade** que tava pronta lá, eu acho que ela poderia ter sido **mais extensa** e, assim, o **texto mais explorado** em termos de aprendizagem. Então,(ininteligível) eu acho que funcionou, **mas a gente tem que atentar na questão da língua**, né. Porque, assim, setenta por cento da atividade é oral”. No enunciado, a problemática é apresentada como passível de ser resolvida a partir da atenção a questão da língua “*mas a gente tem que atentar na questão da língua*” que reflete na diminuição da extensão das atividades orais e maior concentração no trabalho em torno do texto e da unidade preparada (*eu acho que ela (unidade didática) poderia ter sido mais extensa e, assim, o texto mais explorado em termos de aprendizagem/ Porque, assim, setenta por cento da atividade é oral*).*

Por um lado, existe a concepção de que formação “crítica” envolve posicionar-se frente a temas e questionar o que se coloca na sociedade (uma possível visão de formação crítica, mas não a única). Por outro, existe a certeza de que essas não são ações possíveis de se realizar em Língua Inglesa, alvo do trabalho na disciplina. Na impossibilidade de ver outros modos para pensar a formação crítica (como, por exemplo, permitir ao aluno o domínio da língua como forma de acesso ao mundo e a outras formas de existir nesse mundo), discute-se uma alternativa a partir do material didático.

No encontro do dia 28 de agosto, este embate é retomado pela professora de professores quando o grupo discutia acerca do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, como mostra o excerto 18.

Excerto 18: 28 de agosto de 2007

119. Esther – (começo do turno, vide excerto 15) Quanto o fato de às vezes a gente deixar a língua inglesa num outro plano, porque eu não sei se ela é o primeiro também, não estou dizendo que a gente vai inverter, não estou usando isso como um argumento para dizer assim ‘Esquece a discussão, é gramática, é ler, ler, ler texto’, seja lá de que maneira for, se é pra traduzir, se é pra contextualizar, não é isso que eu quero dizer também, porque aí seria um retrocesso mesmo imaginar que é só isso. Eu estou fazendo uma reflexão, resgatando uma reflexão que fica recorrente, é recorrente pra mim, ela tem sido recorrente. Onde está o equilíbrio? Não sei se a gente conseguiu achar esse equilíbrio ainda, pra ser sincera. Eu acho que não porque se ela fica voltando, essa sensação fica voltando em mim, não sei se a gente achou esse equilíbrio. Você entende o que eu quero dizer?

120. Rebeca – Mas aí de que formas a gente vai fazer isso? A Rose tentou, lembra quando a gente, no ano passado, sentava depois das aulas pra discutir sobre o que, como tinha duas aulas, até que eu apresentei no Eple? Então, a Rose teve uma iniciativa dessas no ano passado, no sentido de pedir pra eles fazerem uma pesquisa, eu acho que assim o projeto que eles têm que fazer esse ano tem que ter essa característica, não sei se é a melhor, mas tem essa característica de ‘Então,

você sabe isso? Mas eu quero saber o que você sabe além disso.' Eu lembro bem até dessa fala dela porque eu transcrevi tudo aquilo, então, deles, da pesquisa que eles tinham que fazer sobre os hábitos alimentares, né, então tipo, 'Ah, eu vou falar sobre a soja. A soja transgênica, se é boa, se não é.' O cálcio nos alimentos. Então, eu acho que foram tentativas, entendeu, e eu acho que são boas tentativas deles avançarem o conhecimento deles dessas issues, né.

121. Esther – Mas como é que eles fizeram isso?

122. Rebeca – Então, esse que é o problema. Como eles fizeram? Vai lá baixa na internet.

123. Esther - Em que língua? Em português. Foram lá, apresentaram em português. Então assim, a pergunta é: A gente não vai conseguir fazer isso em inglês? É isso que a gente está dizendo que o inglês só vai um pedacinho? Porque quando eu quero que eles se aprofundem num tema, ou quando eu acho que o conteúdo sobre um tema é importante, eu preciso ou trazer outros textos, ou pedir pra pesquisar, ou falar. Porque às vezes a gente faz isso, a gente conta, né, eu li isso, eu sei disso, saiu não sei o que. É uma maneira de trazer conhecimento, em português.

No turno 119, há uma continuação da problemática colocada pela professora de professores acerca do trabalho desenvolvido pelo grupo em sala de aula e da expectativa de aprendizagem enquanto mudança em oposição à permanência, conforme explorado na análise do excerto 15 deste trabalho (*Então, por exemplo, né, o quanto, ao final da nossa unidade, ele (o aluno) argumenta para além daquilo que ele já sabia e tinha antes, né.*). Assim, ao colocar em debate sentidos de aprendizagem que emergiram ao longo dos encontros, Esther problematiza, também, a relação da língua inglesa e os objetivos traçados para a formação do aluno da escola pública, de modo que o embate colocado pela professora colaboradora Rose no encontro do dia 08 de maio (excerto 17) é retomado.

No enunciado “*Quanto o fato de às vezes a gente deixar a língua inglesa num outro plano, porque eu não sei se ela é o primeiro também, não estou dizendo que a gente vai inverter, não estou usando isso como um argumento para dizer assim ‘Esquece a discussão, é gramática, é ler, ler, ler texto’, seja lá de que maneira for, se é pra traduzir, se é pra contextualizar, não é isso que eu quero dizer também, porque aí seria um retrocesso mesmo imaginar que é só isso*” é perceptível o fenômeno da denegação mobilizado pela enunciativa a fim de delimitar os sentidos que são aceitos e aqueles rejeitados, dada a formação discursiva que a constrange. Neste movimento, evidencia-se o diálogo entre a perspectiva de ensino a partir da proposta do *Open Spaces* e outras perspectivas para o ensino da língua inglesa.

Em “*quanto o fato de às vezes a gente deixar a língua inglesa num outro plano, porque eu não sei se ela é o primeiro também*”, a enunciativa

estabelece um distanciamento do trabalho desenvolvido no projeto da perspectiva de ensino de língua inglesa que tem como foco central o trabalho lingüístico a partir da locução adverbial de lugar “num outro plano” em que a língua inglesa é colocada. Esse outro plano, por sua vez, não é tratado como de maior importância a partir da modalização do sentido do numeral “primeiro” em “*porque eu não sei se ela é o primeiro também*”. A partir da denegação em “**não estou dizendo que a gente vai inverter**”, evidencia-se que a formação discursiva que constrange a enunciação rejeita a noção de que é prioridade da atividade de ensino na escola a abordagem da língua inglesa num “primeiro plano”.

Isto é, ainda, marcado em “**não estou usando isso como um argumento para dizer assim: esquece a discussão, é gramática, é ler, ler, ler texto**” em que a denegação é mais uma vez empregada de modo a se distanciar de perspectivas de ensino centradas na gramática e na leitura de textos em detrimento do trabalho baseado em discussões. Este distanciamento também é percebido em “*seja lá de que maneira for, se é pra traduzir, se é pra contextualizar, não é isso que eu quero dizer também*”, onde, mais uma vez, a denegação é usada de modo a rejeitar perspectivas de ensino centradas na tradução e na “contextualização”.

É sabido que muitas correntes têm perpassado a área da Língua Aplicada ao longo dos anos e repercutido em diferentes abordagens para o ensino da língua inglesa nas escolas. Na voz da professora de professores algumas destas abordagens são mobilizadas, como o ensino de língua inglesa a partir da gramática, da tradução, de leitura, e abordagens que primam pelo ensino da língua a partir do contexto. No entanto, tais abordagens são apresentadas como insuficientes para os objetivos de formação do aluno que o grupo busca desenvolver em “*porque aí seria um retrocesso mesmo imaginar que é só isso*”. O emprego do substantivo “retrocesso” juntamente com “só” na posição de advérbio de intensidade evidenciam esta insuficiência.

Importante lembrar que essa discussão emerge da tentativa de ressignificar as expectativas do grupo quanto ao aprendizado do aluno, de modo a possibilitar o questionamento dos objetivos traçados para o trabalho realizado mediado pelos sentidos da proposta do *Open Spaces* produzidos, os quais tocavam a formação do aluno que fala, se posiciona, argumenta conforme abordado na análise do excerto 15 (*Então, por exemplo, né, o quanto, ao final da nossa unidade, ele (o aluno) argumenta para além daquilo que ele já sabia e tinha antes, né. O*

quanto as nossas discussões não ficam beating around the bush, né, todo mundo fala só o que já sabe. Quando eu falo em senso comum não estou desmerecendo esse conhecimento, mas não avança para além daquilo, eu não vou para além do que eu já sabia).

Assim, a enunciadora, ao mesmo tempo em que promove o questionamento acerca do trabalho desenvolvido pelo grupo, o qual foca a formação do aluno participativo, argumentativo de acordo com os sentidos da Metodologia *Open Spaces*, mobiliza outra perspectiva, centrada no ensino da língua, como alternativa para a superação do nó encontrado na atividade desenvolvida pelo grupo que é ausência de mudanças. Assim, a ênfase no ensino da língua apresenta-se como possibilidade de promover o aprendizado que possibilita mudanças por parte dos alunos, no entanto, essa perspectiva também é posteriormente problematizada conforme a análise abordada (*Quanto o fato de às vezes a gente deixar a língua inglesa num outro plano, porque eu não sei se ela é o primeiro também, não estou dizendo que a gente vai inverter, não estou usando isso como um argumento para dizer assim 'Esquece a discussão, é gramática, é ler, ler, ler texto).*

O embate travado entre a perspectiva centrada na formação do aluno a partir da proposta do *Open Spaces* e a perspectiva centrada no ensino da língua inglesa mobiliza a enunciadora na produção de sentidos acerca do trabalho do grupo, aspecto presente em “*Eu estou fazendo uma refle, resgatando uma reflexão que fica recorrente, é recorrente pra mim, ela tem sido recorrente. Onde está o equilíbrio? Não sei se a gente conseguiu achar esse equilíbrio ainda, pra ser sincera. Eu acho que não porque se ela fica voltando, essa sensação fica voltando em mim, não sei se a gente achou esse equilíbrio. Você entende o que eu quero dizer?*”

Ao interromper a oração, propiciando a substituição do verbo “fazer” por “resgatar” em “*Eu estou **fazendo** uma refle, **resgatando** uma reflexão que fica **recorrente**, é **recorrente** pra mim, ela tem sido **recorrente***”, a enunciadora revela a problemática não como nova, mas como algo que já emergiu anteriormente e que tem voltado freqüentemente, aspecto ainda reiterado pela repetição do adjetivo “*recorrente*”. Tal problemática apresenta-se como passível de ser resolvida por intermédio do equilíbrio em “*Onde está o **equilíbrio**? Não sei se a gente conseguiu achar esse **equilíbrio** ainda, pra ser sincera. Eu acho que não porque se ela fica*

*voltando, essa sensação fica voltando em mim, não sei se a gente achou **esse equilíbrio**”.*

O emprego da palavra “*equilíbrio*”, por sua vez, evidencia o sentido acerca das ferramentas necessárias para a formação do aluno colocada na interação. A abordagem de ensino a partir da metodologia *Open Spaces* apresenta-se como insuficiente, como também as abordagens de ensino da língua apontadas. O equilíbrio entre as duas perspectivas e a possibilidade de conciliá-las surge, então, como alternativa para a formação do aluno.

A partir da possibilidade colocada, a professora novata Rebeca, turno 120, evoca a experiência vivenciada junto a professora colaboradora Rose como uma alternativa de equilíbrio na atividade por ela desenvolvida “*Então, a Rose teve uma iniciativa dessas no ano passado, no sentido de pedir pra eles fazerem uma pesquisa, eu acho que assim o projeto que eles têm que fazer esse ano tem que ter essa característica, não sei se é a melhor, mas tem essa característica de ‘Então, você sabe isso? Mas eu quero saber o que você sabe além disso’*”. No enunciado, por sua vez, há uma reiteração da perspectiva de ensino como promotora de mudanças, produzida na interação anterior, a qual é aceita dentro da formação discursiva mobilizada a partir da proposta do *Open Spaces*, como aspecto inegociável.

Mesmo abordando a experiência como iniciativa ‘equilibrada’ (a Rose teve uma **iniciativa dessas** no ano passado, no sentido de pedir pra eles fazerem uma pesquisa), percebido pelo referente do pronome “*essas*” em ‘*uma iniciativas dessas*’, há um movimento de rejeição da possibilidade de ressignificação do trabalho realizado a partir do emprego de “**ter que fazer**” e “**tem que ter**” em “*eu acho que assim o projeto que **eles têm que fazer** esse ano **tem que ter** essa característica, não sei se é a melhor, mas **tem** essa característica de ‘Então, você sabe isso? Mas eu quero saber o que você sabe além disso’*”, em que as discussões e a perspectiva de ensino centrada na formação do aluno que argumenta, que fala, apresentam-se como ferramentas indispensáveis para a atuação do grupo, ferramentas as quais não se abre mão.

O sentido mobilizado por Rebeca é, então, problematizado pela professora de professores em “*Mas como é que eles fizeram isto?*”, turno 121, quem retoma a conflitual relação entre português-inglês que, no encontro do dia 08 de maio, foi colocado por Rose (*se você fizer um levantamento de todas as auto-*

avaliações, o que mais apareceu, assim, foi muito bom poder apresentar minha opinião e ouvir minha opinião. Só que daí volta naquela questão, né, todas as opiniões suas foram feitas em português/ excerto 17, turno 18) e que aparece novamente no turno 123 do encontro do dia 28 de agosto (Em que língua? Em português. Foram lá, apresentaram em português. Então assim, a pergunta é: A gente não vai conseguir fazer isso em inglês? É isso que a gente está dizendo que o inglês só vai um pedacinho?).

Em resposta a problemática colocada, outra professora novata enuncia de modo a envolver o grupo na criação de possibilidades frente ao nó encontrado, como mostra o excerto abaixo.

Excerto 19: 28 de agosto de 2007.

125. Marina – E a dinâmica que vocês aplicaram? Aquela da bexiga. Não é uma maneira de vivenciar e, de repente, ser mais facilmente convertida para o inglês do que uma pesquisa?

Marina traz para a interação uma estratégia de ensino que havia sido previamente empregada (*E a dinâmica que vocês aplicaram?*) como uma possibilidade para desatar o nó colocado. A alternativa apresentada surge, então, como resposta a problemática em torno do papel da língua inglesa no trabalho com pesquisa, conforme sugerido pela professora novata, Rebeca, no turno 120 (*Então, a Rose teve uma iniciativa dessas no ano passado, no sentido de pedir pra eles fazerem uma **pesquisa***), aspecto visto na retomada da palavra “*pesquisa*” em “*Não é uma maneira de vivenciar e, de repente, ser mais facilmente convertida para o inglês do que uma **pesquisa**?*”.

Assim, é possível olhar para a produção deste currículo de formação de professores a partir da criação colaborativa de alternativas e possibilidades para a superação dos embates e conflitos encontrados na atividade de formação dos alunos em que estão envolvidos.

Nesta seção, este movimento foi percebido por meio do olhar lançado para as alternativas mobilizadas pelo grupo a fim de formar o aluno a quem se ensinava, dado os sentidos explorados no item 4.1 deste trabalho. Inicialmente, analisei o processo de ressignificação acerca de uma importante ferramenta forjadora do processo de ensino mobilizada pelos integrantes que é a proposta *Open Spaces*. O fechamento/deslocamento de sentidos em torno desta proposta indicou o

embate entre uma formação discursiva que trata a formação do aluno mediada pelo questionamento, pela abertura a pluralidade de sentidos, pela transformação advinda do conhecimento e uma formação discursiva que prima pela manutenção de idéias pré-concebidas, transmissão de 'verdades' e a reprodução do conhecimento. Este movimento possibilitou aos participantes ora a reiteração, ora a resignificação do papel do professor no processo de ensino e de sentidos acerca do que se espera em termos de aprendizagem pelos alunos, além de mobilizar o grupo a pensar sobre as ferramentas necessárias para avaliar esta aprendizagem.

Alguns nós mostraram-se constitutivos deste processo, como a idéia de rompimento com alguns papéis que, social e historicamente, foram atribuídos ao professor; a necessidade de criação de instrumentos e métodos que deem conta da avaliação do processo de ensino/aprendizagem a partir da formação de alunos participativos, que se expressam, que argumentam, que modificam suas ações e sentidos ao produzirem colaborativamente o conhecimento; e, ainda, a problemática instaurada entre os objetivos traçados para o trabalho dada a proposta do *Open Spaces* e o ensino da língua inglesa. Esses nós, no entanto, mobilizaram os integrantes a buscarem alternativas e possibilidades para a superação das problemáticas encontradas, constituindo-se em espaços propícios para a produção colaborativa de conhecimento.

4.3 BUSCA DE PAPÉIS

Até aqui, abordei a produção do currículo de formação de professores do projeto *Aprendizagem sem Fronteiras* a partir dos sentidos mobilizados pelos participantes acerca do objeto da atividade de formação do aluno que realizavam. Para tanto, foram analisados excertos concernentes ao processo de resignificação da identidade dos alunos da escola onde as ações ocorriam, o que possibilitou ao grupo pensar sobre o objeto idealizado da atividade, ou seja, sobre o aluno que esperavam formar. Analisei, também, a atribuição de sentidos às ferramentas mobilizadas pelos membros do projeto com vistas à concretização do objeto idealizado, o que caracterizei como o processo de busca de alternativas para

a formação do aluno. Para tanto, excertos em que o grupo verbalizava acerca do que ensinar e como ensinar constituíram o corpus da análise.

Tais aspectos se mostraram propícios para a criação de espaços de produção de conhecimento, evidenciado o currículo de formação de professores a partir daquilo que se mostrou localmente significativo para produção do currículo de formação do aluno. A análise dos discursos presentes nos turnos enunciados mostrou que esse processo não se deu de maneira harmônica e estável. Ao contrário, foi marcado pelo conflito, embate e contradições materializados no diálogo estabelecido entre diversas vozes que trabalhavam ora para a manutenção, ora para o deslocamento dos sentidos trazidos para a interação. A partir da análise, foi possível evidenciar, também, as iniciativas de superação das problemáticas encontradas e o modo como este processo forjava a identidade dos professores envolvidos no projeto.

Tendo abordado a produção do currículo a partir do olhar lançado para os sentidos produzidos pelos participantes acerca do objeto e das ferramentas mediadoras da formação do aluno da escola onde atuavam, passarei a tratar, nesta última seção de análise, da produção do currículo a partir dos sentidos acerca da divisão do trabalho envolvida na atividade de formação de professores em que estavam inseridos.

Haja vista que o projeto de formação de professores *Aprendizagem sem Fronteiras*, orientado pela perspectiva sócio-histórico-cultural, não tem um currículo definido a priori, mas que é produzido colaborativamente a partir do que se mostra localmente significativo na realidade objetiva em que os professores estão inseridos, um de seus objetivos está em ressignificar os papéis sociais que foram social e historicamente instituídos para o supervisor de estágio, o professor regente e o estagiário, conforme assinalei na seção 3.1 deste trabalho.

Este aspecto mostrou-se constitutivo do currículo de formação nesse projeto na medida em que, em alguns momentos, a divisão do trabalho entre os participantes apresentou-se como uma problemática para a formação dos alunos, o que mobilizou o grupo em um processo de ressignificação dos papéis de professor de professores, professor-colaborador e professor novato na atividade por eles desenvolvida.

Frente ao exposto, os próximos excertos, diferentes daqueles previamente analisados os quais tinham como foco o currículo de formação do aluno

na constituição do currículo de formação do professor, trazem a atribuição de sentidos pelos próprios professores do currículo de formação de professor ao qual eles estavam envolvidos, de modo a problematizar a divisão do trabalho delineado na trajetória do projeto. Reitero que a necessidade do grupo em discutir o próprio currículo de formação emerge das implicações deste para a formação do aluno, de modo que os envolvidos traziam seus sentidos acerca do que era necessário que eles, professores, soubessem a fim de formar os alunos a quem ensinavam, haja vista a situacionalidade de suas práticas.

Isto estabelece um diferencial do Projeto *Aprendizagem sem Fronteiras* frente a perspectivas tradicionais de formação de professores, pois possibilita que, no processo de produção colaborativa do currículo, os próprios professores delimitem o que é necessário que aprendam, inclusive questionando e propondo diferentes meios e ferramentas, distribuindo as tarefas, negociando e redefinindo as responsabilidades dos envolvidos no processo.

No encontro do dia 19 de junho, isto é evidenciado quando o grupo fazia uma avaliação da aula ministrada naquele mesmo dia, no turno da manhã, em uma turma em que estavam presentes Esther, Rebeca, Rose e Vivian. Na discussão, algumas questões em torno do material elaborado emergem a partir da dificuldade encontrada por Rebeca na realização de uma dada atividade.

Excerto 20: Encontro dia 19 de junho de 2007.

30. Esther - (...) acho que não é essa questão de justificar, mas de pensar no que a gente aprende com isso, e volta às mesmas discussões sobre o material que a gente tá preparando, o material de hoje é preparado, se a gente pensar no projeto ano passado, nós éramos em um grupo menor, talvez, era em duas ou três na sala, hoje a gente tem mais pessoas colaborando, contribuindo, dando sugestão, dando pitaco, ele vira um material que é meio que de todo mundo e muito de ninguém, então na hora que a gente vai pegar e preparar talvez isso exija mesmo muito mais preparação nossa, né, a gente precisa dar nossa identidade pra eles, de modo que a gente diga, bom eu tô seguro nessa aula eu tô confiante por que eu vou trabalhar assim, então é, e aí não foi bem uma resposta, a minha inserção quando você falou que vocês iam mudar, não foi uma resposta, foi mais uma pergunta né, uma pergunta que acho que a gente pode discutir quando pensar nas próximas unidades, o quanto o gênero nos dá ou não flexibilidade, e hoje cedo eu dizia que uma maneira de olhar pro gênero é você tratar aquele texto, por exemplo, numa estrutura macro e explorar, assim como a Vanessa explorou na aula passado, o que o Roger e a Lívia vão acabar explorando na oitava série que é a introdução, desenvolvimento, que a gente viu que tem, não é uma problematização, mas vamos dizer que é uma complicação dos fatos, uma explicação pra isso e uma conclusão, uma finalização, é uma estrutura macro do gênero, não deste gênero especificamente, talvez uma estrutura que serve pra ser olhada ou que serve pra ser trabalhada em outros gêneros.

31. Rose - (...) se você for fazer essa leitura macro de começo, meio e fim, tipo linguagem, tipo o que é característico, você perde, aí eu fico perguntando, né, não é que gênero é salvação, e acho que realmente, isso é mais um aquecimento, até

...você aprender como se libertar, tal, porque na realidade é teu norte, você aprendeu a fazer assim. (...)então eu acho meio complicado, pra oitava série trabalhar de forma geral eu acho justo por que eles estão começando e tal, mas o terceiro ano, pensando em tudo que a gente vem trabalhando, eu acho que é retroceder, que não fosse o gênero, mas que fosse uma abordagem, uma leitura mais detalhada.

Algumas possibilidades para a dificuldade encontrada no trabalho foram colocadas na interação. Uma delas, sugerida pela professora de professores, Esther, é a necessidade de os participantes do projeto, ao trabalharem o material em sala de aula, darem características individuais para o material que foi coletivamente preparado, o que possibilitou o questionamento do trabalho com Gêneros¹³, nos moldes que estava sendo desenvolvido, como uma abordagem que permitisse isto, (*...ele – material - vira um material que é meio que de todo mundo e muito de ninguém, então na hora que a gente vai pegar e preparar talvez isso exija mesmo muito mais preparação nossa, né, **a gente precisa dar nossa identidade pra eles/ uma pergunta que acho que a gente pode discutir quando pensar nas próximas unidades, o quanto o gênero nos dá ou não flexibilidade.***), turno 30, excerto 20.

A preparação de unidades didáticas a partir da perspectiva de gêneros surgiu, ao longo do projeto, como uma alternativa para a formação dos alunos que desse conta do ensino da língua e da formação do aluno participativo, questionador, de modo a responder a problemática explorada na seção 4.2 deste trabalho. Esta perspectiva é questionada pela professora de professores, o que mobiliza o grupo a pensar sobre isto. Em resposta ao questionamento colocado, a professora colaboradora Rose mobiliza um caminho a fim de afirmar a perspectiva do gênero, como vinha sendo abordado, para o trabalho (*não é que gênero é **salvação**, e acho que realmente, isso é mais um aquecimento, até você aprender como se libertar, tal, por que na realidade é teu norte, você aprendeu a fazer assim/* turno 31, excerto 20).

A partir deste movimento de problematização/afirmação do trabalho com gêneros, alguns sentidos acerca da proposta de currículo de formação de professores emergem, conforme mostram os excertos abaixo.

¹³ O ensino dos gêneros é uma abordagem de ensino da linguagem que visa estabelecer uma melhor relação dos agentes produtores e leitores com os textos. Para tanto, propõe-se a apresentar e explorar uma diversidade de gêneros, entendidos como modelos preexistentes que organizam os aspectos estruturais ou formais do texto, bem como seus aspectos comunicativos e interacionais, de modo a possibilitar que os agentes da linguagem ajam de modo mais eficaz nas atividades de produção e leitura dos mesmos.

Excerto 21: 19 de junho de 2007.

32. ESTHER: (...) Então assim, eu acho que, eu acho que, é, né, tô surpresa se não é essa a leitura que todos vocês têm do que a gente tem feito, desse processo de discussão da unidade, o que quê a gente vai fazer, como que a gente vai fazer, porque que a gente vai fazer, né, e a liberdade de tomar essas escolhas e de dar pro trabalho a cara da Rebeca, dar pro trabalho que tá lá na apostila a cara do Renato, da Vivian, Liz, né, dar a cara de vocês pra isso.

33. ROSE: Mas pra dar a cara você tem que dominar o que tá por trás disso, isso volta no que eu tava falando pro pessoal a semana passada, falei: 'olha tem o objetivo x, objetivo isso', mas se for olhar ali o objetivo é de quem? Ah, o objetivo, que nem eu falei o objetivo desse exercício é meu, agora que eu sei donde que eu parti, o quê que eu fiz, aí eu pergunto pra Rebeca se você tivesse que fazer o mesmo caminho você saberia de onde partir e o que tá por trás disso? aí que é uma coisa que a gente fica, né, teoria-prática. Que nem eles tão tendo a prática, mas assim do que a gente tá dizendo pra eles, é como eu vejo e não tô falando que tem teoria boa, ruim, se é, sabe, tem várias maneiras. Então você vai olhando você vai vendo mas, assim e pra quem pega o material: Nossa tem umas coisas boas aqui tem informação. Por quê? Porque ele não sabe o que tá norteando isso, ele não sabe que meu objetivo não era essa resposta fechadinha, quadradinha eu queria que o aluno chegasse na resposta. Então eu tô falando assim, não tô criticando, tô falando que falta isso mesmo, falta entender, que nem, tipo, o que tá guiando o projeto, o que tá guiando, falta isso. Pra mim sabe assim que sou macaca velha às vezes eu fico olhando e falo assim nossa gente o que tá por trás disso? Você mesmo fala sempre tem uma ideologia e assim, eu me sinto fazendo isso com os meus alunos lá e me sinto fazendo isso com as estagiárias, eu vou impondo aquilo que eu acho certo e eu me vejo defendendo e eu defendo mesmo porque eu leio tudo e é injusto isso porque de repente pra ela seria muito mais confortável, eu não tô assim falando o que tá errado e o que tá certo, mas é bom você saber o que tá por baixo desse exercício, o que tá por trás, a questão que tá te norteando.

34. VIVIAN: Não, eu acho que eu entendi, por exemplo, quando você prepara uma coisa, você sabe mais ou menos o que você quer esperar deles, ah... O meu desconforto na aula passada não foi com relação à aula, porque, por exemplo, eu acho que, se eu tivesse preparado a aula talvez eu preparasse daquele jeito mesmo que eu dei, porque o ano passado eu trabalhei o ano inteiro daquele jeito em um outro projeto. Então, assim, se eu tivesse eu preparado eu ia preparar daquele jeito e eu teria ficado feliz daquele jeito que eu tinha dado minha aula. Então acho que foi isso que eu entendi, ela preparou de um outro jeito, ela esperava de um outro jeito. Então assim com relação àquele negócio de desenvolvimento. Eu sabia aquilo porque eu tinha estudado exatamente, eu tinha me preparado praquilo então pra mim, eu recebi o retorno que eu queria, mas eu entendo quando ela fala que não foi o dela, porque é o que ela prepara, talvez, vamos supor: Se um dia eu e a Rebeca viéssemos pra aula, eu e ela com uma atividade em que nós estabelecemos o nosso objetivo, talvez ocorra o contrário, a gente sabe o que a gente quer esperar e vocês não.

35. ROSE: Mas assim não é questão de objetivo. A questão é: vocês vão preparar a unidade, eu vou adotar isso, eu vou misturar isso com isso por quê? Você tá entendendo? Tipo, eu vou colocar fermento nessa hora porque isso vai dar o quê? Por que quê eu preciso colocar fermento nesse bolo? Eu não sei se vocês estão entendendo o que eu quero dizer, não tô falando, não é só o preparar, é que assim né, a preparação ela traz muita coisa. Ela traz conhecimento do dia-a-dia, ela traz conhecimento da teoria e eu acho que tá faltando conhecimento teórico do que quê tá sendo proposto. Pra falar bem a palavra é isso, tipo, o que quê é gênero, de onde que vem, porque que a Rose trabalha assim, que quê ela espera com isso. Ah tá, mas aí você pode olhar e falar: Puxa vida! Esse material aqui ele ó tá falando que faz diferente, mas ele faz a mesma coisa, é isso que eu acho que falta. Porque é claro que é exigir demais de vocês, mas assim é injusto você trabalhar com gênero ou trabalhar com uma outra abordagem, sei lá que seja, sem saber de onde que saiu aquilo e o que quê, quando você adota aquilo, que aluno você está formando. Então assim, não tô falando que com isso vai formar melhor ou pior, mas eu não sei se eu me expliquei direito.

36. REBECA: Assim, tô falando agora de coração mesmo. Hoje quando eu cheguei do [nome da escola onde as ações eram desenvolvidas] que teve a proposta de ver o que quê a gente vai trabalhar na próxima unidade e olha que a gente trabalhou gênero no ano passado só que assim, de uma maneira mais prática, né? Vendo você fazer, eu fui na internet pesquisar gênero, eu fui pesquisar gênero e comecei a ler sobre gênero, é..., ver o tipo de gênero que tinha porque ficou de ver qual seria o tipo de gênero, falei, mas onde eu vou encontrar então esse gênero sobre pressão de grupo? Que gênero que eu vou achar pressão de grupo? Então deixa eu ver os gêneros que existem, aí fui pesquisei os gêneros. Entendeu? Então, sabe eu sinto isso assim, de uma forma, ela falou e agora eu me identifiquei, sabe assim, queria ter mais conhecimento teórico nessa parte, não sei, não só de gêneros, mas do jeito que você trabalha, ter mais/ porque daí a gente pode se sentir confortável de/ sabe, Ah não, agora eu vou trabalhar assim, agora acho importante trabalhar desse jeito, isso foi uma coisa que/ daí hoje eu fui ainda procurar fui ver, tentar sabe, pesquisar sobre pra aprender mais.

No turno 32, ao enunciar “*tô **surpresa se não é essa a leitura que todos vocês têm do que a gente tem feito***”, a professora de professores chama para a enunciação a problemática em torno do processo de formação em que estavam envolvidos. Para tanto, evidencia uma leitura acerca do trabalho que perpassa pela atividade coletiva (*o quê que **a gente** vai fazer, como que **a gente** vai fazer, porque que **a gente** vai fazer*) visto no uso reiterado do substantivo “*gente*” referindo-se aos participantes do projeto, e que também perpassa pela atividade individual (*a liberdade de tomar essas escolhas e de **dar pro trabalho a cara da Rebeca, dar pro trabalho que tá lá na apostila a cara do Renato, da Vivian, Liz, né, dar a cara de vocês pra isso***), aspecto encontrado na mobilização dos nomes dos sujeitos acompanhados do vocábulo “*cara*”, que traz consigo a noção de características e feições específicas de alguém.

O processo de os sujeitos colocarem seus sentidos particulares para o material didático, que é feito por um coletivo, como parte integrante da atividade de formação, é problematizado no turno 33, na voz da professora colaboradora, Rose. No enunciado, tal problemática é exposta como responsabilidade do currículo de formação dos professores novatos, na medida em que possibilita pouco ou nenhum espaço para que eles ‘dominem’ o que está ‘por trás’ do processo de elaboração das atividades preparadas (*Mas pra dar a cara você tem que dominar o que tá por trás disso/ que nem eu falei o objetivo desse exercício é meu, agora que eu sei donde que eu parti, o quê que eu fiz, aí eu pergunto pra Rebeca se você tivesse que fazer o mesmo caminho você saberia de onde partir e o que tá por trás disso. Aí, que é uma coisa que a gente fica, né, teoria, prática. Que nem eles tão tendo a prática, mas assim do que a gente tá dizendo pra eles, é como eu vejo e não tô falando que tem teoria boa, ruim, se é, sabe, tem várias maneiras*).

Neste enunciado, o eu-enunciador se apresenta como aquele quem tem o ‘domínio’ do que está ‘por trás’, percebido na reiteração do pronome pessoal “eu” e da conjugação dos verbos na primeira pessoas do singular (*agora que **eu sei** donde que **eu parti**, o quê que **eu fiz***) em oposição ao tu (professora novata), de quem se questiona o domínio (*aí eu pergunto pra Rebeca, **se você tivesse que fazer o mesmo caminho você saberia** de onde partir e o que tá por trás disso*). A ausência deste domínio é atribuída ao processo de formação em que os professores novatos estão inseridos conforme visto no diálogo travado entre o eu (professor-colaborador) e tu (professor de professor) sobre eles (professor novatos) no enunciado “*Aí, que é uma coisa que **a gente** fica, né, teoria, prática. Que nem, **eles** tão tendo a prática, mas assim do que **a gente** tá dizendo pra **eles**. É como eu vejo e não tô falando que tem teoria boa, ruim, se é, sabe, tem várias maneiras*”. O sentido mobilizado para o trabalho, nesse enunciado, é de que a prática daqueles sobre quem se fala (professores novatos) deriva das orientações que a professora colaboradora (eu) e professora de professores (tu) dão a eles, e não de uma orientação teórica. Isto é apresentado como problemático para a formação de professores que ‘dominem’ o que está ‘por trás’ de suas práticas (*Aí, que é uma coisa que **a gente** fica, né, teoria, prática. Que nem, **eles** tão tendo a prática/ não tô falando que tem teoria boa, ruim, se é, sabe, tem várias maneiras*).

Isto é, ainda, reiterado no turno 33 em “*Porque ele não sabe o que tá norteando isso, ele não sabe que meu objetivo não era essa resposta fechadinha, quadradinha eu queria que o aluno chegasse na resposta. Então, eu tô falando assim, não tô criticando, tô falando que falta isso mesmo, falta entender, que nem, tipo, o que tá guiando o projeto, o que tá guiando, falta isso*”. O ele (aluno-professor) é colocado como deficiente do ‘domínio’ (*Porque **ele não sabe o que tá norteando isso, ele não sabe** que meu objetivo não era essa resposta fechadinha*), ao contrário do eu (professor-colaborador) que detém o norte e o objetivo do trabalho (*ele não sabe que **meu objetivo** não era essa resposta fechadinha, quadradinha, **eu queria** que o aluno chegasse **na resposta***). A responsabilidade pela deficiência apontada é colocada mais uma vez ao processo de formação em que estão inseridos (*tô falando que falta isso mesmo, **falta entender**, que nem, tipo, **o que tá guiando o projeto**, o que tá guiando, falta isso*). Ao se dirigir ao (tu) professor-formador para falar sobre o ele (professor novato), há uma atribuição de responsabilidade ao formador pela falta de domínio apresentada.

A partir do sentido acerca do trabalho de formação de professores desenvolvido no Projeto *Aprendizagem sem Fronteiras* mobilizado no turno 33, é possível identificar uma formação discursiva antagônica àquela enunciada no turno 32. Enquanto na voz da professora de professores o papel dos professores novatos dentro do processo de formação passa pela discussão do que será feito, do como e do porquê (*o quê que a gente vai fazer, como que a gente vai fazer, porque que a gente vai fazer/ turno 32*), além de tomada de decisões (*e a liberdade de tomar essas escolhas e de dar pro trabalho a cara da Rebeca, dar pro trabalho que tá lá na apostila a cara do Renato, da Vivian, Liz, né, dar a cara de vocês pra isso/ turno 32*), na voz da professora colaboradora o papel destes sujeitos é o de executar na prática aquilo que é dito para eles (*Que nem, eles tão tendo a prática, mas assim do que a gente tá dizendo pra eles/ turno 33*).

Aqui se evidencia o embate entre uma formação discursiva que entende o processo de formação de professores como um processo horizontal na produção do conhecimento, de modo que o processo de pensar sobre o que se faz e o fazer, propriamente dito, cabe a todos os integrantes do processo, e outra formação que entende a produção do conhecimento como processo verticalizado a partir da distinção de quem pensa sobre o que será feito e quem o faz.

No mesmo turno, ainda é percebida outra contradição presente no currículo que toca a perspectiva da formação do professor, em confronto com a de formação do aluno produzida na interação (*eu me sinto fazendo isso com os meus alunos lá e me sinto fazendo isso com as estagiárias, eu vou impondo aquilo que eu acho certo e eu me vejo defendendo e eu defendo mesmo porque eu leio tudo e é injusto isso porque de repente pra ela seria muito mais confortável, eu não tô assim falando o que tá errado e o que tá certo, mas é bom você saber o que tá por baixo desse exercício, o que tá por trás, a questão que tá te norteando*). Como abordado anteriormente, em se tratando da formação do aluno da escola regular, há um movimento de ruptura com a noção do professor como aquele que detém as verdades e que impõe as suas verdades aos alunos. No entanto, quando se trata do processo de formação do professor, há um movimento de permanência desse papel do professor conforme visto em “*me sinto fazendo isso com as **estagiárias**, eu vou impondo aquilo que eu acho certo*”, onde o eu enunciador, na posição de professor, fala com o tu (também professor) sobre elas (estagiárias) acerca da relação eu-elas que é colocada como impositiva. Mesmo o grupo tendo por costume

usar o termo professores novatos para se referir aos alunos do curso de graduação em Letras, o emprego do termo “*estagiária*” no enunciado é mais uma evidência do embate discursivo entre duas perspectivas antagônicas acerca do processo de formação do professor que trabalham para desenhar o currículo em questão.

No turno 33, Vivian, na posição de professora novata, responde ao enunciado da professora colaboradora, Rose, de modo a se opor ao sentido colocado acerca da falta de domínio que os professores novatos tinham em suas práticas quando enuncia “*Eu sabia aquilo porque eu tinha estudado exatamente, eu tinha me preparado praquilo então pra mim, eu recebi o retorno que eu queria, mas eu entendo quando ela fala que não foi o dela, porque é o que ela prepara, talvez, vamos supor: Se um dia eu e a Rebeca viéssemos pra aula, eu e ela com uma atividade em que nós estabelecemos o nosso objetivo, talvez ocorra o contrário, a gente sabe o que a gente quer esperar e vocês não*”. Para tanto, o sujeito vai construindo uma imagem de si se opondo a imagem colocada anteriormente na enunciação em (*Porque ele não sabe o que tá norteando isso*) percebido em “***Eu sabia aquilo porque eu tinha estudado exatamente, eu tinha me preparado praquilo então pra mim, eu recebi o retorno que eu queria***”. Por meio da conjunção adversativa “*mas*” a enunciativa retoma o sentido apresentado anteriormente pela professora colaboradora aproximando-se dele em “***mas eu entendo quando ela fala***”, para novamente marcar o seu distanciamento. Em “*Se um dia eu e a Rebeca viéssemos pra aula, eu e ela com uma atividade em que nós estabelecemos o nosso objetivo, talvez ocorra o contrário, a gente sabe o que a gente quer esperar e vocês não*” há uma inversão dos papéis estabelecidos na enunciação na medida em que o nós (professoras novatas) se dirigem ao vocês (professora de professores/professora de professores) de modo a inverter a relação de quem tem o domínio (***a gente sabe o que a gente quer esperar e vocês não***).

A partir do embate travado na enunciação, é possível ver a negociação de papéis dos envolvidos no processo de formação. Além disso, os sentidos acerca do próprio currículo de formação são ressignificados, como mostra ainda o turno 35 onde a professora colaboradora responde ao enunciado da professora novata, de modo a reafirmar a condição de falta de domínio das práticas vivenciadas pelos professores novatos em função da carência de aporte teórico no processo de formação (...*eu acho que tá faltando conhecimento teórico do que quê*

tá sendo proposto. Pra falar bem a palavra é isso, tipo, o que quê é gênero, de onde que vem, porque que a Rose trabalha assim, que quê ela espera com isso).

No turno 32 não foi explicitado o que faltava no projeto na perspectiva da professora colaboradora Rose, na medida em que “o *quê*” não tinha uma referência explícita no texto, mas sim mobilizava os co-enunciadores a buscá-la no contexto de enunciação em “*falta entender, que nem, tipo, o que tá guiando o projeto, o que tá guiando, falta isso*”. Já no turno 34, esta carência é explicitada em “*eu acho que tá faltando conhecimento teórico do que quê tá sendo proposto. Pra falar bem a palavra é isso, tipo, o que quê é gênero, de onde que vem*” onde a falta de conhecimento teórico é reiterada de modo a delimitar, ainda, que conhecimento é este a partir do recurso de catáfora que traça a referência de “o *quê*” no conhecimento teórico sobre Gêneros. Certa ênfase é dada na oração antecedente (*Pra falar bem a palavra é isso*), na qual a enunciativa chama a atenção para o movimento de tornar explícito o que estava implícito por meio de modalização autonímica, recurso em que o enunciador comenta a sua fala enquanto está sendo produzida.

A reafirmação do trabalho a partir de gêneros pela professora colaboradora emerge como uma resposta à problemática colocada pela professora de professores anteriormente acerca desta abordagem como ferramenta para a atividade de formação de professores (*uma pergunta que acho que a gente pode discutir quando pensar nas próximas unidades, o quanto o gênero nos dá ou não flexibilidade...*).

No entanto, em “*Porque é claro que é exigir demais de vocês, mas assim é injusto você trabalhar com gênero ou trabalhar com uma outra abordagem, sei lá que seja, sem saber de onde que saiu aquilo e o que quê, quando você adota aquilo, que aluno você está formando*”, a enunciativa modaliza o que, anteriormente, havia sido apresentado como um estado estabelecido (*Pra falar bem a palavra é isso, tipo, o que quê é gênero, de onde que vem*) a partir da conjunção alternativa “ou” e ainda pela modalização autonímica “*sei lá que seja*” (é injusto você trabalhar com gênero **ou** trabalhar com uma outra abordagem, **sei lá que seja**) reiterando a perspectiva de formação de professores que a constrange que passa pelo domínio de referencial teórico. Ao enunciar “*é injusto você trabalhar (...) sem saber de onde saiu aquilo e o que quê, quando você adota aquilo que aluno você está formando*”, a enunciativa visa atuar diretamente sobre seus co-

enunciadores de modo a reiterar a falta de conhecimento teórico no processo de formação em que estão inseridos.

Corroborando esta perspectiva, a professora novata Rebeca, turno 36, enuncia “ (...)Então, sabe **eu** sinto isso assim, de uma forma, **ela** falou e agora **eu** me identifiquei, sabe assim, queria ter mais conhecimento teórico nessa parte, não sei, não só de gêneros, mas do jeito que **você** trabalha, ter mais. Porque daí a gente pode se sentir confortável de, sabe, Ah não, agora eu vou trabalhar assim, agora acho importante trabalhar desse jeito”.

A partir do diálogo entre o eu (professor novato) e o tu (professora de professores) retomando a voz de ela (professora colaboradora), é reiterada a expectativa que se tem do processo de formação, mais especificamente da figura do professor-formador, como responsável pela transmissão de teorias adequadas a serem aplicadas em sala de aula (*queria ter mais conhecimento teórico (...). Porque daí a gente pode se sentir confortável de, sabe, Ah não, agora eu vou trabalhar assim, agora acho importante trabalhar desse jeito*). Tal aspecto apresenta-se uma contradição dentro do Projeto *Aprendizagem sem Fronteiras* na medida em que coexistem duas perspectivas antagônicas acerca do currículo de formação de professores: uma que trabalha para romper com a relação dicotômica entre teoria e prática, a partir de um currículo que é produzido ao se transformar aquilo que se apresenta significativo na situacionalidade em que os professores estão inseridos, ou seja, um currículo que emerge da práxis; e outra que trabalha para a manutenção dessa dicotomia, uma vez que a aprendizagem deriva de domínio teórico numa relação de causa/conseqüência entre aquilo que o professor faz e aquilo que o aluno aprende. Nessa perspectiva, o aprendizado é compreendido como um processo linear, como visto no turno 35 (*eu vou adotar isso, eu vou misturar isso com isso por quê? Você tá entendendo? Tipo, eu vou colocar fermento nessa hora porque isso vai dar o quê? Por que quê eu preciso colocar fermento nesse bolo?/quando você adota aquilo que aluno você está formando*) bem como no turno 36 (*queria ter mais conhecimento teórico(...) porque daí a gente pode se sentir confortável de, sabe, Ah não, agora eu vou trabalhar assim, agora acho importante trabalhar desse jeito*).

Este embate é também percebido no excerto 22 onde o professor novato Renato responde à problemática estabelecida na interação, atribuindo os seus sentidos acerca do processo de formação de professores e da divisão do trabalho entre os participantes.

Excerto 22: 19 de junho de 2007

39. RENATO: Eu queria falar alguma, não em relação ao material em si, eu nunca me senti preso ao material, tanto que quando eu vou dar as minhas aulas, quando eu dava as aulas no ano passado, quando eu vou preparar aulas com a Liz, quando a gente prepara, eu não sou preso ao que consta no material, o que o material tá dizendo ali, eu penso sempre assim que, como que eu vou fazer os ganchos entre uma coisa que foi dada anteriormente pra outra coisa e, é, quão relevante isso tudo vai ser pros alunos. Então, eu nem pergunto pra Esther também, não peço, ela, acho que, não sei, não sei se isso é bom ou ruim, mas a gente sempre, ah, nós, eu e a Liz, a gente sempre prepara, nem às vezes com a Amanda a gente fala. Chega no dia, que nem hoje, a gente havia falado pra ela do plano de aula, ela fez algumas anotações e eu expliquei mais ou menos, nós explicamos mais ou menos o que nós gostaríamos com aquela aula, mas eu nunca me vi preso ao material em relação assim, putz mas então eu vou fazer aquilo porque aquela pessoa deve ter pensado, tipo assim, ela colocou o negócio assim o objetivo era tal, eu vou, se eu fizer eu vou tirar essa atividade, sei lá, vou trabalhar do meu jeito, eu vou fazer uma modificação porque eu acho que aquilo lá vai ser mais relevante pro meu aluno, naquele momento e naquele contexto que não é porque eu preparei esse texto dessa forma aqui que você tem que trabalhar com ele dessa forma e isso vai funcionar com a sua turma, do mesmo jeito que funcionou com a minha, vai funcionar com a tua, com a da outra. Então, eu não me vejo preso ao material e nem acho que o material tem, assim, eu gosto de pegar e voltar e receber as críticas, né, a Esther vem e fala depois: Olha tal coisa e hoje ela falou que: Ai eu achei que aquela primeira atividade não ia funcionar, mas, sei lá, vi que eles participaram e eu acreditava que funcionaria, ela pensava que não, então tem que ter esse negócio do compartilhar, eu acho que a gente tem essa coisa mesmo do feedback, falar Oh, pessoal a gente poderia ter feito isso dessa forma, poderia ter, porque que nem na aula lá que deu tudo errado assim, os meus objetivos da aula não foram alcançados, mas outros objetivos foram e de repente eram muito mais relevantes praquela momento, quando nada funcionou, a atividade que eu tinha preparado de Hang Man não funcionou, depois uma outra, uma proposta de debate não funcionou também, mas foi legal por quê? Porque daí houve uma mudança de comportamento de uma aula pra outra e nós vimos que assim, hoje com reforço, com as propostas que nós temos, eles estão participando muito mais, eles estão muito mais participativos, mas eu nunca me senti, sei lá, amarrado por aquilo que tá aqui e me questionando, porque eu questiono sim, ah, qual foi o objetivo aqui, dessa atividade que foi proposta pelo, sei lá quem, né, nem penso nisso na verdade, mas tentar entender o que que foi e vou tentar, tentar sempre fazer esse gancho entre aquilo que tá anterior, posterior, de repente, putz eu acho que isso aqui funcionaria mais depois, a gente pega e discute com elas: Vamos fazer dessa forma, vamos inverter, mas eu não sei eu acho que eu me sinto livre pra fazer essa escolha e eu nunca me senti obrigado, não sei se é obrigado, mas a ir, a perguntar pra Esther, ou pra Amanda, ou pra Rose, pra quem preparou aquilo e chegar lá e falar assim: Olha só, eu vou fazer assim tá certo? Não, tipo, não, eu dou a minha cara que eu acho que deva ser praquela turma e praquela contexto, então.

Opondo-se aos papéis de professora de professores e professora colaboradora colocados na interação, o professor Renato traça seus sentidos acerca da divisão do trabalho entre os integrantes do projeto. Para tanto, há um processo de rejeição da noção de que a prática dos professores novatos é orientada por aquilo que a professora de professores e professoras colaboradoras dizem, conforme colocado no turno 33 do excerto 21 (*Que nem, **eles** tão tendo a prática, mas assim do que **a gente** tá dizendo pra **eles***).

Isto é percebido em “*eu **nem pergunto pra Esther, também não peço a ela***” em que o eu sujeito constrói uma imagem de si como independente da professora de professores Esther a partir da negação (*nem/não*) acompanhada das ações “perguntar” e “pedir”. Assim, há uma rejeição do papel do professor novato como quem necessita de uma autorização para a sua prática, bem como do papel do professor-formador como aquele quem autoriza. O papel do professor-colaborador é também ressignificado em “*eu e a Liz, **a gente sempre prepara, nem às vezes com a Amanda a gente fala***”. O enunciador passa a ser nós, na medida em que Liz, outra professora novata, é chamada no enunciado (*eu e a Liz*) de modo a estabelecer a relação entre o nós (professores novatos) e Amanda (professora colaboradora). Esta relação é novamente marcada pela não necessidade de autorização deste sujeito social nas práticas desenvolvidas por aqueles.

Essa ressignificação dos papéis é ainda mobilizada em “*eu nunca me senti obrigado, não sei se é obrigado, mas a ir **perguntar pra Esther, ou pra Amanda, ou pra Rose, pra quem preparou aquilo e chegar lá e falar assim: Olha só, eu vou fazer assim, tá certo?***”

Ao criar a imagem de si como alguém que não necessita da autorização da professora de professores, bem como das professoras colaboradoras para assumir sua posição enquanto professor, o enunciador se opõe a perspectiva mobilizada por Rose que o coloca como aquele que carece de domínio em função do papel de professor novato por ele desempenhado no processo de formação.

Além de ressignificar o seu papel, o professor novato se opõe a expectativa em torno do professor-formador como aquele que provê os alunos de conhecimento teórico, conforme apontado anteriormente, evidenciando, no excerto 22, outro papel para este sujeito social “*Então, eu não me vejo preso ao material e nem acho que o material tem, assim, eu gosto pegar e voltar e receber as críticas, né, Esther vem e fala depois: ‘Olha, tal coisa’ e hoje ela falou que: ‘Ai eu achei que aquela primeira atividade não ia funcionar, mas, sei lá, vi que eles participaram’. Eu acreditava que funcionaria, ela pensava que não. Então, tem que ter esse negócio do compartilhar, eu acho que a gente tem essa coisa mesmo do feedback, falar ‘Oh, pessoal a gente poderia ter feito isso dessa forma, poderia ter’*”.

Para este sujeito, o papel da professora de professores no processo de formação é colocado como quem tece críticas (*eu gosto de pegar e voltar e receber as críticas, né, Esther vem e fala depois: ‘Olha, tal coisa’*), alguém com

quem compartilha idéias (*Então, tem que ter esse negócio do **compartilhar***) e alguém que dá retorno e apresenta possibilidades (*eu acho que a gente tem essa coisa mesmo do **feedback**, falar ‘Oh, pessoal **a gente poderia ter feito isso dessa forma, poderia ter***).

No enunciado, é mais uma vez rejeitado o papel da professora de professores como quem autoriza a prática do professor novato como visto em “*hoje ela falou que: ‘Ai eu achei que aquela primeira atividade não ia funcionar, mas, sei lá, vi que eles participaram’*. *Eu acreditava que funcionaria, ela pensava que não*”. Ao enunciar “**Eu acreditava que funcionaria, ela pensava que não**”, o enunciador evidencia uma oposição entre o eu (professor novato) e ela (professora de professores), o que não se apresentou como determinante na sua prática. Em “*hoje ela falou que: ‘Ai eu achei que aquela primeira atividade não ia funcionar, mas, sei lá, vi que eles participaram’*” o enunciador mobiliza a voz da professora de professores pelo discurso direto elucidando que ele não somente fez o que era desacreditado por Esther, bem como houve uma mudança da perspectiva dela acerca do trabalho. Assim, há uma oposição ao sentido de que cabe ao professor novato agir de acordo com o que a professora de professores diz e de que cabe a essa determinar quanto ao que será ou não feito na prática em sala de aula.

Além de ressignificar o papel da professora de professores apresentado na enunciação, o enunciador novamente mobiliza diferentes sentidos acerca do papel dos professores novatos, confrontando a perspectiva trazida por Rose nos turnos 33 e 35 do excerto 21 (*que nem eu falei **o objetivo** desse exercício é **meu**, agora que eu sei donde que eu parti, o quê que eu fiz, aí eu pergunto pra Rebeca se você tivesse que fazer o mesmo caminho você saberia de onde partir e o que tá por trás disso/Porque **ele** não sabe o que tá norteando isso, ele não sabe que **meu objetivo** não era essa resposta fechadinha*).

Para tanto, ele retoma essa perspectiva em “*putz, mas então **eu vou fazer** aquilo porque aquela pessoa deve ter pensado, tipo assim, ela **colocou o negócio assim o objetivo era tal***” para posteriormente distanciar-se dela “*Eu vou, **se eu fizer**, eu vou tirar essa atividade, sei lá, vou trabalhar do meu jeito, eu vou fazer uma modificação porque eu acho que aquilo lá vai ser mais relevante pro meu aluno, naquele momento e naquele contexto*”. Há, mais uma vez, a rejeição da idéia de que o professor novato executa aquilo que outros pensam (*mas então eu vou fazer aquilo porque aquela pessoa deve ter pensado*) e a afirmação do seu papel

como aquele capaz de tomar decisões. Este movimento é percebido na mudança do tempo verbal da oração “Então, **eu vou fazer** aquilo”, que inicialmente aparece no futuro do indicativo, e posteriormente é empregada no futuro do subjuntivo “**se eu fizer**”, produzindo a imagem do sujeito como quem é livre para decidir se fará ou não “aquilo”. Aspecto reiterado, ainda, pelo emprego do possessivo “meu” em “*vou trabalhar do **meu** jeito*” e em “*eu acho que aquilo lá vai ser mais relevante pro **meu** aluno*” que reafirma a independência do eu em relação ao você (*não é porque **eu** preparei esse texto dessa forma aqui que **você** tem que trabalhar com ele dessa forma e isso vai funcionar com a **sua** turma, do mesmo jeito que funcionou com a **minha***).

Nesse processo de rejeição de sentidos e afirmação de outros, o enunciador constrói a imagem de si, em relação ao outro, redefinindo o seu papel de modo a se opor ao sentido colocado acerca da sua posição enquanto carente de conhecimento teórico e dependente daqueles sujeitos considerados mais experientes que integram o projeto em questão, os quais possuem o domínio dos conhecimentos que ele não tem.

Assim como o professor novato, Renato, contra-argumenta os sentidos mobilizados pela professora colaboradora, Rose, acerca do papel do professor novato no processo de formação, a professora de professores, Esther, também o faz com relação aos sentidos colocados no tocante ao seu papel dentro do processo, como mostra o excerto 23.

Excerto 23: 19 de junho de 2007.

54. ESTHER: Talvez no processo de discutir o que quê é aprendizagem a gente veja, não, não era esse o problema, eram outras as questões, mas eu, assim, pra mim como tá posto hoje, eu vejo isso. Porque pra mim isso tudo é aprendizagem, quando eu digo tome a decisão e vai lá e faz é porque eu não, pra mim, o que eu espero de vocês não é que vocês aprendam gêneros, o que eu quero de vocês não é que vocês dominem teoria de gênero, ou conhecimento de gêneros, porque daqui dez anos, cinco anos o que se discutiu sobre gêneros já se repensou, já se jogou por terra, já se fez outra coisa, (...) Então assim, isso de uma certa maneira, por isso quando vocês falaram eu queria ler mais sobre gêneros e conhecer, acho que tem a ver com minha, a minha, o que pra mim é aprendizagem, né, aprendizagem é isso que você fez hoje, é estar na dúvida e vai lá fazer pesquisa e vai buscar aquilo que é relevante pra responder as tuas perguntas. (...)Eu também precisei saber mais sobre gêneros essa semana, eu fui pra internet, eu achei um outro texto que vai numa linha muito diferente, vai discutir Marchuscci. Vai tratar de gêneros? Vai, mas é outra linha. Aí eu vou dizer assim: Vamos conhecer tudo sobre gêneros? Ótimo, não tô dizendo que é irrelevante não, eu acho que é importante também, mas eu não quero pedir pro Renato ler isso, porque eu acho que pro Renato o caminho não vai ser esse e nem por isso ele vai estar trabalhando no projeto, ele vai estar lá na escola fazendo um trabalho incompatível com o que a gente tá fazendo, ele pode caminhar por uma linha de leitura crítica que passe por outros

aspectos, entendeu, e que ao final também tenha um aluno assim. Então eu acho que isso é pra dizer, né, tudo isso é pra dizer porque que eu acho que essa discussão, esse 'issue', essa questão, não vou chamar de problema, que não é um problema, né, esses são os pontos ricos de aprendizagem, porque que eu acho que isso passa pela maneira como a gente tá entendendo o que que é aprender, né, então não foi uma semana fácil, acho que pra mim e, talvez, pra muitos de vocês, né, porque eu também vivo nesse dilema, digo o que que tem que fazer, assumo um papel, né, de formadora que fala: Olha vai fazer. Ou deixo descobrir o caminho. Hoje ainda falei pra vocês de manhã, né, eu ainda gostaria de me ver no papel de quem faz a mediação, não de quem deixa pôr o dedo na vela pra saber que fogo queima, mas que diz: Olha o fogo queima, em todo caso, se você ainda assim quiser ver o quão quente é a chama da vela, você pode experimentar e depois, quem sabe, queima menos em você do que queimou em mim, então eu acho importante que a gente traga isso, essa discussão, né, o que que eu espero, o que que é pra mim aprender. (...)

A partir da expectativa trazida no encontro de que o processo de formação propiciasse aos envolvidos domínio teórico de abordagens de ensino, com destaque a abordagem de Gêneros, no turno 54, a professora de professores responde a essa problemática de modo a traçar os seus sentidos sobre seu papel dentro do projeto.

Para tanto, a enunciadora se distancia desta expectativa em “*o que eu espero de vocês não é que vocês aprendam gêneros, o que eu quero de vocês não é que vocês dominem teoria de gênero, ou conhecimento de gêneros, porque daqui dez anos, cinco anos o que se discutiu sobre gêneros já se repensou, já se jogou por terra, já se fez outra coisa*”. Esta rejeição é mostrada pela denegação em “*o que eu espero **não é***” e em “*o que eu quero **não é***” e pela retomada do vocábulo gêneros, o qual remete às expectativas mobilizadas no turno 35 (*eu acho que tá faltando **conhecimento teórico** do que que tá sendo proposto. Pra falar bem a palavra é isso, tipo, o que que é **gênero**, de onde que vem*) e no turno 36 (*Então, sabe eu sinto isso assim, de uma forma, ela falou e agora eu me identifiquei, sabe assim, queria ter mais **conhecimento teórico** nessa parte, não sei, não só de **gêneros**, mas do jeito que você trabalha*) do excerto 21.

A enunciadora traz, então, justificativas para sua posição rejeitando a perspectiva de aprendizagem mobilizada, afirmando outra. Para tanto, inicialmente, é apontada a questão da curta temporalidade da abordagem em questão (*porque daqui dez anos, cinco anos o que se discutiu sobre gêneros já se repensou, já se jogou por terra, já se fez outra coisa*). Visto que na área da Lingüística Aplicada é recorrente o surgimento de teorias e abordagens para o ensino de línguas, as quais são valorizadas por um dado período, mas também criticadas por pesquisadores da área, de modo a fomentar diferentes alternativas

para o ensino, a enunciadora faz seu percurso de modo a negar o domínio da abordagem de gêneros como objeto da atividade de formação de professores.

Isto é, ainda, reiterado em *“Então assim, isso de uma certa maneira, por isso quando vocês falaram eu queria ler mais sobre gêneros e conhecer, acho que tem a ver com minha, a minha, o que pra mim é aprendizagem, né, aprendizagem é isso que você fez hoje, é estar na dúvida e vai lá fazer pesquisa e vai buscar aquilo que é relevante pra responder as tuas perguntas”* em que, ainda se opondo a perspectiva do domínio da abordagem de gêneros como norteadora do projeto, há uma afirmação da perspectiva de formação a partir daquilo que se apresenta como problemático na situação em que o professor está envolvido (*aprendizagem é isso que **você** fez **hoje**, é estar na dúvida e vai lá **fazer pesquisa** e vai buscar aquilo que é relevante pra responder as tuas perguntas*). Para tanto, ela dialoga com a voz trazida por Rebeca (turno 36 do excerto 21) a partir do pronome “isso” referindo-se ao ato de fazer pesquisa e do dêitico “hoje” e, ainda, estabelecendo como sua co-enunciadora a professora novata por meio do pronome “você”, retomando o enunciado *“**Hoje**, quando eu cheguei do [nome da escola onde as ações eram desenvolvidas](...), eu fui na internet **pesquisar** gênero, eu fui **pesquisar** gênero e comecei a ler sobre gênero, é, ver o tipo de gênero que tinha porque ficou de ver qual seria o tipo de gênero, falei, mas onde eu vou encontrar então esse gênero sobre pressão de grupo? Que gênero que eu vou achar pressão de grupo? Então deixa eu ver os gêneros que existem, aí fui **pesquisei** os gêneros.*

Em seguida, há um processo de ressignificação do sentido previamente colocado acerca da relação entre gêneros e o processo de formação (o que eu espero de vocês não é que vocês aprendam gêneros, o que eu quero de vocês não é que vocês dominem teoria de gênero) em *“Vamos conhecer tudo sobre gêneros? Ótimo, não tô dizendo que é irrelevante não, eu acho que é importante também”*. Por meio da modalização em *“**não** tô dizendo que é **irrelevante**”* e *“eu acho que é **importante** também”*, em que “ótimo”, “importante” e “não irrelevante” apresentam-se como atribuição de valores positivos ao conhecimento sobre gêneros no processo de formação. No entanto, ao empregar o advérbio “também” em “é importante **também**”, evidencia-se que este conhecimento é um entre outros relevantes e, portanto, não o único.

Este sentido vai delineando a expectativa de aprendizagem mobilizada pela enunciadora, a qual ganha contornos em *“mas eu **não** quero pedir*

*pro Renato ler **isso**, porque eu acho que pro Renato **o caminho não vai ser esse** e nem por isso ele vai estar trabalhando no projeto, ele vai estar lá na escola fazendo um trabalho incompatível com o que a gente tá fazendo, ele pode caminhar por uma linha de leitura crítica que passe por outros aspectos, entendeu, e que, ao final, também tenha um aluno assim*". O conhecimento de gêneros, referenciado pelos pronomes esse e isso (*mas eu não quero pedir pro Renato ler **isso**, porque eu acho que pro Renato o caminho não vai ser **esse***), mais uma vez apresenta-se como uma possibilidade, porém não a única. Aspecto ainda reiterado em "*ele pode **caminhar por uma linha de leitura crítica que passe por outros aspectos**, entendeu, e que, ao final, também tenha um aluno assim*".

Aqui se evidencia a expectativa de aprendizagem no processo de formação que passa pela busca de caminhos para a formação do aluno que se vislumbra. Assim, conhecimento teórico sobre a abordagem de gêneros apresenta-se como uma, porém não a única maneira para isto.

Tal concepção se opõe à expectativa mobilizada pela professora colaboradora no turno 35 do excerto 21, ("*é injusto você trabalhar (...) sem saber de onde saiu aquilo e o que quê, quando você adota aquilo que aluno você está formando*"), uma vez que, enquanto para a professora de professores, a formação do professor tem como ponto de partida a formação do aluno que se vislumbra, a qual é possível mediada por diferentes ferramentas (*ele pode caminhar por uma linha de leitura crítica que passe por outros aspectos, entendeu, e que, ao final, também tenha um aluno assim*), para a professora colaboradora este processo se origina na escolha da ferramenta (*quando você adota aquilo que aluno você está formando*).

Estas diferentes perspectivas impõem diferentes papéis para a figura do professor de professores, já que é ele o sujeito legitimado social e historicamente como o responsável pelo processo de formação de professores. Aspecto esse que é mobilizado na voz da professora de professores, também no excerto 23, "*porque eu também vivo nesse dilema. Digo o que que tem que fazer? Assumo um papel, né, de formadora que fala: Olha, vai fazer? ou deixo descobrir o caminho? Hoje ainda falei pra vocês de manhã, né, eu ainda gostaria de me ver no papel de quem faz a mediação, não de quem deixa pôr dedo o fogo na vela pra saber que fogo queima, mas que diz: Olha o fogo queima, em todo caso, se você ainda assim quiser ver o quão quente é a chama da vela, você pode experimentar e depois, quem sabe,*

queima menos em você do que queimou em mim, então eu acho importante que a gente traga isso, essa discussão, né, o que quê eu espero, o que quê é pra mim aprender”.

Quando a professora de professores enuncia “*porque eu também vivo nesse dilema. Digo o que que tem que fazer? Assumo um papel, né, de formadora que fala: Olha, vai fazer?*”, ela mobiliza um papel que tradicionalmente é atribuído a sua posição social que a legitima como quem sabe o que deve ser feito e quem deve ensinar àqueles carentes de tal conhecimento, o como fazer. No entanto, há uma rejeição desta perspectiva quando a enunciadora atribui um outro papel para a sua posição dentro do processo de formação de professores (*eu ainda gostaria de me ver no papel de quem faz a mediação, não de quem deixa pôr o fogo na vela pra saber que fogo queima, mas que diz: Olha, o fogo queima, em todo caso, se você ainda assim quiser ver o quão quente é a chama da vela, você pode experimentar e depois, quem sabe, queima menos em você do que queimou em mim*).

Ao enunciar “*Olha, o fogo queima*”, o eu (professora de professores) se coloca como alguém que ensina ao outro algo por ela conhecido. Este conhecimento, por sua vez, não coloca o eu na posição de quem determina o que pode ou não ser feito pelo tu, mas sim possibilita ao este outro a escolha de certificar-se e experienciar dele, aspecto visto na oração condicional “**se você ainda assim quiser ver o quão quente é a chama da vela, você pode experimentar**”. O conhecimento colocado pela enunciadora (*Olha, o fogo queima*) não se apresenta como verdade imutável, na medida em que outros sentidos podem emergir a partir da experiência do outro com este conhecimento (quem sabe *queima menos em você do que queimou em mim*).

Assim, evidencia-se a rejeição do sentido de formação de professores como processo que autoriza ou desautoriza a prática do professor, de modo a determinar o que ele tem que fazer e quais abordagens ele deve usar. Isto em afirmação ao sentido de que cabe a este processo apresentar conhecimentos já disponíveis, de modo a possibilitar aos professores produzirem seus próprios conhecimentos acerca das questões que emergem de suas práticas, mediados por aquilo que historicamente já se produziu.

As diferentes vozes mobilizadas nestes excertos, ao se negociar os papéis dos sujeitos sociais envolvidos no projeto *Aprendizagem sem Fronteiras*, movimentaram a produção do currículo de formação de professores na medida em

que emergiram daquilo que se mostrou significativo no processo de produção do trabalho. Este processo, por sua vez, foi marcado pelo embate e conflito perceptíveis pelos constantes movimentos de rejeição/afirmação dos sentidos mobilizados na interação.

Em meio a multiplicidade de sentidos emergidos, duas perspectivas diferentes para a formação de professores são mobilizadas. Uma filiada ao que, no curso da história, foi se estabelecendo como papel de instituições formadoras, que é a preparação de futuros professores para a aplicação das teorias consideradas mais eficazes para o ensino, e outra que, apresentando-se como um contradiscurso, visa a formação de professores a partir da produção do conhecimento que advem do trabalho.

O embate entre estas duas formações discursivas foi evidenciado no processo de negociação dos papéis dos envolvidos no projeto haja vista que elas trazem consigo diferentes sentidos acerca da divisão do trabalho. Para a primeira perspectiva, a divisão do trabalho é marcada pela distinção de quem produz o conhecimento, tratado por teoria, e de quem aplica e executa aquilo que foi produzido por outrem, ou seja, prática, reiterando a distinção de quem pensa e de quem faz e da dicotomia teoria e prática encontrada na dinâmica do trabalho capitalista.

Em alguns turnos, este modelo de divisão do trabalho orientou a enunciação revelado na negociação das expectativas em torno dos papéis desempenhados pelos sujeitos sociais no projeto. Tais como aqueles que evidenciam o papel da professora de professores como o de prover os professores de conhecimento teórico acerca de abordagens de ensino, e o dos professores novatos como aqueles carentes deste conhecimento e que, portanto, necessitam destas teorias para executá-las em sua prática. Estes sentidos reafirmam o papel do processo de formação como o de transmitir aos professores as ferramentas eficazes para o ensino dos alunos. Estas ferramentas, no entanto, são, na maior parte das vezes, produzidas por aqueles socialmente legitimados como capazes, restando pouco ou nenhum espaço para que os professores em formação também produzam conhecimentos e teorias que respondam as questões que emergem de suas práticas. Assim, há um movimento de manutenção da divisão do trabalho entre aqueles que pensam e aqueles que executam.

Contrariamente a esta perspectiva, outra formação discursiva constrange a enunciação de modo a rejeitar este modelo de divisão do trabalho a partir de um movimento de superação desta distinção entre quem pensa e quem faz e da dicotomia entre teoria e prática. Assim, é rejeitado o papel de professora de professores como quem diz o que e o como os professores em formação devem fazer, quais teorias e abordagens eles devem usar, em afirmação do papel deste sujeito social como alguém que faz a mediação entre o professor e a produção do conhecimento. Esta mediação acontece na medida em que ele apresenta conhecimentos já produzidos na história como mediadores no processo de produção dos professores de suas ferramentas para a concretização do objeto idealizado de seu trabalho. Nesta perspectiva, o papel do professor novato não é o de aprender as teorias desenvolvidas por outros para aplicá-las em sua prática, mas sim é o de pesquisar, experimentar, produzir conhecimento com vistas à superação das problemáticas encontradas no seu trabalho.

Este embate discursivo não foi característico apenas do encontro do dia 19 de junho, ele aparece novamente com grande evidência também no encontro do dia 13 de novembro, quando os participantes foram convidados pela professora de professores a fazerem uma avaliação do trabalho desenvolvido ao longo do ano, já que seria o último grupo de estudos do ano de 2007.

Excerto 24: Dia 13 de novembro

98. Esther – (...)Do mesmo jeito que a gente não quer chegar pro aluno da escola básica e fala 'Tá aqui o texto, a tradução. Copia', né, eu também não quero que vocês aqui peguem um material pronto e vai lá aplicar ou que 'façam desse jeito' e vai lá aplicar. Eu acho que essas coisas também precisam ser pensadas porque talvez vocês esperassem isso também 'Vixi, qual que é a dela? Que tudo que eu tenho que fazer, que tudo eu tenho que aprender e me virar', que também a gente falou disso mais ou menos no começo do semestre e acho que porque as conversas ficaram superficiais, a gente conseguiu tangenciar e escorregar.

99. Rose – Posso só falar uma coisa antes da Rebeca falar? Você já falou isso uma vez, né, que a gente tem que dar espaço pra ver que sentidos de como a pessoa está interpretando, de como ela vai lá e faz, mas quando você diz que elas estão em processo de educação formal, eu vou falar uma coisa que eu já te falei lá no [escola pública onde as ações aconteciam] eu, pelo menos, não sou formadora, mas sou professora lá na escola, eu acho que o fato de você falar 'Vai lá e faz, se vira' é muito perigoso. É muito perigoso pra aprendizagem, é perigoso pra quem está lá assistindo. Pelo seguinte, Por quê? Porque eu acho que pra você andar sozinho primeiro você tem que saber os caminhos que tem pra escolher, não onde vai dar, também não tenho certeza de nada, mas você tem que ter uma base. Que nem, tipo, eu comentei com a Amanda, comentei com a Rebeca, já falei uma vez aqui também que eu acho assim, não sei, talvez isso tivesse que acontecer ano passado pra esse ano deixar as meninas mais à vontade, porque tá, que leituras vocês fazem do que é ser crítico? Tudo bem. Cada um tem a sua, eu tenho a minha etcetera, como cada um tem a sua personalidade, mas que caminhos eu posso

seguir? Que ferramentas eu tenho pra tentar alcançar o que eu entendo por ser crítico? Eu acho que é papel ainda da instituição. (...) Que eu vejo assim, você tem um briga muito ferrenha quando a gente fala 'Ah, vamo trabalhar o gênero', mas assim, quais foram as outras opções que foram apresentadas para esses alunos? Porque eu fiquei esperando pra ver e eu não vi, tá, porque assim eu falo que eu trabalho com gênero, não sou expert, não sou (incompreensível), mas foi uma coisa que eu estudei a fundo, que eu aprendi, é um conhecimento que eu tenho e eu não tenho vergonha nenhuma de falar pros meus alunos e pra quem quer que for lá 'é assim que eu trabalho, e é assim que eu acho que eu vou alcançar o meu objetivo que é esse'. Agora, eu tô esperando outras possibilidades e eu não vi essas possibilidades serem apresentadas. (...)

Ao enunciar *“Do mesmo jeito que a gente não quer chegar pro aluno da escola básica e fala ‘Tá aqui o texto, a tradução. Cópia’, né, eu também não quero que vocês aqui peguem um material pronto e vai lá aplicar ou que ‘façam desse jeito’ e vai lá aplicar”*, turno 98, a professora de professores rejeita o papel de quem diz o que deve ser feito, *(eu também **não quero** que vocês aqui peguem um material pronto e ‘vai lá aplicar’ ou que ‘façam desse jeito’ e ‘vai lá aplicar’)*, papel este representado no emprego do imperativo “vai”, “façam”, em que o eu (professora de professores) se coloca na posição de quem dá ordens, e nega o papel de vocês (professores novatos) em executar o que foi elaborado por outro (***não quero** que vocês aqui peguem um material pronto*).

Em “essas coisas também precisam ser pensadas” é chamada para a produção do currículo de formação de professores a discussão sobre a atribuição de papéis dos envolvidos, em particular, o papel da professora de professores e dos professores novatos no processo *(porque talvez vocês esperassem isso também ‘Vixi, qual que é a dela? Que tudo que eu tenho que fazer, que tudo eu tenho que aprender e me virar)*. Ao mobilizar a voz do professor novato por meio do discurso direto *(Vixi, qual que é a dela? Que tudo que eu tenho que fazer, que tudo eu tenho que aprender e me virar)*, evidencia-se o sentido da enunciativa em relação ao papel deste sujeito social que, ao invés de executar e aplicar o que é elaborado por outros, participa de todo o processo, aspecto visto no emprego de “tudo” (***tudo** que eu tenho que fazer/ **tudo** eu tenho que aprender*).

Este sentido é problematizado pela professora colaboradora, Rose, no turno 99 na medida em que é rejeitada a perspectiva de formação de professores como espaço para que os professores novatos atribuam seus sentidos a partir daquilo que é lhes é passado *(Você já falou isso uma vez, né, que a gente tem que dar espaço pra ver sentidos de como a pessoa está interpretando, de como ela vai lá e faz)* a partir do emprego do adjetivo “perigoso” em *“eu, não sou formadora, mas*

*sou professora lá na escola, eu acho que o fato de você falar ‘Vai lá e faz, se vira’ é muito **perigoso**”.*

O emprego da negação em “*eu **não** sou formadora, mas sou **professora***” mostra-se constitutivo da imagem de si que o eu (professora) cria na enunciação, em relação à imagem de você (formadora). Ao mesmo tempo em que a enunciadora estabelece uma distinção dos lugares sociais em que o eu e você ocupam (Não sou formadora/ sou professora), ela, a partir da conjunção “*mas*” em “*mas eu sou professora*”, se coloca na mesma posição que você, compartilhando do *status* e poder deste lugar social, a fim de legitimar o seu papel no processo, o qual a permite rejeitar os sentidos mobilizados por você (*acho que o fato de você falar ‘Vai lá e faz, se vira’ é muito **perigoso***)

Ao rejeitar este sentido, outro é afirmado (*Porque eu acho que pra você andar sozinho primeiro você tem que saber os caminhos que tem pra escolher (...) Porque tá, que leituras vocês fazem do que é ser crítico? Tudo bem. Cada um tem a sua, eu tenho a minha etc., como cada um tem a sua personalidade, **mas que caminhos eu posso seguir? Que ferramentas eu tenho pra tentar alcançar o que eu entendo que é ser crítico? Eu acho que é papel ainda da instituição***). Aqui a enunciadora evidencia sua expectativa em relação a formação dos professores ao afirmar que é papel da instituição formadora apresentar caminhos para a formação de alunos críticos.

O diálogo entre o eu (professora colaboradora) e o tu (professora de professores) sobre ele (professor novato) em “***você** tem um briga muito ferrenha quando a gente fala ‘Ah, vamos trabalhar o gênero’, mas assim, **quais foram as outras opções que foram apresentadas para esses alunos? Porque eu fiquei esperando pra ver e eu não vi***” evidencia a negociação do papel da professora de professores como responsável por apresentar os caminhos. O que é novamente reiterado em “*(...) porque assim eu falo que eu trabalho com gênero, não sou expert, mas foi uma coisa que eu estudei a fundo, que eu aprendi, é um conhecimento que eu tenho e eu não tenho vergonha nenhuma de falar pros meus alunos e pra quem quer que for lá ‘é assim que eu trabalho, e é assim que eu acho que eu vou alcançar o meu objetivo que é esse’. **Agora, eu tô esperando outras possibilidades e eu não vi essas possibilidades serem apresentadas***”.

Ao retomar a discussão sobre gêneros (*você tem um briga muito ferrenha quando a gente fala ‘Ah, vamos trabalhar o **gênero**/ porque assim eu falo*

que eu trabalho com **gênero**, não sou expert, mas foi uma coisa que eu estudei a fundo) evidencia-se que os caminhos, possibilidades e opções, apontados como ausentes no processo de formação, se referem ao conhecimento de teoria e abordagens de ensino, conforme já apontado no encontro do dia 19 de junho (*eu acho que tá faltando **conhecimento teórico** do que quê tá sendo proposto. Pra falar bem a palavra é isso, tipo, o que quê é **gênero**, de onde que vem/turno 35, excerto 21*).

Assim, evidencia-se, mais uma vez, a formação discursiva que atribui o papel do processo de formação a transmissão de teorias e abordagens de ensino aos futuros professores de modo a reiterar a dicotomia entre teoria e prática, e a divisão do trabalho entre aquele que produz conhecimento e aquele que executa.

A enunciadora Esther, enunciando da posição de professora de professores, responde a problemática colocada acerca do seu papel no processo de formação, mobilizando outra formação discursiva concernente a este processo.

Excerto 25: 13 de novembro de 2007.

110. Esther – Então é isso, o papel da formadora é dar, o papel da professora é dar, né. A idéia de você provém. Então se pareceu que faltou orientação, eu acho que é muito mais pela maneira de tentar conduzir um trabalho a partir da prática. Acho que não é nenhuma intenção deliberada de ser contraditória, que também não tenho problemas em ser contraditória, mas porque eu não acredito que é a partir de leituras que eu vou me convencer de que tem o melhor jeito de fazer isso, formar aluno crítico. Porque eu posso trazer um texto, sabe George Orwell, Animal Farm, eu posso trazer um texto e discutir com vocês e convencer todo mundo de que o melhor jeito de fazer isso é trabalhar com estratégias de leitura, porque tem gente que acredita nisso piamente, escreve e convence a gente. (..). E eu acredito que isso dá resultado. Posso trazer na aula seguinte um texto que vai falar de gênero e vou , eu não, mas o autor convence todo mundo de que só tem um jeito de fazer isso, trabalhar com gênero, né. É uma possibilidade? É uma possibilidade. Eu, eu, se eu pareci uma defen, uma, na contramão do gênero, também não, eu não me sinto assim até porque eu me valho muitas vezes do gênero pra preparar o material que eu preparei no terceiro bimestre explorou gênero. Posso trazer na aula seguinte um outro texto que vai falar de letramento crítico e vai convencer todo mundo que o melhor jeito é trabalhar a partir de letramento crítico, não é, e aí a gente. Então assim, talvez porque eu não tenha a convicção de que existe um jeito de chegar a esse caminho, é que eu não só me permito, mas permito que você também encontrem esses caminhos que a teoria nasça dessa prática, que a gente possa ir lá não de maneira irresponsável 'Vai lá e faz, se der parabéns bem, se não der perdemos mais um dia', porque a gente tem muitos poucos dias, mas pensando que isso pode dar certo. Como hoje, você chegou pra mim e falou 'Eu tô com vontade de ler esse texto, será que eu leio esse texto com eles?' Eu disse assim: 'Um dia a Vivian me perguntou isso e eu torci o nariz. Ela leu e deu certo'. Então lê um pedaço, vê o que que vai acontecer, se eles seguirem. Daí você fez a opção de não ler. Também funcionou. (...) Se a Amanda chegar pra mim e falar 'Eu quero dar uma aula de oralidade', eu vou dizer 'Vamo preparar uma aula de oralidade, vamo ver no que que dá'. Mesmo que eu acha que na oitava série talvez não vale, mas o Renato me mostrou ano passado que dava e fez.

Liz – E esse ano também

Esther – E esse ano também.

Em resposta ao sentido colocado acerca da responsabilidade da professora de professores em apresentar as abordagens adequadas para a formação de alunos críticos, conforme apontado no turno 99 do excerto 24 (*mas que caminhos eu posso seguir? Que ferramentas eu tenho pra tentar alcançar o que eu entendo que é ser crítico? Eu acho que é papel ainda da instituição/ Agora, eu tô esperando outras possibilidades e eu não vi essas possibilidades serem apresentadas*), Esther enuncia “*Então se pareceu que faltou orientação, eu acho que é muito mais pela maneira de tentar conduzir um trabalho a partir da prática. (...) porque eu não acredito que é a partir de leituras que eu vou me convencer de que tem o melhor jeito de fazer isso, formar aluno crítico*”.

A enunciadora, por meio da oração explicativa “*porque eu não acredito que é a partir de leituras que eu vou me convencer de que tem o melhor jeito de fazer isso*” traça justificativa por não assumir o papel colocado. Tal justificativa se estabelece na rejeição (*eu não acredito que*) da noção que existe apenas uma abordagem eficaz (**o melhor jeito**) na formação do aluno crítico (*de fazer isso*).

Aspecto reiterado em “*Porque eu posso trazer um texto, sabe George Orwell, Animal Farm, eu posso trazer um texto e discutir com vocês e convencer todo mundo de que o melhor jeito de fazer isso é trabalhar com estratégias de leitura, porque tem gente que acredita nisso piamente, escreve e convence a gente. (..). E eu acredito que isso dá resultado. Posso trazer na aula seguinte um texto que vai falar de gênero e vou , eu não, mas o autor convence todo mundo de que só tem um jeito de fazer isso, trabalhar com gênero, né. É uma possibilidade? É uma possibilidade. Eu, eu, se eu pareci uma defen, uma, na contra-mão do gênero, também não, eu não me sinto assim até porque eu me valho muitas vezes do gênero pra preparar o material que eu preparei no terceiro bimestre explorou gênero. Posso trazer na aula seguinte um outro texto que vai falar de letramento crítico e vai convencer todo mundo que o melhor jeito é trabalhar a partir de letramento crítico.*

Nesse enunciado, a enunciadora traz para a interação diferentes abordagens de ensino, tais como estratégias de leitura, gêneros e letramento crítico, o que, juntamente com a reiteração de “*eu posso*”, cria a imagem do sujeito como alguém capaz de responder às expectativas colocada na interação acerca do seu papel social que é a de trazer para a formação quais são as possibilidades mais

eficazes de formar alunos crítico, formação esta referenciada pelo pronome “*isso*” (*Eu posso trazer um texto e convencer todo mundo de que o melhor jeito de fazer isso é trabalhar com estratégias de leitura/ Posso trazer um texto que vai falar de gênero e vou , eu não, mas o autor convence todo mundo de que só tem um jeito de fazer isso, trabalhar com gênero/ Posso trazer um outro texto que vai falar de letramento crítico e vai convencer todo mundo que o melhor jeito é trabalhar a partir de letramento crítico).*

Ao se colocar como alguém que pode, porém não o faz, a enunciadora evidencia a perspectiva de formação a partir da qual enuncia quando justifica o porquê não o faz “*Então assim, talvez porque eu não tenha a convicção de que existe um jeito de chegar a esse caminho, é que eu não só me permito, mas permito que vocês também encontrem esses caminhos que a teoria nasça dessa prática, que a gente possa ir lá não de maneira irresponsável ‘Vai lá e faz, se der parabéns bem, se não der perdemos mais um dia’, porque a gente tem muitos poucos dias, mas pensando que isso pode dar certo*”.

Ao enunciar “*Então assim, talvez porque eu não tenha a convicção de que existe um jeito de chegar a esse caminho, é que eu não só me permito, mas permito que vocês também encontrem esses caminhos que a teoria nasça dessa prática*”, o papel da professora de professores (é que **eu não só me permito**) bem como o papel dos professores em formação (*mas **permito que vocês também encontrem caminhos***) são chamados para a mesma posição que é a da produção da teoria a partir da prática (*que a teoria nasça dessa prática*), deslocando o sentido mobilizado acerca do papel de professora de professores como reprodutora destas teorias e o papel dos professores em formação como os executores das mesmas.

A partir da afirmação/rejeição dos sentidos colocados pelos participantes na interação, de modo a promover a ressignificação dos papéis e da divisão do trabalho entre os mesmos, foi possível mostrar o embate entre duas formações discursivas antagônicas mobilizadas por estes sujeitos sociais que desenhou o currículo de formação de professores na universidade.

Uma vez que o *Projeto Aprendizagem sem Fronteiras*, a partir da sua fundamentação na perspectiva sócio-histórico-cultural, visa a produção do conhecimento no/pelo trabalho, encontra na atividade de formação do aluno espaço propício para uma formação de professores que tem como ponto de partida a práxis. Visto que a relação com o outro é entendida como elemento fundamental para a

produção deste conhecimento, o ensino colaborativo apresenta-se como ferramenta potencial para a formação de professores que se idealiza. Como abordado no capítulo 2 deste trabalho, iniciativas como esta surgem como inovações locais que visam romper com contradições historicamente produzidas inseridas no universo ideológico de formação de professores, tais como a relação dicotômica entre teoria e prática, as relações hierárquicas estabelecidas entre pesquisadores e professores, bem como entre professores e alunos de graduação, e a perspectiva centrada no indivíduo na produção do conhecimento em oposição à natureza essencialmente colaborativa deste processo.

No entanto, a partir das análises, pode-se ver que, apesar de o projeto visar a superação destas contradições, duas perspectivas coexistiram na atividade em questão, uma que trabalhava para a sua superação e outra para a sua manutenção.

Este movimento evidencia o processo da instauração de uma nova forma ideológica no processo de formação de professores. Este processo, como qualquer mudança social, até adquirir uma nova qualidade ideológica, traz ranço das antigas que trabalha para o deslocamento e para a delimitação de suas fronteiras.

CONCLUSÃO

Este trabalho olhou para a produção do currículo do projeto de formação de professores de língua inglesa intitulado *Aprendizagem sem Fronteiras: ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores*. Visto que este projeto fundamenta-se na perspectiva sócio-histórico-cultural, apresenta-se como espaço propício para a produção do conhecimento na/pela atividade humana, a qual é essencialmente colaborativa em sua natureza e engajada a transformações sociais, os quais caracterizei como princípios vygotskianos no processo de desenvolvimento humano.

Em decorrência destes princípios, o *Aprendizagem sem Fronteiras* propõe a aproximação de dois sistemas de atividades, que tradicionalmente são tratados separadamente, que são a atividade de aprendizagem escolar, que tem como objeto a formação dos alunos do ensino regular, e a aprendizagem na universidade, cujo objeto é a formação de professores, tendo como ferramenta a proposta de ensino colaborativo. A partir desta aproximação, busca-se a superação das contradições que permearam o processo de formação de professores nas últimas décadas que tocam a dicotômica relação entre teoria e prática, além do caráter individualista de construção do conhecimento, conforme previamente explorado.

Assim, o currículo de formação de professores é constituído da relação entre estes dois sistemas de atividades, na medida em que um orientou o outro, em um movimento marcado pela dinamicidade e conflito. A partir das perguntas estabelecidas para esta pesquisa, objetivei olhar sistematicamente para o processo de produção deste currículo tendo por base esta relação.

Primeiramente busquei investigar como a produção de sentidos acerca do objeto do sistema de aprendizagem escolar deu forma aos currículos da escola e da universidade. A análise evidenciou que os sentidos acerca dos alunos da escola pública, a quem os participantes do projeto ensinavam, forjaram o currículo da escola na medida em que, ao se desenhar o aluno que se tinha, se pensava sobre que aluno esperava formar.

Este aluno fora caracterizado como alguém inserido em uma cultura onde não há espaço para que fale sua própria opinião, quem é acostumado a reproduzir aquilo que outros dizem ou aquilo que outros querem ouvir e que não pensa sobre aquilo que faz. Além disto, é visto como oriundo de um mundo diferente e estranho ao professor. Este mundo é visto como constituído por uma diferente cultura, linguagem, história e relações sociais.

A partir destes sentidos, o currículo da escola é rascunhado na medida em que o grupo se mobiliza a pensar sobre como formar o aluno participativo, que expressa suas opiniões e que pensa sobre aquilo que faz. O currículo da universidade também é delineado na medida em que, ao se pensar sobre o objeto da atividade de aprendizagem escolar, os professores buscam sentidos acerca do objeto da atividade de aprendizagem na universidade, uma vez que papéis e responsabilidades para os professores em formação são produzidos. A análise mostrou que estes papéis, dentro do *Aprendizagem sem Fronteiras*, tocaram a relação do aluno com o seu mundo. Para tanto, há afirmação da necessidade de o professor buscar alternativas para conhecer este mundo e ainda agir de modo a prover os alunos de ferramentas para sua transformação, dentre elas está a capacidade de se expressarem, de atribuírem sentidos próprios do que se apresenta na realidade em que estão inseridos, de pensarem sobre suas ações e estarem abertos a diferentes pontos de vistas e opiniões.

Esta busca de alternativas foi evidenciada quando olho para o modo como a produção de sentidos acerca das ferramentas mediadoras no sistema de atividade de aprendizagem escolar forjou o currículo no sistema de atividade de aprendizagem na universidade. Dados os sentidos traçado acerca do objeto da atividade de aprendizagem escolar, ferramentas mediadoras foram criadas e mobilizadas ao longo do projeto a fim de se concretizar o objeto idealizado, a formação do aluno que se vislumbrava.

Um primeiro destaque foi dado aos sentidos atribuídos a *Metodologia Open Spaces*. Ao se pensar sobre esta metodologia enquanto ferramenta mediadora da atividade de aprendizagem escolar, os professores em formação ressignificavam os seus papéis dentro do processo, o que se mostrou significativo para o currículo de formação do sistema de atividade de aprendizagem na universidade.

Isto foi possível perceber na afirmação do professor como aquele que possibilita questionamentos e discussões, que se posiciona de modo a 'alimentar' os alunos, que os possibilita a reflexão, além de ver e objetivar, no processo de produção do conhecimento, possibilidades de mudança. E, ainda, na rejeição do professor como 'dono da verdade', como aquele que corrige os sentidos apresentados pelos alunos, como aquele que silencia e domina e, ainda, como quem prima pelo consenso.

Uma segunda ferramenta mostrou-se significativa no processo, que é a língua inglesa. Visto que a conciliação entre o objeto da atividade de aprendizagem escolar produzido a partir dos sentidos estabelecidos para os alunos a quem se ensinava e o ensino da língua inglesa mostrou-se complicada, o currículo da atividade de aprendizagem na universidade constituiu-se também da busca colaborativa de alternativas para desatar o nó encontrado. Assim, a procura pelo equilíbrio entre o ensino da língua inglesa e o ensino a partir da proposta do *Open Spaces* mostrou-se aspecto constitutivo do currículo de formação de professores do projeto *Aprendizagem sem Fronteiras*.

A partir da busca de sentidos e alternativas possibilitada pelos grupos de estudos do projeto *Aprendizagem sem Fronteiras*, foi possível evidenciar a formação de professores mediada pelo conhecimento produzido no/pelo trabalho. Isto se deu na medida em que os professores projetavam a formação do aluno enquanto objeto de sua atividade e, a fim de concretizá-lo, mobilizavam conhecimentos já disponíveis no universo discursivo pedagógico, como diferentes abordagens e referenciais que fundamentam o ensino, além de experiências já previamente vividas, e criavam outras possibilidades como ferramentas mediadoras da atividade que desenvolviam.

A natureza essencialmente social e colaborativa do conhecimento ali produzido é marcada pela diversidade de vozes mobilizadas nos grupos de estudo que dialogavam em um movimento de negação e afirmação de sentidos. A partir deste movimento percebeu-se que o OUTRO é elemento essencial tanto no processo de produção do conhecimento, quanto na construção da identidade de professor dos envolvidos no projeto. O diálogo entre as perspectivas forjavam os instrumentos necessários para a concretização do objeto.

O potencial transformador deste conhecimento é encontrado na busca de alternativas colaborativamente pensadas visando a transformação daquilo

que se mostrou problemático na realidade objetiva onde o trabalho acontecia, aquilo que se mostrou empecilho ou contraditório para a concretização do objeto. Por vezes, o próprio currículo de aprendizagem da universidade apresentou-se problemático para alcançar a formação do aluno que se vislumbrava. Nestes momentos, busquei responder a seguinte questão: Como a divisão do trabalho e a negociação dos papéis no sistema de atividade de aprendizagem de professores desenharam o currículo na universidade?

Mostrei, por meio da análise, que os papéis de professora de professores, professoras colaboradoras e professores novatos foram, em alguns momentos, ressignificados na medida em que os sujeitos mobilizavam perspectivas acerca da divisão das tarefas e competências que cabiam a si e ao outro. Ressalto que a existência de espaços para que essas questões emergissem evidenciam o caráter dialógico no projeto *Aprendizagem sem Fronteiras*, na medida em que o currículo não é determinado a partir de uma voz legitimada que determina o que é necessário que os professores aprendam e como eles devem aprender. O currículo é produzido por uma multiplicidade de vozes que ora afinam, ora desafinam em um processo de negociação de sentidos acerca do trabalho. Em meio a esta multivocalidade, duas formações discursivas se sobressaíram.

A proposta de currículo do *Aprendizagem sem Fronteiras* tem como um de seus objetivos o rompimento dos limites dos papéis sociais do professor como aquele quem ensina e do aluno como aquele que aprende, além das fronteiras que historicamente têm delimitado o território da teoria, a universidade, e o território da prática, a escola. Para tanto, propõe que todos os envolvidos, professora de professores, professoras colaboradoras e professores novatos, compartilhem da tarefa de produzir conhecimento por meio da práxis.

No entanto, ao mesmo tempo em que existia um movimento de ruptura destas fronteiras, evidenciado no sentido de professor de professores como aquele que faz a mediação entre os alunos e a produção do conhecimento, e no sentido do professor novato enquanto participante legítimo deste processo, havia também o movimento que trabalhava para a sua preservação.

Isto foi evidenciado na afirmação do professor de professores como aquele quem ensina as teorias mais eficazes a fim de orientar a prática dos futuros professores, e no sentido de professores novatos como aqueles carentes do conhecimento, o que os tornam dependentes daqueles que o têm.

Assim, ao mesmo tempo em que uma formação discursiva constringia a enunciação de modo a orientar o movimento de ruptura da relação dicotômica entre teoria e prática, entre universidade e escola, entre o pensar e o fazer, outra trabalhava para a delimitação de seus limites de modo a reafirmar esta relação.

O trabalho de permanência/transformação, visto no embate discursivo travado entre duas formações ideológicas distintas que tocam a formação de professores, não limita o potencial inovador de alternativas que, assim como o *Aprendizagem sem Fronteiras*, visam o rompimento de contradições que têm permeado programas de formação nas últimas décadas.

Primeiramente, porque tal qual qualquer mudança social, a transformação de sistemas ideológicos consolidados e formados não se dá rapidamente, nem de uma vez por todas, mas é um processo lento e dinâmico. Dinâmico, pois, até um novo sistema ideológico adquirir uma qualidade bem formada e estruturada, ele dialoga com outros sistemas de modo a delinear suas fronteiras, em um processo de manutenção e deslocamento de seus sentidos. Logo, a coexistência de duas formações discursivas antagônicas, materializadas nas práticas discursivas engendradas no projeto *Aprendizagem sem Fronteiras*, se mostrou como indicador que, segundo Bakhtin (1986), é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Em segundo lugar, o fato de sistemas de atividades como este não estarem imunes a contradições não limita o seu potencial inovador, na medida em que é no próprio acirramento destas contradições que emergem as inúmeras possibilidades para a sua superação, pois são elas, as contradições, a engrenagem para toda e qualquer transformação social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.E. et al. A informática em escolas da rede estadual de São Paulo: expectativas e realidade. In: Congresso RIBIE, 4., 1998, Brasília. *Anais...* Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.niee.ufrgs.br/ribie98/TRABALHOS/175.PDF>>. Acesso em 04. out. 2008.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa: Presença, 1970.
- AMORIM, M. O pesquisador e o seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa, 2001.
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralização do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAILEY, K. M. The use of diary studies in teacher education programs. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- BARDUCHI, A. L. J. As concepções de desenvolvimento e aprendizagem na teoria psicogenética de Jean Piaget. *Movimento & Percepção*, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.4, n.4/5, jan./dez., 2004.
- BELLOCHIO, C. R. Problematizando as práticas docentes na pesquisa colaborativa em educação musical. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, México, v. 2, n. 5, 2003. Disponível em: <<http://www.ejournal.unam.mx/cem/vol03-05/cem0505.pdf>>. Acesso em 06. out. 2008.
- BEYER, L. The value of critical perspectives in teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. 52, n.2, 2001.
- BLOCK, D. *Second language identities*. London: Continuum, 2007.
- BRAIT, B. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (org.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1994.
- BRANDÃO, M. H. N. *Subjetividade, argumentação, polifonia*. São Paulo: Imprensa Oficial, 1998.
- BROOKFIELD, S. The getting of wisdom: what critically reflective teaching is and why it's important. In: BASS, J. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

CARVALHO, O.; CARVALHO, W. L.P. Interação universidade-escola e as “invasões do sistema no mundo da vida” In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 29, 2006, Caxambu. *Anais eletrônico...* Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade. Rio de Janeiro : Anped, 2006. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2614--Int.pdf>.
 Acesso em 16. dez. 2008

CASTRO, S. T. R. Fatores da construção de conhecimentos de futuros professores de inglês em uma situação de aprendizagem de língua em um curso de letras. *Signum – Estudos da Linguagem*, v. 10, n.1, jul., 2007.

CHAKUR, C. R. S. L. . A fecundidade de um projeto de parceria escola-universidade para o desenvolvimento profissional docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 25, 2002, Caxambu - MG. *Anais eletrônico - Educação: manifestos, lutas e utopias - Os 25 anos, 2002.*

COLE, M.; ENGESTRÖM, Y. A cultural-historical approach to distributed cognition. In: SALOMON, G. (ed.). *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

COMPIANI, M.; FIGUEIRÔA, S. F.; NEWERLA, V.. Parceria universidade e escola pública na formação continuada de professores desenvolvendo a pesquisa do professor. In: 25ª Reunião Anual da Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 25, 2002, Caxambu. *Anais eletrônico...* Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/25/mauriciocompianit04.rtf>>
 Acesso em 06. out. 2008.

CONTRERAS, D. J. *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

CORACINI, M. J. A abordagem reflexiva na formação do professor de línguas. In: CORACINI, M.J.; BERTOLDO, E.S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DÉLY, R. C. S. F; GIL, G. In search for equilibrium: a teacher's view on her practice. In: TOMITCH et.al (orgs.) *A interculturalidade no ensino de Inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005.

DEWEY, J. *How we think*. Buffalo, New York: Prometheus Books, 1933.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em Educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 02, jul./dez., 2002.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: por que Donald Schön não entendeu Luria. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 83, agosto, 2003.

- ENGESTRÖM, Y. Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. In: CARLGREN, I. et.al., (orgs.). *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. New York: Falmer Press, 1994.
- ENGESTRÖM, Y. Expansive learning at work: toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, v.14, n.1, 2001.
- FACCI, M. G. D. Valorização do trabalho do professor e a escola de Vigotski. *Boletim Eletrônico ABRAPPEE*, 2005. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/artigo11.htm>>. Acesso em: 03.dez. 2006.
- FLENDER, L. Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, v. 32, n 3, 2003.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. (Trabalho original publicado em 1969)
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREITAS, M. T. A. A Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, jul., 2002.
- FRIGOTTO, G. (org.) *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GERALDI, J. W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. *Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- GIMENEZ, T. O ensino de línguas estrangeiras na perspectiva do professor. *Semina: Ci. Soc./Hum.*. Londrina, v. 16, n. 3, set, 1995.
- GIMENEZ, T. Desafios na formação reflexiva de professores de línguas estrangeiras. In: OLIVEIRA, S. E. O.; SANTOS, J. F. (Org.). *Mosaico de Linguagens*. Campinas: Pontes Editores, 2006.
- GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC, 1990.
- GRIMMETT, P. P. The nature of reflection and Schön's conception in perspective. In: GRIMMETT, P. P.; ERICKSON, G.L (orgs) *Reflection in teacher education*. Vancouver: Pacific Educational Press, 1988.
- GRIMMETT et al. Reflective practice in teacher education. In: CLIFT, R.T.; HOUSTON, W.R.; PUGAH, M. C. (orgs) *Encouraging reflective practice in education*. New York: Teachers College Press, 1990.
- HORIKAWA, A. Y. Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: MAGALHÃES, M.C. (org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

IRSCHLINGER, F. A.; ZIMMERMANN, T. R. Universidade na escola: projetos de ensino de história. *Educere*. Umuarama. v. 5, n. 1, 2006.

LEONTIEV, A.N. Activity and consciousness. Progress Publishers, 1977.

Parcialmente disponível em:

<<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>> Acesso em 03. out. 2008.

LEONTIEV, A. N. *Activity, consciousness, and personality*. Prentice-Hall, 1978.

Parcialmente disponível em:

<<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/ch1.htm>>. Acesso em 06 set. 2008.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIEBL, J. Representações De Língua Em Professores Brasileiros Migrantes: Uma Questão De Identidade. *Língua, Literatura e Ensino*, v. 2, maio, 2007. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/seer/sepeg/ojs/viewarticle.php?id=64>>. Acesso em 17 jul. 2007.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

LURIA, J. *Language and cognition*. Washington, DC: Winston, 1981.

LURIA, A. R. The problem of cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, v.35, n. 506, 1928.

MAGALHÃES. M.C . A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos críticos. In: MAGALHÃES. M.C. (org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas:Pontes, 1993.

MAINGUENEAU, D. *O Contexto da obra literária: enunciação, escritor, sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MAINGUENEAU, D. *Elementos de lingüística para o texto literário*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU. D. *Gêneses dos discursos*. Curitiba: Criar, 2005.

MARQUES, J. L. Formação de professores reflexivos em serviço. In: PONTES, A. et al. *Educação e formação de professores: reflexões e tendências atuais*. São Paulo: Zouk, 2004.

MARX, K. *Le capital*. Paris: Ed. Sociales, 1977.

MARX, K. *O capital: Para a crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Moraes, 1984.

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

MATEUS, E. F. *Aprendizagem sem Fronteiras: ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores*. In: Congresso Latino-Americano Sobre Formação De Professores De Línguas, 1, 2007, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: editora, 2007.

MATEUS, E. F.; PICONI, L. B. *Aprendizagem colaborativa de professores em formação inicial e contínua: investigando as práticas discursivas*. Trabalho apresentado no Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, Brasília, julho, 2007.

MATUSOV, E.; HAYES, R. Building a community of educators versus effecting conceptual change in individual students: multicultural education for pre-service teachers. In: WELLS, G.; CLAXTON, G. (ed.). *Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education*. London: Blackwell, 2002.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da Educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, mar, 2003.

MOLL, L. e ARNOT-HOPFFER, E. Sociocultural Competence in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. v. 56, n. 3, 2005.

MORAES, R. C. C. Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do Estado nacional?. *Educação e Sociedade*, v.25, n. 87, ago, 2004.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, N.C; TORRES, C.A (orgs) *Globalização e Educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. *Introdução à lingüística: domínio e fronteiras*, v. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002.

PACKER, Martin. Is Vygotsky relevant? Vygotsky's marxist psychology. *Mind, Culture, and Activity*. v. 15, n.1, 2008.

PÊCHEUX. M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.(Trabalho original publicado em 1975)

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, T. M. E. Parcerias entre universidade e escola pública no trabalho pedagógico com mídias e temas culturais. In: XXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – ANPED, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Microservice, 2000.

QUEIRÓZ, G. et al. A modalidade de interação triádica na formação do professor de física. *Enseñanza de las Ciencias*, número extra, 2005. Disponível em <http://enciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/comuni_orales/3_Relacion_invest/3_3/Queiroz_553.pdf>. Acesso em 04. out. 2008.

QUINTELLA, K.; MAYER, R.C. A filosofia na escola reprodutora. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero001/dossier/comunicacoes/com006_karinerui.htm>. Acesso em: 16 jan. 2008.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

RICHARDS, J. C; NUNAM, D. *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RODRIGUES, M. F. *Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas Políticas oficiais atuais*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

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

ROTH, W. et. al. Re/Making Identities in the Praxis of Urban Schooling: A Cultural Historical Perspective. *Mind, Culture, and Activity*, University of Pennsylvania, vol. 11, n. 1, 2004.

SANTOMÉ. J. T. *Globalização e Interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a Educação política*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, D. A. *The reflective practioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A. Coaching reflective teaching. In: GRIMMET, P. P.; ERICKSON, G.L (orgs) *Reflection in Teacher Education*. New York: Teacher College Press, 1988.

SCRIBNER, S. Vygotsky's uses of history. In: WERTSCH, J.(ed.). *Culture, Communication and Cognition: vigotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1985.

SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, 1992.

SOARES, M. T. C. . A formação do professor pela pesquisa na universidade e na escola: investigando situações de ensino da matemática. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 7, 2003, Águas de Lindóia. *Anais....* São Paulo : Tec Art, 2003. Disponível em:
<www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/seminario_curitiba_files/Maria%20Tereza.doc>. Acesso em 03 out. 2008.

SOUZA, L. F. A. Representações de língua, aprendizagem e identidade nacional no dizer de falantes de espanhol. *Língua, literatura e ensino*. Campinas, v. 2, maio, 2007.

STETSENKO, A.; ARIEVITCH, I. M. Vygotskian collaborative project of social transformation: History, politics, and practice in knowledge construction. In: *International Journal of Critical Psychology*, v.12, n. 4, 2004.

VERISSIMO, M. V. B.; MENDONÇA, S. G. L; SILVA, V.P. Interdisciplinaridade, ciências humanas e os desafios da formação integral. *Cadernos do Núcleo de Ensino*, São Paulo, v.1, n. 1, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. The socialist alteration of man. In: VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. (orgs.), *The Vygotsky reader*. Oxford, UK: Blackwell.1994. (Trabalho original publicado em 1930). Parcialmente disponível em:
<<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/index.htm>>. Acesso em 06. set. 2008.

VYGOTSKY, L. S. The history of the development of higher mental functions. In: RIEBER, R. W. (org.), *The collected works of L. S. Vygotsky*. Volume 4: The history of the development of higher mental functions. New York: Plenum. 1997. (Trabalho original publicado em 1931)

VYGOTSKY, L. S. Consciousness as a problem in the psychology of behavior. In: *Undiscovered Vygotsky: Etudes on the pre-history of cultural-historical psychology*. New York: Peter Lang. 1999 (Trabalho original publicado em 1925). Parcialmente disponível em
<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1925/consciousness.htm>. Acessado em 06 de setembro de 2008

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1999. (Trabalho original publicado em 1930)

VYGOTSKY, L. S.. Pedology of the adolescent [selected chapters] (M. J. Hall, Trans.). In R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 5: Child psychology* (p. 31–184). New York: Plenum, 1998. (Trabalho original publicado em 1930–31)

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARTHA, E. J.; GRAMACHO, R. S.. Abordagem problematizadora na formação docente. In: Reunião Anual da SBQ, 30, 2007, Águas de Lindóia. *Anais eletrônico...*, 2007. Disponível em: < <http://www.s bq.org.br/30a/Workshop%2UEESC.pdf>.> Acesso em 04. out. 2008.

ZEICHNER, K. M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, I, HANDAL, G.; VAAGE, S. (orgs) *Teachers' minds and actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer Press, 1994.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. Teaching Student teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, v.57, n.1, 1987.

ZEICHNER, K.M. Educating reflective teachers for learner centered-education: possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, T. (org.). *Ensinando e aprendendo Inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)