

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUCSP

Maria Cristina Meaney

Argumentação na formação do professor
na escola bilíngue

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E
ESTUDOS DA LINGUAGEM

São Paulo
2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUCSP

Maria Cristina Meaney

Argumentação na formação do professor
na escola bilíngue

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

São Paulo

2009

Banca Examinadora

FICHA CATALOGRÁFICA

MEANEY, Maria Cristina. Argumentação na formação do professor na escola bilíngue. São Paulo: 149 p., 2009.

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Orientadora: Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali.

Todas as coisas estão ligadas como o sangue que une uma família. Há uma ligação em tudo. O que ocorrer com a terra recairá sobre os filhos da terra. O homem não tramou o tecido da vida; ele é simplesmente um de seus fios. Tudo o que fizer ao tecido, fará a si mesmo.

Chefe Seattle

Agradecimentos especiais

À minha família, em especial, a meus filhos Nicholas e Clara que sofreram com minha ausência e falta de tempo para eles. Vocês dão sentido à minha vida e me fazem querer ser sempre melhor.

A meus pais, José e Lady, que sempre incentivaram minha formação e me ensinaram a valorizar a educação e o trabalho. Espero poder saber ensinar a meus filhos esses mesmos valores.

À minha querida irmã, Glória, presença constante e positiva em toda minha vida. Durante este difícil período, como sempre o fez, me apoiou e encorajou e não mediu esforços para facilitar meu trabalho e minha vida. Agradeço também por sua leitura crítica, sem a qual dificilmente teria chegado aos mesmos resultados.

Agradecimentos

À minha querida professora, orientadora e amiga Dra. Fernanda Coelho Liberali, pela dedicação, incentivo e energia incansáveis. Sua presença marcante influenciou meu modo de pensar e agir no mundo e permitiu que eu enxergasse novas perspectivas de vida profissional e pessoal.

À minha querida professora Dra. Maria Cecília Magalhães pelo apoio e incentivo durante todo o processo. Sua *colaboração* está marcada neste trabalho e em mim.

Às professoras participantes desta pesquisa, parceiras na busca de um mundo melhor em suas práticas, pela honestidade amiga com que enfrentaram os conflitos e angústias inevitáveis do processo. Sua competência e dedicação são inspiradoras: vocês são minhas professoras.

À Profa. Dra. Mona Mohamad Hawi, grande encorajadora de meu ingresso no Mestrado.

Aos meus colegas do grupo LACE, que, com suas idéias, sugestões, críticas e questionamentos, ajudaram a compor este trabalho.

Às professoras Dra. Sueli Salles Fidalgo e Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, pelas críticas, sugestões e orientações oferecidas durante o exame de qualificação.

Às minhas professoras do LAEL, cujas idéias de alguma forma influenciaram este trabalho.

Ao meu querido irmão, José Carlos, pelo suporte técnico.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, que me deram o suporte necessário para chegar até aqui.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender criticamente como as ações de professoras parcerias, em especial a troca de e-mails, que objetivam o desenvolvimento do currículo e de encaminhamentos didáticos das disciplinas desenvolvidas em inglês numa escola bilíngue de São Paulo, propiciam a criação de um espaço de colaboração em que seja possível expor e confrontar sentidos quanto ao ensino da disciplina de *science*. Inserida no projeto Argumentos na Produção Criativa de Significados em Contextos Escolares de Formação de Educadores (LIBERALI, 2008), a pesquisa trabalhou com a possibilidade de a argumentação ser um instrumento que permite aos interlocutores expor seus sentidos em busca de um consenso - entendido aqui como produção de significado – favorecendo a formação pessoal e profissional das participantes. Os conceitos de sentido e significado (VYGOTSKY, 1934/2005) e zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY 1934/2005; NEWMAN e HOLZMAN, 2002) fundamentam este trabalho, assim como a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (LEONTIEV, 1977; ENGSTRÖM, 1999). A análise dos dados enfoca o potencial argumentativo das interações e baseia-se nas categorias propostas por Perelman e Olbrechts-Tyteca(2005) e Reboul (2004) com base em Aristóteles. Trata-se de uma pesquisa crítica de colaboração (MAGALHÃES, 2002, 2004 e 2007), já que busca a transformação das participantes e que enfoca a centralidade da linguagem. A análise indica que, ao tentar desatar os ‘nós’ presentes na interação, as professoras intensificam sua argumentação na tentativa de aclarar seus sentidos, tornando a troca de e-mails um espaço de colaboração entre elas. Nesse processo, novos significados sobre o ensino de *science* na escola bilíngue são construídos.

Palavras-chave: argumentação, educação bilíngue, formação de professores.

ABSTRACT

The objective of the research is to critically understand how the actions of partnered teachers, especially their e-mail exchanges, which aim at developing the curriculum as well as the didactic sequences developed in English at a bilingual school in São Paulo, promote the creation of a context of collaboration in which is possible to expose and confront their senses related to teaching the subject of science. As part of the project *Arguments in the creative production of meaning in school contexts of educators formation* (LIBERALI, 2008), this research was done under the possibility that argumentation be an instrument that allows interlocutors to expose their senses in search of a consensus – understood here as meaning construction – enabling participants' personal and professional development. The concepts of sense and meaning (VYGOTSKY, 1934/2005) and zone of proximal development (VYGOTSKY 1934/2005; NEWMAN e HOLZMAN, 2002) give theoretical support to this work, as well as the Social Historical and Cultural Activity Theory (LEONTIEV, 1977; ENGESTRÖM, 1999). The data analyses focuses on the argumentative potential of the interactions and is based on the categories proposed by Perelman e Olbrechts-Tyteca(2005) and Reboul (2004) based on Aristotle. It is a critical collaboration research (MAGALHÃES, 2002, 2004 e 2007), as it aims at the transformation of the participants and has language as its central issue. The analysis shows that, when trying to untie the 'knots' that appear in the interaction, the teachers intensify their argumentation in an attempt to clarify their senses, transforming the exchange of e-mails in a context of collaboration among them. In this process, new meanings about teaching science in a bilingual school are constructed.

Key words: argumentation, bilingual education, teacher formation.

Sumário

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	21
1.1 A ESCOLA	22
1.2 O TRABALHO PRESCRITO	24
1.3 CONDIÇÕES REAIS DE TRABALHO	28
1.4 AS PROFESSORAS PARTICIPANTES	30
<i>Professora A</i>	<i>31</i>
<i>Professora B</i>	<i>32</i>
<i>Professora Pesquisadora</i>	<i>33</i>
CAPÍTULO 2	34
2.1 A TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	35
2.2 OS SENTIDOS DAS PROFESSORAS E OS SIGNIFICADOS PRODUZIDOS	40
2.3 COLABORAÇÃO E ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL	45
CAPÍTULO 3	50
3.1 INTERAÇÃO VERBAL E APRENDIZAGEM	51
3.2 A FINALIDADE DA ARGUMENTAÇÃO	54
3.3 OS TIPOS DE ARGUMENTOS	57
CAPÍTULO 4	64
4.1 A LA E OS PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS QUE NORTEIAM ESTA PESQUISA	65
4.2 A PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO	69
4.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	74
4.4 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS	75

4.5 QUESTÕES DE CREDIBILIDADE	83
CAPÍTULO 5	85
SEQUÊNCIA 1	87
SEQUÊNCIA 3	97
SEQUÊNCIA 4	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
ANEXOS	134
SEQUÊNCIA 2	135
SEQUÊNCIA 5	136
SEQUÊNCIA 6	137
SEQUÊNCIA 7	138
ENTREVISTA COM PROFESSORA A	140
ENTREVISTA COM PROFESSORA B	143
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	148
LAB REPORT – 1	149

Índice de figuras

Figura 1: A estrutura de um sistema de atividade humana.....	38
Figura 2: O planejamento em parceria na escola bilíngüe	39
Figura 3: Esquema de H. Lübe sobre a realização de interesses ..	55
Figura 4: Tipos de argumentos segundo Aristóteles	58
Figura 5: O sistema de atividade de pesquisa	70

Índice de quadros

Quadro 1: Modalidades de análise	77
Quadro 2: Tipos de argumentos	79
Quadro 3: Função argumentativa da modalização	81
Quadro 4: Função dos pronomes pessoais e vocativos	82
Quadro 5: Profissionais mencionados nos dados	83

Introdução

Introdução

Quando ingressei no Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para cursar o Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, tinha em mente investigar minha prática em sala de aula como professora polivalente de inglês em uma escola bilíngue¹, observando especialmente como articulava teoria e prática. No entanto, mudanças no contexto de trabalho despertaram em mim outros interesses.

Ao ser transferida para outra série, percebi que a assimilação de instruções, conceitos e demandas se dava de maneira diferente na nova série, o que gerava estranhamentos e conflitos entre as professoras de inglês da série ao planejar atividades e discutir encaminhamentos. Compreender a origem de tais divergências e buscar a melhor maneira de lidar com elas passou a ser meu interesse principal.

Planejar o currículo e as sequências didáticas na Escola Bilíngue mostra-se uma tarefa bastante complexa, visto que pressupõe integrar as diversas áreas do conhecimento, sem deixar de atender às inúmeras demandas institucionais. Além disso, este contexto exige que professoras atuem em áreas diferentes de sua formação. Neste caso, professoras formadas em Letras e com experiência profissional voltada para o ensino de inglês em escola de idiomas precisam adaptar-se ao conteúdo e ao ensino de disciplinas como Matemática e Ciências Naturais e Sociais². Isso intensifica a complexidade do trabalho do professor, que precisa estudar conteúdos e buscar diferentes maneiras de ensiná-los. Obviamente, os professores focalizam os conteúdos das séries em que estão inseridos e passam a sentir-se mais familiarizados com eles com o passar dos anos na mesma série. A mudança de série tira novamente o professor de uma possível 'zona de conforto'.

¹ Uma vez que não houve consentimento escrito para que o nome da escola em que se realizou a pesquisa fosse revelado, toda vez que me referir a ela utilizarei em letras maiúsculas Escola Bilíngue.

² Como estas disciplinas são lecionadas na Escola Bilíngue nos dois idiomas, convencionou-se referir-se a elas em inglês quando tratamos do currículo desenvolvido nesta língua. Da mesma forma, daqui em diante, utilizarei a palavra *science* para referir-me à disciplina Ciências Naturais desenvolvida em inglês na Escola Bilíngue, situando-a mais especificamente no contexto em que se desenvolve esta pesquisa.

É o que se deu no contexto em que se insere esta pesquisa. Duas professoras, sendo uma delas esta pesquisadora, foram transferidas para o quinto ano do Ensino Fundamental e enfrentaram as dificuldades de adaptação ao currículo das áreas específicas. Tais dificuldades não diziam respeito somente ao conteúdo trabalhado, mas principalmente à maneira como se conduzia este currículo. Questionamentos quanto a recortes feitos, encaminhamentos propostos, materiais utilizados e mesmo a finalidade de determinados conteúdos passaram a ser feitos.

Por outro lado, a professora mais antiga na série estava mais familiarizada com o currículo, além de conhecer a historicidade dele. Socializar este conhecimento tornou-se, no entanto, uma tarefa mais complexa do que o esperado, visto que as professoras novas nem sempre pareciam compreendê-lo ou aceitá-lo da forma como estava proposto.

Apesar da tensão criada neste contexto, vimos nesse momento uma oportunidade de aprendizagem, que decidi investigar. O contexto deste trabalho envolve, portanto, a interação de professoras de inglês do quinto ano da Escola Bilíngue ao discutir o planejamento das atividades ligadas ao currículo de *science*. Além do interesse e da disponibilidade das participantes em cooperar com esta pesquisa, outros aspectos reforçam sua relevância no campo científico.

- A educação bilíngüe tem sido foco de grande discussão no meio acadêmico, visto que a procura por esse tipo de ensino tem crescido rapidamente. No entanto no Brasil, a maioria das pesquisas desenvolvidas nessa área foi conduzida em contextos indígenas (CAVALCANTI, 1999; entre outros) ou de educação para surdos (BOTELHO, 2002; SUDRÉ, 2008; MOURA, 2008; LOPES, 2009, em preparação; entre outros) e interessavam-se especialmente pela alfabetização destes grupos. Aparentemente, nenhuma delas tinha como foco a formação do professor em áreas diferentes da sua formação acadêmica, como é o caso desta pesquisa, excetuando-se aquelas com enfoque na formação do pedagogo em Libras.
- A formação de professores tem sido enfocada por muitos pesquisadores, especialmente dentro do grupo de pesquisa em que me incluo (LESSA, LIBERALI e FIDALGO, 2005; LIBERALI, 1997 a 2008;

LIBERALI, LESSA, FIDALGO e MAGALHÃES, 2007; LIBERALI e FIDALGO, 2006; LIBERALI e MAGALHÃES, 2007; MAGALHÃES, 1996 A 2007; MAGALHÃES e CELANI, 2005; MAGALHÃES e FIDALGO, 2008; MAGALHÃES e MACHADO, 2002; MIASCOVSKY, 2008; RIZÉRIO CORTEZ, 2007; DAVID, 2007; entre outros). Entretanto, pouco se falou sobre a formação de professores por seus pares, ou seja, sem que haja uma relação hierárquica previamente estabelecida entre eles.

- Os trabalhos realizados com foco argumentativo na escola restringem-se à sala de aula e à formação do professor por coordenadores ou assessores e propõem categorias de análise mais gerais (LIBERALI, 2000 a 2009; PONTECORVO, 2005; ORSOLINI, 2005; MIASCOVSKY, 2008; entre outros). A análise dos tipos de argumentos, ainda pouco explorada na Linguística Aplicada, é mais comum em contextos jurídicos (FRÊITAS, 2008) e pouco utilizada na análise da argumentação entre professores.

Esta pesquisa integra o projeto Argumentos na Produção Criativa de Significados em Contextos Escolares de Formação de Educadores (LIBERALI, 2008), que *“tem como objetivo a investigação da argumentação em atividades do contexto escolar (reuniões, oficinas, aulas e eventos com a comunidade, presenciais e a distância), com ênfase na formação de educadores”*. Vinculado ao Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), tal projeto visa produzir *“um quadro de categorias que aponte as diferentes formas de apresentação de pontos de vista, suportes, oposições, conclusões, acordos e suas implicações para o processo dessa produção de significados em atividades do contexto escolar”*. Esta pesquisa contribui para desenvolvimento de tal projeto na medida em que se propõe a analisar as interações entre as professoras com foco na argumentação, entendida neste trabalho como um instrumento que permite aos interlocutores expor seus sentidos em busca de um consenso. Para tanto, produz um quadro de análise que categoriza diferentes tipos de argumentos.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender criticamente como as ações de parceria, em especial a troca de e-mails, que objetivam o desenvolvimento do currículo e de encaminhamentos didáticos das disciplinas desenvolvidas em inglês, propiciam a criação de um espaço de colaboração

em que seja possível expor e confrontar sentidos em busca de significados comuns, de consensos. Para tanto, será preciso analisar como os sentidos das professoras sobre o ensino de *science* são expostos na interlocução e se a argumentação é utilizada para criar um espaço de colaboração em que as participantes busquem produzir significados compartilhados sobre o ensino de *science*. Formulando-a de maneira direta, esta pesquisa pretende responder à seguinte pergunta:

Em que medida a argumentação utilizada pelas participantes permite expor seus sentidos sobre o ensino de *science* e contribui para tornar a troca de e-mails um espaço de colaboração entre elas?

Para respondê-las, é preciso compreender como as participantes se inserem nesta atividade. A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (LEONTIEV, 1977; ENGESTRÖM, 1999; LIBERALI, 2008), assim como os conceitos de sentido e significado (VYGOTSKY, 1934/2005) e ZPD (VYGOTSKY 1934/2005; NEWMAN E HOLZMAN, 2002) fundamentam este trabalho.

É central nesta discussão entender como o discurso de outrem é incorporado ao nosso e usarei para isso os conceitos de discurso de autoridade e discurso internamente persuasivo (BAKHTIN, 1929/1981) e as idéias de teóricos da argumentação como Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Reboul (2004) e Aristóteles.

A análise dos dados enfoca o potencial argumentativo das interações e baseia-se nas categorias propostas por Perelman (2005) e Reboul (2004) com base em Aristóteles.

Trata-se de uma pesquisa crítica de colaboração (PCCol) (Magalhães, 2002, 2004 e 2007), já que busca a transformação das participantes, e tem como foco a centralidade da linguagem.

Assim como LIBERALI (2008), parto do pressuposto de que “*a formação de educadores não ocorre de forma automática, mas como parte de um complexo processo de autoconsciência, consciência do mundo ao redor e contínua transformação de si e dos demais*” (p. 15). Por isso, no primeiro

capítulo, faço uma discussão ampla do contexto em que está inserido este trabalho, descrevendo primeiro a escola em que se desenvolveu a pesquisa e fazendo depois uma análise do trabalho do professor e de suas condições reais de trabalho a partir da análise de documentos que prescrevem o trabalho do professor de língua estrangeira nas esferas nacional (PCNs) e local (Projeto Político-Pedagógico e Manual do Professor). Por último, descrevo as professoras participantes desta pesquisa.

No segundo capítulo, apresento um breve resumo dos fundamentos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural a partir de VYGOTSKY, A. N. LEONTIEV e ENGSTRÖM e discorro sobre alguns de seus princípios, aqueles que considero relevantes para fundamentar teoricamente esta pesquisa. São eles: a mediação, os processos de internalização e externalização, a formação da consciência, e a diferenciação entre significados e sentidos. Também faço uma leitura do conceito vygotskyano de Zona de Desenvolvimento Proximal na formação das professoras.

O terceiro capítulo é dedicado à explicitação de como as manifestações de linguagem servem à assimilação do discurso de outrem. Para isso, utilizo-me dos conceitos de discurso de autoridade e discurso internamente persuasivo introduzidos por BAKHTIN e seu círculo (1934/35 – 1975/1998). Também neste capítulo, comparo as diferentes análises da finalidade da argumentação propostas por teóricos como REBOUL (2004), PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA (2005) e ABREU (1999), que divergem sobre os conceitos de persuasão e convencimento, para então propor o que considero a finalidade da argumentação nesta pesquisa: um instrumento para construir um significado que possa ser compartilhado com todos as participantes. Encerrando esta sessão, apresento um quadro com os principais argumentos propostos pelos teóricos da argumentação citados acima e influenciado pelo conceito de polifonia, apresentado por BAKHTIN e seu círculo (1981).

Uma breve discussão sobre os princípios filosóficos que embasam esta pesquisa e a enquadram numa perspectiva crítica de Lingüística Aplicada é feita no capítulo 4. Autores como MOITA LOPES (1996 e 2006), RAJAGOPALAN (2003) e PENNYCOOK (1996 e 2006), entre outros, fundamentam esta discussão.

Ainda no capítulo 4, discorro sobre a escolha pela Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), cujos princípios pressupõem a disponibilidade para o diálogo e a resolução de situações de conflito. Também explico como se deu a coleta de dados e os critérios estabelecidos para o recorte e análise dos mesmos, além de apresentar os critérios de garantia da credibilidade desta pesquisa.

No capítulo 5 apresento a análise e a discussão dos dados recortados, organizados cronologicamente em sequências significativas.

Por fim, faço minhas considerações finais sobre os resultados alcançados durante esta pesquisa e aponto alguns questionamentos que a meu ver este trabalho não conseguiu esclarecer.

Acredito que este trabalho possa contribuir para a formação de professores em geral, na medida em que propõe uma verdadeira mudança cultural do trabalho escolar em diversos sentidos. Em primeiro lugar, ao propor a atividade de planejamento como uma atividade conjunta em sua integralidade, em oposição à atividade solitária do professor de interpretação do currículo que lhe é apresentado. Em segundo lugar, ao propor a formação entre pares como uma possibilidade tão válida quanto a formação do professor por um formador hierarquicamente superior, partindo para isso de uma visão mais atual de zona de desenvolvimento proximal (NEWMAN e HOLZMAN, 2002; LIBERALI, 2008). Enfim, ao salientar a argumentação como instrumento linguístico essencial do trabalho colaborativo, na busca de um resultado consistente e compartilhado por todos.

Em especial, no entanto, esta pesquisa pretende apresentar uma possibilidade de ação para a resolução de problemas encontrados por professores de língua estrangeira em escolas de educação bilíngue devido à falta de formação específica para o trabalho nesses contextos.

Capítulo 1

1. O trabalho do professor na escola bilíngüe

Esta sessão pretende apresentar um panorama geral do contexto em que se desenvolve esta pesquisa, enfatizando aspectos que dizem respeito ao trabalho do professor em suas macro e micro estruturas. Para tanto, será feita uma breve descrição da escola bilíngüe em questão, seguida de uma análise do que viria a ser o trabalho do professor, em especial o professor em inglês, nesta escola a partir de documentos veiculados nela como o Projeto Político Pedagógico, o Manual do Professor e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em seguida, será apresentada uma discussão sobre as condições reais do trabalho do professor na escola e, por fim, uma descrição das professoras participantes.

1.1 A Escola

Esta pesquisa foi realizada em uma escola de educação bilíngüe (Inglês/Português) localizada na região central de São Paulo e que atende a crianças provenientes de famílias de classe média alta. A escola tem 18 anos de existência e atende hoje a cerca de 700 alunos divididos em três segmentos:

- Ensino Infantil (EI), que atende a crianças a partir de dois anos de idade;
- Ensino Fundamental 1 (EF1), maior segmento da escola em número de alunos, compreende os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental;
- Ensino Fundamental 2 (EF2), que engloba do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental.

O período de permanência do aluno na escola aumenta gradativamente ano a ano. Alunos cursando o Ensino Fundamental 2 permanecem na escola das 7:30 às 15:40. Alunos cursando o 5° ano do EF1, série sob o foco desta pesquisa, estudam das 7:30 às 15:30, portanto em período integral.

Cada segmento é encabeçado por uma equipe de coordenadores própria, que inclui uma coordenadora pedagógica responsável pelos conteúdos

desenvolvidos em Língua Portuguesa e uma responsável pelos conteúdos desenvolvidos em Língua Inglesa, além de uma ou duas orientadoras educacionais e coordenadoras de apoio ao trabalho desenvolvido nas duas línguas. Há também um coordenador geral de esportes e uma coordenadora geral de Língua Inglesa (Head Teacher), que cuida da revisão dos materiais produzidos pelos professores e orienta, juntamente com a coordenadora pedagógica, a construção do currículo de Língua Inglesa propriamente dita.

No Ensino Fundamental 1, cada sala conta com duas professoras polivalentes que trabalham em períodos contrários, cada uma em uma língua. Além das aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, os alunos têm aulas de matemática/math, ciências/science e história e geografia/social studies nas duas línguas. Nas primeiras séries, nas quais os alunos estão em fase de alfabetização, há uma professora assistente permanente por sala. No quinto ano, há uma assistente de português e uma de inglês por série por período. Na época em que foram coletados os dados para esta pesquisa, a série contava com três salas de aulas com dezoito a vinte alunos cada.

Além de reuniões semanais com a coordenadora pedagógica e a orientadora educacional, os professores tem reuniões regulares, quase sempre mensais, com assessores de áreas específicas, que discutem com eles dúvidas e encaminhamentos relacionados ao currículo e aos conceitos trabalhados. Essas reuniões são normalmente acompanhadas por um coordenador.

Também fazem parte do horário das professoras dois encontros semanais de aproximadamente 40 minutos cada, durante os quais elas discutem o currículo, as sequências didáticas e outras questões relacionadas à rotina escolar.

Dentro da grade curricular, os alunos do EF1 ainda cursam diversas atividades extras, como natação, música, espanhol, culinária, dança, além de fazerem visitas regulares à biblioteca da escola.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola³, um de seus vários compromissos fundamentais é *“propiciar sólida formação*

³ Durante a realização deste trabalho, o PPP da escola estava sendo discutido e reformulado por professores, coordenadores e assessores atuantes na escola.

acadêmica na Língua Portuguesa e na Língua Inglesa”. Desse modo, o ensino de Língua Inglesa não é tratado apenas como ensino de língua estrangeira, mas também como instrumento que viabiliza o ensino das disciplinas formais, como a Matemática e as Ciências Sociais e Naturais. Esta estruturação se dá desde os primeiros anos da pré-escola até o nono ano do Ensino Fundamental da escola em questão, o que requer uma organização curricular complexa.

Outra demanda educacional muito presente na escola hoje é pelo trabalho interdisciplinar. Na escola bilíngüe, isto significa integrar não só conteúdos desenvolvidos em diferentes disciplinas, mas também aqueles desenvolvidos em outro idioma.

Dada a complexidade da tarefa, é preciso saber quem participa de sua realização, o que exatamente é esperado do professor dentro desta divisão de trabalho e que condições efetivamente lhe são dadas para realizá-la.

É preciso, portanto, discutir o papel do professor na construção de um currículo integrado e no desenvolvimento de seqüências didáticas em uma escola bilíngüe de São Paulo. Para tanto, faz-se necessário partir da análise (1) das prescrições encontradas em alguns documentos oficiais veiculados, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Manual do Professor, e também documentos nos quais estes últimos se baseiam, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e (2) das condições reais de trabalho encontradas nela. Minha análise será, no entanto, necessariamente enviesada, uma vez que trabalho na escola como professora de inglês.

1.2 O trabalho prescrito

Embora possam parecer peculiares, as prescrições estabelecidas pelas escolas regulares estão sujeitas ao mesmo sistema de ensino. O trabalho do professor está vinculado a um sistema maior e parte de regras de conduta pré-determinadas, como explica Souza-e-Silva:

“Como nas demais profissões, o trabalho do professor consiste em utilizar procedimentos concebidos por outros, advindos de uma cascata hierárquica, desde o nível nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases, passando pelos PCN, os quais são retomados/repensados no âmbito de cada estabelecimento escolar e dos coletivos de trabalho. As atividades do professor se realizam, portanto, em um espaço já organizado (...) não definido por ele próprio, mas imposto por uma organização, que pode ser oficial, e advir, por exemplo, do projeto do estabelecimento escolar, ou oficiosa, mas igualmente efetiva, como os

conselhos de classe. Tais prescrições, às vezes muito coercitivas, outras extremamente vagas, por vezes contraditórias, não podem ser ignoradas se se quer compreender o que é possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido.” (2004, pp.89-90)

Assim como qualquer outra escola de Ensino Fundamental, as escolas bilíngües seguem as prescrições legais impostas pelo sistema nacional de ensino através do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Os documentos produzidos na escola e que norteiam o trabalho do professor tem como base os pressupostos estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Estes propõem que a integração curricular se dê de, pelo menos, duas maneiras. A primeira trata de uma integração conceitual, efetivada por meio da utilização de habilidades relacionadas a áreas específicas no trabalho de outras áreas. É o que vemos no trecho a seguir.

“Essa caracterização da área é importante também para que os professores **possam**⁴ se situar dentro de um conjunto definido e conceitualizado de conhecimentos que pretendam que seus alunos aprendam, condição necessária para proceder a encaminhamentos que auxiliem as aprendizagens com sucesso. Se é importante definir os contornos das áreas, é também essencial que estes se fundamentem em uma concepção que os integre conceitualmente, e essa integração seja efetivada na prática didática. Por exemplo, ao trabalhar conteúdos de Ciências Naturais, os alunos buscam informações em suas pesquisas, registram observações, anotam e quantificam dados. Portanto, utilizam-se de conhecimentos relacionados à área de Língua Portuguesa, à de Matemática, além de outras, dependendo do estudo em questão. O professor, considerando a multiplicidade de conhecimentos em jogo nas diferentes situações, **pode**⁵ tomar decisões a respeito de suas intervenções e da maneira como tratará os temas, de forma a propiciar aos alunos uma abordagem mais significativa e contextualizada.”⁶

Nota-se neste trecho que as áreas do currículo devem estar, ao mesmo tempo, delimitadas em si e integradas umas às outras. Tal refinamento exige, ao menos, um bom conhecimento das áreas envolvidas, além de um grande esforço criativo para integrá-las. Tal tarefa é, em grande parte, delegada ao professor. Os modalizadores lógicos utilizados (*os professores **podem** se situar; o professor **pode** tomar decisões*) imprimem um tom não de prescrição, mas de liberdade do professor, que, apesar da complexidade da tarefa, tem

⁴ Grifo meu.

⁵ Grifo meu.

⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília : 1997, disponível em <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro01.pdf>

opções de escolha. Assim, a dificuldade é encoberta e a tarefa se apresenta como algo a ser desejado.

Os PCN também propõem uma integração das áreas através de Temas Transversais.

(...) as problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores.⁷

No trecho acima, é proposto que a integração se estenda para além das disciplinas e passe a fazer parte da vivência do aluno na escola. A esta última é atribuída a responsabilidade pela manutenção da coerência com os compromissos assumidos.

A preocupação com os Temas Transversais aparece como um dos princípios que compõem o Plano Político Pedagógico da escola em que se desenvolve esta pesquisa. Parcialmente disponível na página da escola na Internet, o PPP traz também outros princípios fundamentais da instituição, como: a articulação entre o saber escolar e as práticas sociais, a utilização autônoma dos recursos tecnológicos e pedagógicos, o desenvolvimento da colaboração e integração entre o conhecimento real e o conhecimento potencial. Sobre a realização de tais princípios, o PPP da escola acrescenta:

“A realização de um PPP pautado pelos princípios acima torna necessário um Currículo Integrado. A opção por este tipo de currículo, segundo Sacristán (2000), possibilita o ensino interdisciplinar e **exige**⁸ do professor a capacidade de inter-relacionar conhecimentos diversos, para que tenham um sentido coerente para o aluno que os vivência.”

“O currículo integrado, numa escola bilíngüe, **vai muito além**⁹ da integração apenas entre as diferentes línguas, mas pressupõe também colocá-lo a serviço das necessidades dos alunos na compreensão do mundo e da inserção em comunidades diversas como pessoas autônomas, críticas, democráticas e solidárias.”

⁷ Idem

⁸ Grifo meu.

⁹ Grifo meu.

A utilização das expressões **exige** e **vai muito além** evidenciam o grau de dificuldade atribuído à construção e à condução de um currículo integrado. É esperado, portanto, que os profissionais envolvidos na realização da tarefa, especialmente os professores, sejam capazes de cumpri-la com sucesso.

Outro documento veiculado na escola é o Manual do Professor. Trata-se de um documento de 27 páginas, entregue a professores recém admitidos e a todos sempre que sofre alterações significativas, que traz informações diversas sobre a escola: de diretrizes pedagógicas a normas de conduta e de utilização da biblioteca. Ele trata também dos projetos escolares e os coloca como favorecedores “*da compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade*”. Para o desenvolvimento de tais projetos, o documento cita, pela primeira vez, o trabalho da equipe pedagógica.

“A partir da articulação dos projetos com os objetivos previstos para o ano letivo, a equipe pedagógica (professores, coordenadores e assessores) realiza a previsão de conteúdos que podem vir a ser trabalhados.”

Mais à frente, o capítulo de quatro páginas dedicado a descrever as ações do professor, esclarece dentre muitas outras coisas, que ele deve

“elaborar plano de ação de acordo com as finalidades educativas e pedagógicas da escola bilíngüe (currículo integrado, orientações da coordenação de área, planos, normas e condutas disciplinares)”.

Pode-se concluir, enfim, através da análise de tais documentos, que o trabalho prescrito para o professor desta escola bilíngüe quanto à elaboração e condução do currículo:

- está de acordo com o sistema nacional de ensino;
- permite que ele tome decisões quanto ao tratamento que dará aos temas;
- exige conhecimento das diferentes áreas de atuação;
- exige a capacidade de inter-relacionar conhecimentos diversos;
- exige que ele elabore um plano de ação adequado aos princípios da escola;
- exige que ele colabore com coordenadores e assessores na previsão de conteúdos a serem lecionados;

Os documentos, no entanto, não são conclusivos quanto à divisão do trabalho. É apenas na vivência diária que se pode definir o que fica a cargo do professor.

1.3 Condições reais de trabalho

O trabalho prescrito, ou a tarefa a ser realizada, não pode ser confundido com a atividade efetivamente realizada. As condições reais de trabalho, dificilmente previstas nas prescrições, alteram a tarefa inicial de diferentes formas (LOUSADA, 2004, p. 275). Tais condições podem ser materiais ou subjetivas, podendo alterar a tarefa positivamente ou negativamente ou até mesmo impedir sua realização.

O trabalho do professor de organização e condução do currículo na escola bilíngüe sofre interferências de uma série de fatores e impedimentos.

Em primeiro lugar, conforme mencionamos antes, as escolas bilíngües estão subordinadas às prescrições legais impostas pelo sistema nacional de ensino através do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Tais prescrições classificam o ensino de língua estrangeira até o quinto ano do Ensino Fundamental (Fundamental I) como atividade extra-curricular e, portanto, opcional. Na prática, embora seja esperado do aluno que ele se empenhe igualmente nas disciplinas desenvolvidas em inglês, não há obrigatoriedade legal que isto realmente aconteça, o que pode levar a uma desvalorização do currículo desenvolvido neste idioma. Tal ambigüidade está presente inclusive no Manual do Professor no capítulo que comenta os princípios da escola.

“O processo de aprendizagem de Língua Portuguesa serve como espaço para o avanço da compreensão dos conhecimentos trabalhados em Língua Inglesa e **vice-versa**. Desta forma, as propostas buscam desenvolver as habilidades de linguagem, ou seja, ler, escrever, ouvir e falar, **tanto** nas atividades desenvolvidas na língua materna **quanto**¹⁰ na língua estrangeira, (...).”

As expressões **vice-versa** e **tanto...quanto** dão idéia de igualdade de valor entre os conteúdos desenvolvidos na duas línguas. No entanto, em outro trecho, esta posição igualitária não é mantida.

¹⁰ Grifos meus.

“O currículo em Língua Portuguesa cumpre todas as diretrizes da Educação Nacional (MEC) e contextualiza saberes dentro das realidades brasileira e global. Por outro lado, o currículo em Língua Inglesa expande as oportunidades de aprendizado dos alunos pela vivência diária do inglês em diferentes áreas do conhecimento, tais como música, arte, culinária, natação, matemática, estudos sociais e ciências.”

Já neste trecho, enquanto o currículo desenvolvido em Língua Portuguesa é responsável por atender às normas legais do sistema de ensino, as disciplinas desenvolvidas em Língua Inglesa aparecem ao lado de matérias do currículo complementar, como culinária e natação. Segundo pesquisa realizada por Fávaro (2009), a legislação brasileira não se refere à educação bilíngue português/inglês e, ao contrário, prevê que “*o ensino fundamental seja ministrado em língua portuguesa*”¹¹, com exceção da educação de indígenas e portadores de deficiência auditiva, que tiveram o direito garantido por lei a serem ensinados em suas línguas maternas e em Libras, respectivamente. Talvez isso explique a ambigüidade: embora esteja empenhada em ministrar os conteúdos das disciplinas específicas nas duas línguas, a escola bilíngue esbarra nos entraves da lei.

Outra questão ambígua, também ligada a fatores legais, está relacionada à formação dos professores. Enquanto os professores que trabalham nesta fase do Ensino Fundamental (I) em português têm formação em Pedagogia, os professores que lecionam em inglês têm, em geral, formação e experiência profissional voltada estritamente para o ensino de inglês como língua estrangeira (EFL), como é o caso das participantes desta pesquisa. Como demonstrou a análise dos documentos prescritivos do trabalho do professor, é preciso que estes possuam bons conhecimentos das diferentes áreas dispostas no currículo, a fim de que possam propor alguma integração.

Para dar suporte conceitual aos professores, a escola conta com a contribuição de consultores de área que, juntamente com a coordenação, procuram facilitar a tomada de decisões e esclarecer dúvidas sobre conteúdos e encaminhamentos. As consultorias de área acontecem aproximadamente uma vez ao mês. Delas participam um consultor, um ou dois coordenadores e os professores de uma determinada série por idioma, quando possível. Uma vez que as professoras participantes desta pesquisa trabalham em períodos

¹¹ Constituição Federal de 1988, no Art. 210, parágrafo 2º. Citada por Fávaro (2009 : 32).

contrários, a participação das três nem sempre é possível em todas as assessorias. Cada consultor procura sugerir conteúdos e encaminhamentos pertinentes à sua área de atuação e nem sempre é possível utilizar estes momentos para discutir possibilidades de integração do currículo com outras áreas.

Somado a isso, a falta de material especificamente elaborado para a educação bilíngue e mesmo a dificuldade de acesso a materiais redigidos originalmente em inglês agravam as condições de trabalho do professor na Escola Bilíngue. Ao advogar pela transdisciplinaridade no ensino de ciências, área em foco nesta pesquisa, Mattos e Drummond explicam que:

Essa nova concepção exige igualmente que se forneçam subsídios para a formação de professores de ciências, incluindo a elaboração de material didático que trate os conteúdos de forma interdisciplinar, permitindo o estabelecimento de conexões entre trabalhos de pesquisa em ensino de ciências, (...) (MATTOS e DRUMMOND, 2004).

A tarefa do professor em inglês, ao tentar abordar os conteúdos das disciplinas específicas de maneira integrada na Escola Bilíngue, se complexifica pela falta de formação específica e falta de materiais de apoio. Há também a dificuldade em se integrar verdadeiramente os currículos desenvolvidos nas Línguas Inglesa e Portuguesa, uma vez que são desenvolvidos e ministrados por sujeitos diferentes, que têm formação e convicções distintas e atribuem sentidos diferentes ao planejamento feito anualmente.

É dentro destas condições e com estas demandas que atuam as professoras participantes desta pesquisa.

1.4 As Professoras Participantes

Conforme explicitado anteriormente, embora não tenham formação em Pedagogia, como professoras do 5º ano da escola bilíngue em que se deu esta pesquisa, as participantes trabalham como polivalentes, lecionando conteúdos de Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Linguagem sempre em inglês. As três tem formação e principalmente experiência profissional similar.

Professora A

A professora que passarei a chamar de **A** é a mais antiga na série, por isso, possui maior familiaridade com os conteúdos trabalhados nela. Por ser este seu terceiro ano no 5º ano, participou, nos anos anteriores de discussões que levaram a consolidação de determinados conteúdos e desenvolveu diversas atividades que passaram a compor as sequências didáticas desenvolvidas na série.

Pedi a ela que descrevesse sua formação e experiência profissional. O texto abaixo, enviado por e-mail, é sua resposta a esse pedido¹².

Prof. A: *Fiz curso de Tradutor e Intérprete e Licenciatura em inglês e português na Faculdade Ibero Americana (hoje Universidade). Estudei inglês no CCAA por 5 anos e fiz curso preparatório para o CPE quando morei em Londres (durante o ano de 1989). Comecei a trabalhar como professora de inglês em uma escola pequena em 1982 e em 1983 fui contratada pelo CCAA. Inicialmente pretendia dar aulas só para começar a ganhar algum dinheiro, pois queria mesmo era ser tradutora. Com o passar do tempo perdi o interesse em investir numa carreira em tradução e continuei dando aulas de inglês. Em 1987 fui contratada pelo Cel-Lep, onde ainda leciono. Logo depois que me formei fui contratada por uma escola particular e dei aulas de inglês para 7ª e 8ª séries do 1º grau e 1º, 2º e 3º colegial, como eram chamadas essas séries naquela época. Também lecionei Português para 5ª e 6ª série, uma experiência que apreciei muito, mais do que trabalhar em ensino fundamental e médio com a disciplina de inglês. Também trabalhei no Senac e na Cultura Inglesa, por um ano em cada escola, ao mesmo tempo que lecionava no Cel-Lep. Entre 1998 e 2004 trabalhei no departamento de desenvolvimento de cursos do Cel-Lep criando atividades para o laboratório e para uso em classe, além de testes e exercícios para estudo individual (lição de casa). Em 2005 comecei a dar aulas na... (escola bilíngue), trabalhando com crianças do que hoje chamamos de 3º ano. Esse trabalho iniciou uma nova fase na minha carreira.*

¹² As respostas da professora a outras perguntas encontram-se em anexo.

Professora B

A professora que chamarei de **B** começou na escola como assistente do 4º ano, mas logo foi convidada a assumir uma turma dessa série, depois do afastamento de outra profissional. No semestre anterior à coleta dos dados desta pesquisa, esteve afastada da escola em licença maternidade. Quando voltou, foi transferida para o 5º ano.

A transcrição abaixo é um trecho de uma entrevista que ela me concedeu¹³.

Prof. Pesquisadora: *Qual é a sua formação?*

Prof. B: *Sou formada em Letras Inglês pela PUCSP.*

Prof. Pesquisadora: *E você trabalha na (Escola Bilíngüe)¹⁴ há quanto tempo?*

Prof. B: *3 anos, eu acho, 3 anos e meio agora, né. Antes eu trabalhava em escola de idiomas, trabalhei em escola de idiomas por treze anos. Depois fui pra (Escola Bilíngüe) (opa! Tudo bem, né?), a escola bilíngüe, fui para a escola bilíngüe pela primeira vez.*

Prof. Pesquisadora: *E por que você parou de de ... por que você saiu da escola de inglês?*

Prof. B: *Eu resolvi sair da escola de idiomas porque eu queria mesmo trabalhar com crianças e fazer uma diferença maior na vida deles como, como educadora e pensar na formação dessas crianças de uma maneira mais global. Trabalhar com crianças que tivessem...que a gente convivesse por mais tempo, né, e que eu também pudesse ter uma gama maior de assuntos a serem tratados, né, então uma interdisciplinaridade, tudo, uma coisa que sempre me fascinou, e também porque a parte dos cursos de idiomas tava um apelo muito comercial, uma coisa que não me agradava muito, não tava... longe de... não me sentia uma educadora, me sentia simplesmente uma vendedora.*

¹³ A transcrição da entrevista na íntegra encontra-se em anexo.

¹⁴ Utilizarei o termo Escola Bilíngüe entre parênteses toda vez que o nome da escola em questão for mencionado por uma das participantes.

Professora Pesquisadora

Sou formada em Letras Português pela PUCSP. Lecionei Língua Portuguesa para turmas do Ensino Fundamental durante dois anos e depois de passar três anos nos Estados Unidos, passei a lecionar inglês em uma escola de idiomas, na qual trabalho há 16 anos. Depois de 5 anos em sala de aula, fui promovida à coordenadora pedagógica e permaneci nesta função durante quase 10 anos. Entretanto, sentia-me despreparada para ela por estar distante das discussões sobre ensino-aprendizagem e não possuir embasamento teórico para a minha prática. Foi então que decidi fazer alguns cursos sobre educação na Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE) e na COGEAE. Foi nessa época que decidi voltar a trabalhar no ensino regular e envolver-me com a formação de crianças e busquei uma colocação nesta escola bilíngue. Trabalhei durante 4 anos com o 4º ano do Ensino Fundamental. Durante este período, acompanhei e participei das mudanças produzidas na escola nas diversas discussões com colegas, coordenadores e assessores e procurei, com dificuldade e empenho, traduzi-las em meu trabalho tanto ao criar atividades didáticas quanto ao aplicá-las em sala de aula.

No meu terceiro ano na escola, a professora B passou a ser minha parceira na série e também minha assistente de sala. Isso promoveu uma grande aproximação entre nós e possibilitou que conhecêssemos nossos princípios e preferências e que estabelecêssemos um canal de diálogo em que era possível compreender, discordar e buscar acordos. Minha avaliação sobre o trabalho na série nesse período é muito positiva. Acredito que as atividades propostas para aquela série buscavam traduzir na prática o que a escola como um todo discutia teoricamente.

A transferência para o 5º ano representou para mim um desafio que me traria crescimento, mas também uma perda daquilo que havia construído e que, por isso, me era familiar. Outra perda seria a posição de 'professora mais antiga na série', título que, embora não descrito formalmente em nenhum documento, circula livremente pela escola e garante ao professor o status de 'parceiro mais experiente'.

A professora A, a mais antiga no 5º ano, e eu trabalhamos juntas na mesma unidade da escola de idiomas que mencionamos. Ela era e é conhecida por sua responsabilidade e por sua grande capacidade de organização e de defender suas idéias. Naquele contexto, entretanto, os professores recebem materiais e orientações bem definidos sobre as aulas que ministram, o que não cria a necessidade de se discutir encaminhamentos com os colegas.

Capítulo 2

2. A atividade colaborativa na prática escolar

Nesta sessão serão abordados alguns dos conceitos teóricos que embasam este trabalho. São eles a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), os conceitos vygotkianos de sentido e significado (1934/2005), também utilizados por A. N. Leontiev (1977 e 1978), e uma interpretação do conceito vygotkiano de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como uma unidade revolucionária dada por Newman e Holzman (2002).

2.1 A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

O agir do homem não é dominado exclusivamente por seu pensamento, por sua razão, como queriam crer os iluministas. Da mesma forma, suas ações não podem ser consideradas somente um reflexo de estímulos exteriores, como procurou demonstrar a reflexologia (VYGOTSKY, 1925/2004; LEONTIEV, 1978). As condições que impelem a ação do homem no mundo são resultado de um entrelaçamento complexo entre fatores internos e externos, cuja trama só pode ser parcialmente desvendada. Para tentar entender o mais claramente possível o agir das professoras na escola bilíngüe, recorro aos princípios preconizados pela Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), princípios que fundamentam o trabalho de diversos pesquisadores nacionais (LIBERALI, 2007 e 2008; MAGALHÃES, 2007; entre outros) e internacionais (LEONTIEV, D., 2005; ENGSTRÖM, 1999; entre outros).

A TASHC tem como base autores como Vygotsky e A.N. Leontiev, que, por sua vez, recorreram aos princípios do materialismo histórico de Marx para propor uma nova psicologia: uma psicologia do homem no mundo. Marx acreditava que a história se caracterizava pela mudança, pela transformação do mundo e do próprio homem. Ele estabeleceu alguns pressupostos para a atividade humana que podem ser facilmente identificados nas idéias dos autores supracitados. Segundo ele, antes de 'fazer história', o homem (1) precisa produzir os meios materiais para sua subsistência e, ao fazê-lo, (2) suas ações e instrumentos utilizados produzem outras necessidades. Além disso, ele também demonstrou que (3) o homem é um ser essencialmente social e que isso, ligado ao (4) modo de cooperação na obtenção dos meios de

satisfação de suas necessidades, produz um sistema, um determinado momento histórico. Sem a compreensão desses ‘pré-requisitos’ de natureza prática, não é possível conceber aspectos essencialmente humanos, como a linguagem e a consciência. Nas palavras de Leontiev¹⁵, “a *prática humana é a base para a cognição humana*”¹⁶ (LEONTIEV, 1978).

Alguns dos princípios da TASHC podem ser identificados nestas idéias de Marx. Nelas, a atividade humana:

- parte de uma necessidade;
- é prática;
- realiza-se num determinado momento histórico-cultural;
- une o biológico e o social;
- é mediada por instrumentos criados pelo próprio homem;
- transforma o homem e o mundo.

É importante, entretanto, esclarecer os conceitos que depreenderam dessas idéias e que deram origem a uma abordagem sócio-histórica do desenvolvimento humano. São eles: a **mediação**, os processos de **internalização e externalização**, a formação da **consciência**, e a diferenciação entre **significados e sentidos**.

Vimos que a atividade humana parte das necessidades, primeiramente biológicas, do homem. Para satisfazê-las, o homem idealiza o objeto a ser alcançado. A imagem mental idealizada de tal objeto não coincide com o objeto em si, que é externo, nem mesmo com a imagem refletida deste no cérebro, visto que o ser humano é capaz de imaginá-lo mesmo distante de seu campo sensorial. Esta ‘*imagem duplicada*’ (VYGOTSKY, 1925/2004; LEONTIEV, 1978) interpõe-se entre sujeito e objeto e caracteriza um estágio inicial de formação da consciência especificamente humana.

Tais imagens produzidas na consciência, e posteriormente as diferentes linguagens, são representações do mundo social no sujeito, instrumentos psicológicos que permitem a **internalização** do mundo material e imaterial, da cultura e da estrutura social. Tal internalização se dá, portanto, de maneira indireta, **mediada**, daí a importância do domínio de tais instrumentos. É pela

¹⁵ Sempre que mencionar apenas o nome Leontiev estarei me referindo a A.N. Leontiev, contemporâneo de Vygotsky e precursor da Teoria da Atividade.

¹⁶ Tradução minha do inglês “*human practice is the basis for human cognition*”.

internalização do mundo social mediada por instrumentos que se dá a **formação da consciência**. Esta não pode ser considerada, desse modo, uma realização individual senão um produto do processo de apropriação do mundo na experiência vivida.

É na objetivação da imagem idealizada, ou seja, na atividade, que se produz um resultado. Este resultado ou produto não pode, entretanto, ser interpretado como a simples concretização da imagem inicial.

A atividade não é, de modo algum, simplesmente um intérprete e portador da imagem psíquica que se objetiva em seu produto. No produto não está impressa a imagem, mas sim a atividade, este conteúdo objetivo de que ela é objetivamente portadora (LEONTIEV, A. N. 1978a, p. 101).¹⁷

A **externalização** da imagem psíquica também se dá por meio de instrumentos e permite que o sujeito imprima sua marca no mundo. Embora seja possível descrever de forma analítica e diferenciar os processos de internalização e externalização, não é possível dissociá-los. Tais processos mantêm sua unidade numa relação dialética que, inserida no seio da atividade humana, como explicou Marx, leva o homem a transformar o mundo e, ao fazê-lo, transformar a si mesmo.

Para Engeström (1999, p. 4), embora Vygotsky tivesse discorrido sobre a mediação dos instrumentos na ação do sujeito em busca de um objeto, ele não teorizou sobre como a mediação de outros sujeitos ou das relações sociais se dá na atividade. Tal teorização aparece mais claramente nos estudos de Leontiev, que retomam mais minuciosamente os escritos de Marx. Leontiev discorre sobre o caráter coletivo e cooperativo da atividade humana, orientada a um resultado, um objeto, e a subdivide em ações, cujos objetivos ajudam a compor a atividade. As ações, por sua vez, podem ser divididas em operações, cuja concretização depende das condições materiais e imateriais assim como dos instrumentos disponíveis quando da sua execução. Assim formulada, a Teoria da Atividade (TA), surgiria como uma unidade mais adequada de análise das complexas relações do homem no mundo.

A fim de analisar interações e relacionamentos tão complexos, faz-se necessária uma nova descrição teórica dos elementos constitutivos do sistema sob investigação. Em outras palavras, há uma demanda por uma nova unidade de análise. A Teoria da Atividade tem um candidato forte para tal

¹⁷ Tradução minha do espanhol.

unidade de análise no conceito de *atividade humana orientada a um objeto, coletiva e mediada culturalmente* ou *sistema de atividade*. Os elementos mínimos desse sistema incluem o objeto, o sujeito, os artefatos mediadores (signos e ferramentas/instrumentos), as regras, a comunidade e a divisão de trabalho. (Engeström, 1987; Cole & Engeström, 1993). As tensões e contradições internas de tal sistema são força e desenvolvimento do motivo (Engeström, 1999. p.9).¹⁸

Engeström procurou representar graficamente o sistema da atividade humana conforme a figura abaixo. Mediados pelos instrumentos e signos da cultura, os sujeitos idealizam seu objeto na forma de sentidos e significados. Esse processo, no entanto, não acontece de maneira independente. Ele está embasado nas regras e na divisão de trabalho presentes na comunidade em que os sujeitos se inserem. O produto ou o resultado dessa atividade, como dissemos mais acima, não coincide com o objeto que a orienta.

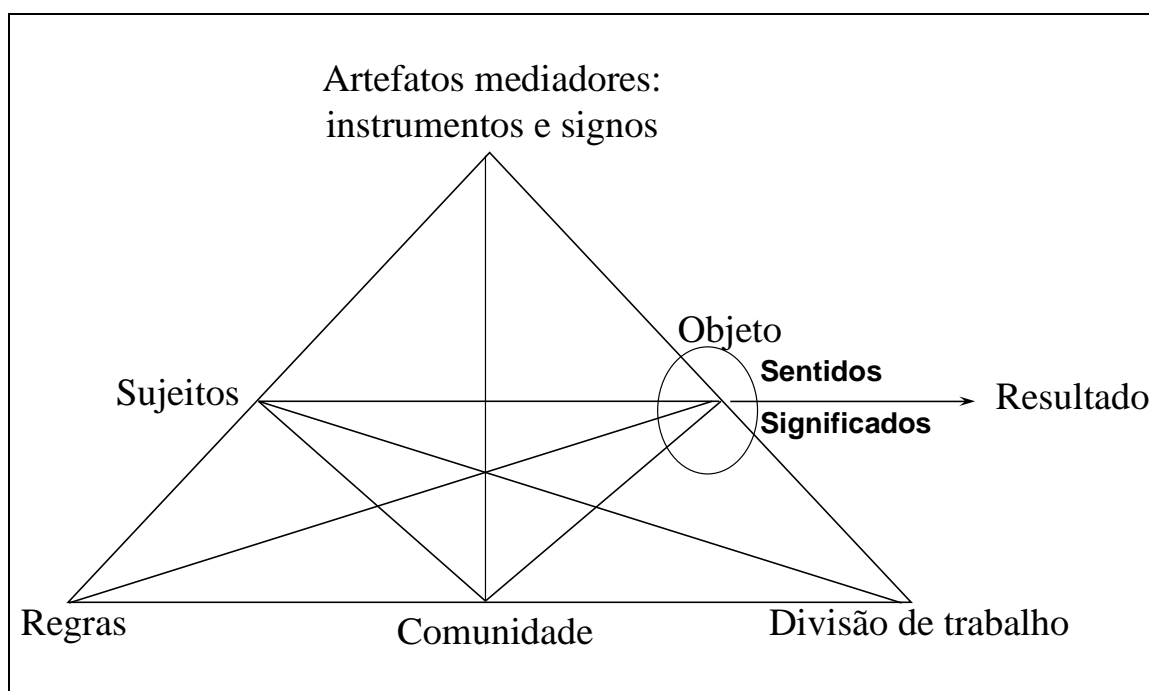


Figura 1: A estrutura de um sistema de atividade humana.¹⁹

Dimitri A. Leontiev (2005) esclarece que as mesmas idéias teóricas (mediação, internalização-externalização, controle das funções mentais e

¹⁸ Tradução minha do inglês “To be able to analyze such complex interactions and relationships, a theoretical account of the constitutive elements of the system under investigation is needed. In other words, there is a demand for a new unit of analysis. Activity theory has a strong candidate for such a unit of analysis in the concept of *object-oriented, collective, and culturally mediated human activity*, or *activity system*. Minimum elements of this system include the object, subject, mediating artefacts (signs and tools), rules, community, and division of labor (Engeström, 1987; Cole & Engeström, 1993). The internal tensions and contradictions of such a system are the motive force and development. (ENGESTRÖM, 1999. p. 9)”

¹⁹ Tradução minha do inglês *The structure of a human activity system* (ENGESTRÖM, 1987, p. 78)

autocontrole) precursionadas por Vygotsky são mantidas por A.N. Leontiev. Por isso, ele advoga pela adoção neste século de uma teoria da atividade histórico-cultural.

É com essa noção de atividade que compreendo o trabalho das professoras de inglês ao construir o currículo do quinto ano do Ensino Fundamental na escola bilíngüe. O contexto sócio-cultural em que se realiza a atividade, aspectos históricos que repertoriam as práticas das professoras e relações entre os outros membros da comunidade exercem influência determinante sobre o agir e o pensar das participantes. Sua atividade poderia ser representada conforme a figura abaixo.

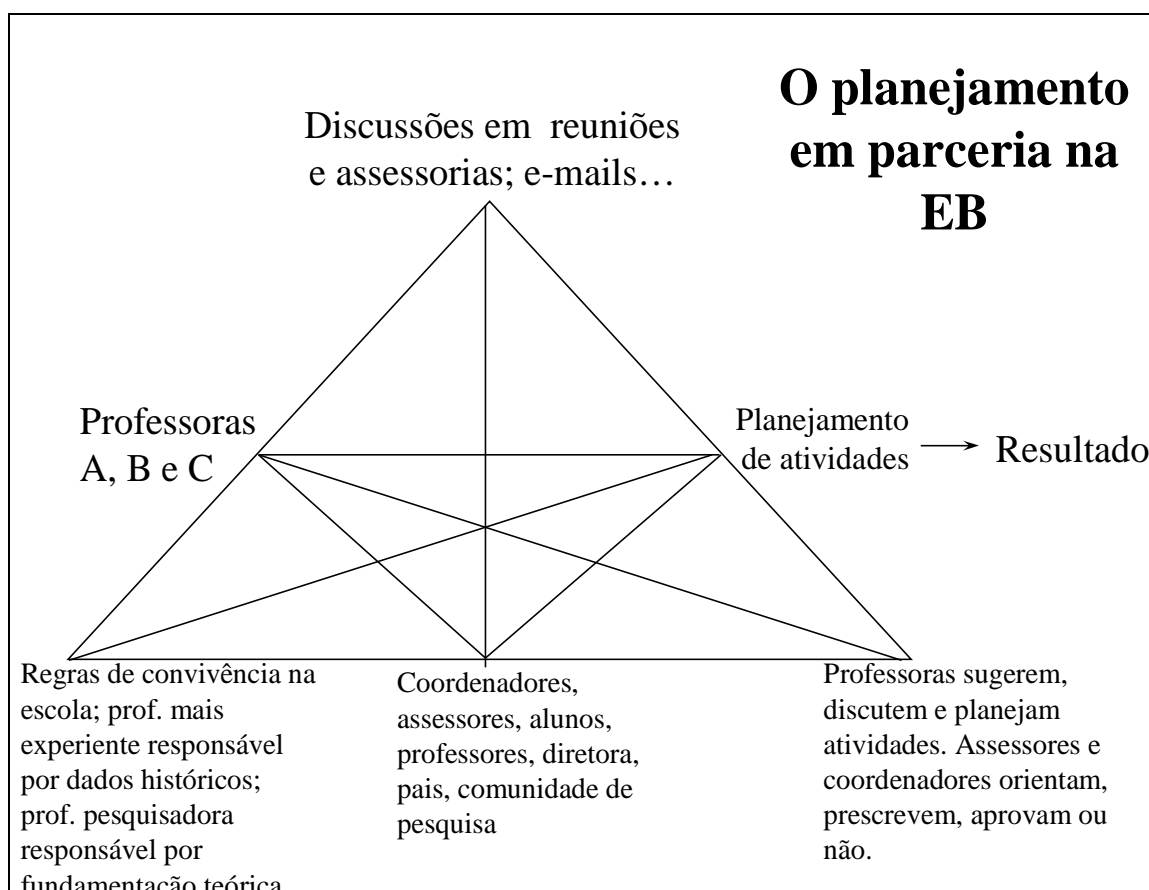


Figura 2: O planejamento em parceria na escola bilíngüe²⁰

Embora a visão plana e estática não represente claramente a complexidade e as tensões existentes na atividade de planejamento em parceria, o quadro acima ilustra as principais relações existentes nesta atividade e as bases diretas sobre as quais ela se realiza.

²⁰ Adaptado do esquema proposto por Engeström (1991)

As professoras utilizam-se dos meios/instrumentos disponíveis no contexto – reuniões, assessorias, e-mails, conversas informais – para discutir, comunicar, requisitar e opinar sobre aspectos do trabalho escolar. Atividades propostas pelo grupo de professoras são endossadas, modificadas ou até descartadas por outros membros da comunidade em função de aspectos não considerados pelo grupo ou aspectos trazidos de outras atividades e que exercem influência sobre esta, visto que as diversas atividades em que se envolvem os sujeitos estão dispostas em rede (ENGESTRÖM, 1999). A imagem uniforme sugerida pela palavra rede, no entanto, também não representa a complexidade do entrelaçamento de diferentes atividades. A interação entre diferentes atividades se complexifica formando organizações hierarquizadas em um *sistema complexo: o universo* (MATTOS, 2009). Sob este ponto de vista, é possível perceber a influência dialética da macro-estrutura do cosmos sobre a micro-estrutura da atividade. Tal influência ocorre independentemente da vontade dos sujeitos. Entretanto, quando sentidos são trazidos intencionalmente de outras atividades pelas participantes, como o que acontece com esta atividade de pesquisa e a atividade de planejamento das professoras, pode-se dizer que estas atividades estão dispostas em cadeia (LIBERALI, 2008).

Na busca da construção do objeto idealizado, as sequências didáticas, as professoras propõem novos usos para os instrumentos de que dispõem, modificando-os e, conseqüentemente, modificando o contexto em que se realiza a atividade. Da mesma forma, o uso inovador dos instrumentos modifica internamente a estrutura da atividade e repertoria as professoras para ações futuras em atividades diversas. É possível inferir que a participação das professoras na atividade coletiva promove mudanças cognitivas, mudanças em sua consciência.

Para entender melhor como se dão tais mudanças cognitivas, é necessário compreender os conceitos de sentido e significado na TASHC.

2.2 Os sentidos das professoras e os significados produzidos

O processo de internalização do mundo objetivo é viabilizado pela representação sîgnica da realidade material e imaterial. Tais signos são

portadores do conhecimento produzido, acumulado e transmitido historicamente pelo homem em suas relações de produção com outros homens. São, portanto, construções sociais. Podia-se esperar com isso que a compreensão da realidade se desse de maneira homogênea entre todos os membros de uma determinada sociedade. É facilmente observável, entretanto, que a consciência individual não refrata a realidade igualmente em diferentes sujeitos. Uma explicação para este fenômeno pode ser dada pela Teoria da Atividade.

A primeira razão que leva à distinção entre os significados sociais e os sentidos pessoais é a divisão da sociedade em classes. Inseridos em diferentes classes sociais, indivíduos atribuem sentidos diferentes à atividade produtiva em que se engajam, visto que a realizam e a observam de diferentes pontos de vista. Tais sentidos podem ser mais ou menos alienados, dependendo da maior ou menor distância entre seus objetivos e o resultado efetivo de sua força produtiva. Desse modo, poder-se-ia dizer, uma vez que as participantes desta pesquisa exercem a mesma função na instituição, que seus sentidos sobre o trabalho escolar tenderiam a ser semelhantes. Entretanto, como enfatiza Leontiev (1997), mesmo numa sociedade socialista tal distinção permaneceria.

Outra razão para que ela ocorra reside no fato de muitos dos significados veiculados socialmente pelos meios de comunicação da cultura ou nas relações entre indivíduos não encontrarem referência na experiência de vida prática do indivíduo. Isto faz com que tais significados sejam assimilados na forma de *estereótipos* e que permaneçam assim até que, ou a não ser que, sua inadequação seja confrontada pela própria vida (LEONTIEV, 1977). No contexto escolar isto é particularmente visível. A compreensão individual de conceitos como *avaliação processual* ou *ensino de gêneros*, por exemplo, leva a práticas diversas e até contraditórias em sala de aula.

Finalmente e em resumo, as condições únicas da participação de um determinado indivíduo nas diferentes atividades em que se vê engajado, assim como os diferentes resultados que obtém, desenvolvem nele um repertório de valores e conceitos que formam sua personalidade e embasam sua percepção do mundo e de si mesmo. Assim, por mais semelhante que possa parecer a

formação das participantes nesta pesquisa, ela jamais formaria indivíduos psicologicamente semelhantes.

União de pensamento e palavra (VYGOTSKY, 2005) ou idealizações dos resultados das práticas sócio-históricas, os significados, segundo Leontiev levam uma 'vida dupla' na mente humana.

Eles (significados) são produzidos pela sociedade e tem sua história no desenvolvimento da linguagem, na história do desenvolvimento das formas de consciência social; eles expressam o movimento da ciência e seus meios de cognição e também as noções ideológicas da sociedade – religiosa, filosófica e política. Nessa sua existência objetiva, os significados obedecem as leis sócio-históricas e, ao mesmo tempo, a lógica interna de seu desenvolvimento.

Entretanto, apesar de sua riqueza inesgotável, toda a diversidade desta vida dos significados (o que constitui a essência das ciências), mantém-se escondida neles uma outra vida e um outro tipo de movimento – seu funcionamento nos processos da atividade e consciência de indivíduos específicos, mesmo que eles só possam existir por meio desses processos. Nessa sua segunda vida, significados são individualizados e “subjativados” apenas no sentido em que seu movimento no sistema das relações sociais não está diretamente contido neles; eles entram num outro sistema de relações, num outro movimento. Mas o mais notável é que, ao fazê-lo, não perde sua natureza sócio-histórica, sua objetividade (LEONTIEV, 1977)²¹.

Embora seja possível distinguir os conceitos de sentido e significado para efeito de descrição, não é possível separá-los na prática. Formam entre si uma unidade dialética e indissociável que se manifesta desde sua gênese. Não há sentido que se forme na consciência sem que antes se apresente ao indivíduo um significado socialmente construído; e não há significado que penetre a consciência sem que encontre algum sentido correspondente.

²¹ Tradução minha do inglês: *They (meanings) are produced by society and have their history in the development of language, in the history of the development of forms of social consciousness; they express the movement of science and its means of cognition, and also the ideological notions of society – religious, philosophical and political. In this objective existence of theirs, meanings obey the socio-historical laws and at the same time the inner logic of their development.*

However, despite all the inexhaustible wealth, all the diversity of this life of meanings (this is what all the sciences are about), there remains hidden within it another life and another kind of motion – their functioning in the processes of the activity and consciousness of specific individuals, even though they can exist only by means of these processes. In this second life of theirs, meanings are individualised and “subjectivised” only in the sense that their movement in the system of social relations is not directly contained in them; they enter into another system of relationships, another movement. But the remarkable thing is that, in doing so, they do not lose their socio-historical nature, their objectivity.

Os significados ligam a consciência, da qual são formadores, ao mundo objetivo, por isso são mais estáveis e comuns aos indivíduos de uma determinada cultura. Sentidos são essencialmente subjetivos. Relacionam significados a experiências, valores, emoções e motivos construídos anteriormente na consciência. São altamente instáveis e parciais.

Ao discorrer sobre o conhecimento, Espinosa, autor que está na base dos pensamentos vygotskianos, categoriza as idéias do homem em adequadas e inadequadas, sendo possível traçar um paralelo entre estes conceitos e os conceitos de sentido e significado. Para o filósofo, o conhecimento pleno está na substância, na natureza, que por seu caráter infinito e autônomo, contém o todo da realidade. As idéias atribuídas à totalidade foram chamadas por ele de *adequadas* por serem verdadeiras, universais, infinitas. O homem, como um ser finito, parcial, um *modo da substância*, não tem acesso à totalidade e, portanto, só pode ter idéias parcialmente adequadas. No entanto, quanto mais o homem se aproxima da totalidade, mais adequadas são suas idéias.

Para chegar a ter idéias mais adequadas é necessário fazer uso da razão (GLEIZER, 2005). Fazer uso da razão significa buscar 'noções comuns' a todos os modos, visto que aquilo que é comum a todos os modos é comum à própria substância. O conhecimento racional obedece a uma ordem lógica e não temporal ou 'finita', levando por suas características a idéias mais verdadeiras ou mais adequadas.

De volta aos conceitos vygotskianos, poder-se-ia dizer que os significados, por sua relação com o mundo objetivo, seu caráter comum aos indivíduos de uma determinada cultura e sua condição mais estável, movem-se em direção à totalidade e aproximam-se das noções comuns espinosanas. Sendo assim, significados representam idéias mais adequadas, mais verdadeiras.

Os sentidos, por serem essencialmente subjetivos e individuais, representariam idéias inadequadas, visto que parciais, voláteis e não direcionadas à totalidade. Os sentidos se formam na consciência humana mediante sua experiência vivida, estabelecendo relações com idéias e sensações experienciadas no momento de sua internalização. Não expostos ao confronto de ideias, permitem que o sujeito mantenha ideias mutiladas e confusas (estereotipadas) como verdades individuais. Ao contrário, se expostos

ao debate e a racionalização, os sentidos distanciam-se de sua individualidade, de sua parcialidade em direção a noções comuns, a significados.

Nesta pesquisa não há o objetivo de se chegar a um pensamento 'verdadeiro e universal'. Aliás, como procurei explicitar aqui e aprofundarei nos capítulos seguintes, este trabalho tem como um de seus pressupostos a visão de que não é possível chegar a ter ideias verdadeiras e universais (totalmente adequadas), dadas as limitações de nossa existência e participação no mundo. Entretanto, com o objetivo de planejar conjuntamente as atividades desenvolvidas em uma série, as professoras deveriam construir significados comuns ou, para usar a expressão espinosana, noções comuns, e, para tanto, é preciso evidenciar seus sentidos.

A fim de que se possa analisar como as professoras expõem seus sentidos sobre o trabalho escolar, terá que se levar em conta o papel que as emoções tem em suas interações, visto que, como dissemos acima, sentidos são internalizados juntamente com as sensações que compõem a experiência vivida.

As emoções exercem a função de sinais internos, internos no sentido que elas não aparecem diretamente como reflexão psíquica da atividade objetiva em si. A característica especial das emoções é que elas refletem relacionamentos entre motivos (necessidades) e sucesso, ou a possibilidade de sucesso, de realização da ação do sujeito que responde a esses motivos (LEONTIEV, 1978).²²

Emoções podem revelar motivos que não estavam claros nem mesmo para o próprio sujeito. Ligadas essencialmente aos sentidos, revelam valores, expectativas, memórias de sucessos e insucessos. A transformação de sentidos estereotipados ou inadequados depende da compreensão de tais emoções.

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. (...) Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível

²² Tradução minha do inglês: *Emotions fulfill the functions of internal signals, internal in the sense that they do not appear directly as psychic reflection of objective activity itself. The special feature of emotions is that they reflect relationships between motives (needs) and success, or the possibility of success, of realizing the action of the subject that responds to these motives.*

quando entendemos sua base afetivo-volitiva (VYGOTSKY, 1934/2005. p. 187).

Corriqueiramente, não nos damos conta dos verdadeiros motivos que impulsionam nossos pensamentos e ações. Com isso, temos a idéia de estarmos seguindo livremente nossa vontade, quando, na verdade, apenas desconhecemos os reais motivos de nossas ações (LEONTIEV, 1978). Para Espinosa, o homem só é livre se é norteado pela razão e conhece as causas de suas necessidades, o que não é inteiramente possível, visto que para conhecer totalmente as causas de suas necessidades teria que ter acesso à totalidade.

Segundo Marx, é na prática que o homem tem que provar a verdade e a universalidade de seu pensamento. Assim sendo, a prática das professoras envolvidas nesta pesquisa deverá mostrar se seus sentidos são expostos e confrontados nas suas discussões; se suas emoções ou motivos são expressos e compreendidos pelo grupo; e, finalmente, se há uma busca pela racionalização, ou seja, pela produção de significados.

Como este confronto de sentidos pode levar à produção de significados é o que pretendo discutir a seguir.

2.3 Colaboração e Zona de Desenvolvimento Proximal

Utilizado por Vygotsky para descrever o desenvolvimento infantil, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) tem sido compreendido de diferentes maneiras e largamente utilizado em contextos escolares como uma ferramenta para impulsionar o aprendizado e o desenvolvimento infantil (NEWMAN & HOLZMAN, 2002).

Uma vez que esta pesquisa envolve essencialmente a formação de professoras parceiras, a interpretação mais corrente de ZDP – aquilo que a criança é capaz de realizar em cooperação com um par mais experiente (VYGOTSKY, 1934/2005) – não se aplica em absoluto a este contexto. Alguns pressupostos estabelecidos pelo psicólogo russo precisam ser lembrados a fim de que uma outra interpretação ao conceito de ZDP possa ser utilizada aqui.

Em primeiro lugar, em sua abordagem monista, Vygotsky descreveu a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, mostrando que, embora esses processos não sejam idênticos, formam entre si uma unidade dialética, de modo que a expansão de um promove a expansão do outro. A grande contribuição dessa abordagem estaria no fato de que, guardadas as devidas proporções, a aprendizagem seria capaz de impulsionar e até antecipar o desenvolvimento, idéia inconcebível até então.

Novamente é possível perceber uma relação entre as idéias de Vygotsky e Espinosa. A dialética da relação aprendizagem-desenvolvimento está em conformidade com o paralelismo de Espinosa (GLEIZER, 2005) que diz que a toda modificação ocorrida no atributo extensão (corpo) corresponde uma modificação no atributo mente (pensamento) e vice-versa, já que o homem é *um* e seus atributos nada mais são do que maneiras de explicá-lo.

Um segundo pressuposto, decorrente do primeiro, é que, uma vez compreendidos como unidade dialética, desenvolvimento e aprendizagem não cessam na idade adulta. Assim, se se pode aprender algo na idade adulta, como uma língua estrangeira, há que se prever que este aprendizado gere um desenvolvimento correspondente, mesmo que este não seja auto-evidente.

Pensando o conceito de ZPD na formação do adulto, Liberali sustenta que:

A diferença estaria no tipo de tarefa desempenhada e, portanto, no fato de o suporte poder ser mútuo. Em outras palavras, os pares estariam em interações com igual *status* na colaboração, uma vez que cada qual provê suporte ao outro naqueles aspectos em que possui maior *expertise* (LIBERALI, 2008, p. 23).

Neste contexto, a não hierarquização dos papéis desempenhados pelas professoras não é assimilado como um impedimento ao crescimento e à transformação das professoras e do próprio contexto. Ao criticar pesquisas que reduzem o conceito de atividade ao contexto, Newman e Holzman ressaltam que:

Levar em conta a natureza social dos seres humanos – como somos influenciados, determinados, moldados pela complexa rede de instituições sociais e como interagimos com ela – sem questionar a

capacidade exclusivamente humana de transformar essas mesmas instituições (atividade revolucionária) não nos distingue em quase nada das abelhas e das aranhas. (...) ignora a natureza realmente ativista dos seres humanos na história; seu objeto de estudo não é a atividade revolucionária de nossa espécie na história, mas o comportamento socialmente determinado (NEWMAN & HOLZMAN, 2002:91).

O que nos interessa aqui é, portanto, a possibilidade de transformação desta atividade pelos sujeitos que dela participam, assim como, e conseqüentemente, do contexto do qual participam de maneira ativa e não sua adaptação a esse contexto. A fim de promover o desenvolvimento das participantes e a transformação da atividade é necessário definir o que entendemos por aprendizagem.

Na seção anterior, discutimos as ideias de Espinosa com relação ao conhecimento e como elas se aproximam das ideias de Vygotsky sobre sentido e significado. Assim, por aprendizagem entendemos aqui uma aproximação a um conhecimento compartilhado entre as participantes, formado por noções comuns e não conhecimentos parciais, individuais impostos a elas ou por alguma delas. Para que isso se dê, é necessário criar um contexto colaborativo que possibilite

(...) que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação (MAGALHÃES, 2004:76).

O processo de aprendizagem nesta pesquisa caracteriza-se pela produção conjunta de significado entre as participantes. Para tanto, como mencionamos acima, é preciso que seus sentidos sobre o papel da linguagem no ensino das disciplinas específicas e o papel das disciplinas específicas no ensino de inglês na escola bilíngue sejam postos em discussão na atividade de planejamento que realizam conjuntamente. No processo colaborativo, as

contradições, próprias da natureza de seus sentidos, são trazidas à tona e postas à negociação.

Como garantir que o confronto de sentidos leve à produção de significados compartilhados? Para resolver a questão que nos levou a iniciar esta seção, recorreremos novamente às ideias de Espinosa. Segundo ele, a essência da substância é a sua potência. Esta é transmitida aos seus modos pela cadeia de causalidade. Os modos da substância são então dotados de certa potência, ou *conatus*, que faz com que eles se esforcem por preservar sua existência. Como os modos participam da cadeia de causalidade, ou seja, são causa uns dos outros, o filósofo diz que os modos se *afetam*. Os corpos podem, no entanto, afetar-se de maneira positiva, aumentando o seu *conatus*, ou negativa, enfraquecendo-o.

Por afeto (*affectum*) entendo as afecções (*affectiones*) do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada, assim como as idéias dessas afecções. Quando, por conseguinte, podemos ser a causa adequada de uma dessas afecções, por afeto entendo uma ação; nos outros casos, uma paixão (ESPINOSA, citado por GLEIZER, 2005:33).

Afetar positivamente significa levar a agir - física e mentalmente. A ação intelectual, consciente leva a ter ideias adequadas. Assim, 'adequação de ideias significa potência' (SCRUTON, 2000:35). Ao construir significados (ideias adequadas) as professoras estariam aumentando sua potência em existir não só individualmente, como modos, mas também coletivamente. Além disso, transformar-se, segundo Espinosa, faz parte da natureza complexa do homem, e, aumentar seu *conatus* aumenta a sua possibilidade de auto-expansão e de realização (GLEIZER, 2005:31).

Assim como Espinosa, Vygotsky também não separava afetividade e intelectualidade, emoção e razão. Por isso mesmo, entendia o agir do homem no mundo como uma atividade motivada. E é em nossa vivência sócio-histórica e cultural que desenvolvemos nossos motivos – ou desejos, como os chamou Espinosa. Nossas relações com os outros nos afetam, orientam, regulam. A participação das professoras na atividade de planejamento pode levá-las, de

forma consciente ou não, a motivar-se pela aprendizagem que a condução coletiva das tarefas possibilita.

O contexto de colaboração propicia uma zona de desenvolvimento proximal mútua na qual os participantes podem aumentar seu repertório de expressão cognitiva e emocional (JOHN-STEINER, 2000)²³.

Tendo isso em mente, criar a Zona de Desenvolvimento Proximal é possibilitar que este confronto de sentidos seja uma forma de afetar-se de modo positivo, estimulando uma motivação coletiva, de forma a levar à produção de significados. A produção de significados, resultado a ser atingido com essa atividade, é também um instrumento para a sua transformação. É preciso, portanto, reorganizar a própria atividade, transformando a atividade prática em atividade prático-crítica da vida diária (NEWMAN & HOLZMAN, 2002:101). E sendo a atividade humana essencialmente coletiva, social, assim também o é a ZDP. Na definição de Newman e Holzman (2002), a ZDP '*é uma atividade, uma unidade histórica, a essencial socialidade dos seres humanos expressa como atividade revolucionária, como disse Marx*' (p. 96).

Resumindo, o contexto colaborativo possibilita que as participantes se afetem positivamente, pois permite que seus sentidos, ou idéias inadequadas, sejam postos à negociação em busca de significados/noções comuns, ou idéias adequadas. Isso propicia o aumento da potência (conatus) do grupo e cria uma ZDP coletiva que leva à produção de conhecimento e à transformação da atividade em que se engajam as professoras. Dialeticamente, ao transformar a atividade, as professoras também se transformam, pois internalizam sua vivência na forma de sentidos menos estereotipados. Os processos de externalização e internalização vividos as professoras em sua participação na atividade representam a aprendizagem e o desenvolvimento propiciados por esta. A colaboração leva à transformação da atividade e de seus participantes, daí sua importância nos contextos de formação de professores.

²³ Tradução minha do inglês *The collaboration context provides a mutual zone of proximal development where participants can increase their repertory of cognitive and emotional expression.*

A colaboração, como salienta Magalhães (2004:76), implica uma organização discursiva que vai muito além do concordar ou discordar. Por isso, no próximo capítulo, enfocarei aspectos discursivos procurando discorrer sobre como a assimilação da linguagem do outro e a argumentação se constituem no contexto colaborativo.

Capítulo 3

3. Formas de assimilação do discurso do outro

No capítulo anterior, discutimos como se concretiza a aprendizagem e a definimos com base em categorias propostas pela TASHC e por suas relações com as ideias de Espinosa. Neste capítulo, procuraremos dar ênfase ao papel da linguagem na aprendizagem, utilizando para isso categorias propostas por Bakhtin e, posteriormente, fazendo uma análise da teoria da argumentação e dos tipos de argumentos comumente utilizados em diferentes discursos.

3.1 Interação verbal e aprendizagem

Vimos que os homens aprendem e se desenvolvem mediante as condições sócio-históricas e culturais que determinam sua existência. Vimos também que a apreensão da realidade material e imaterial é mediada por representações sócio-culturais, ou seja, pela linguagem, o que permite ao homem desenvolver sua consciência. Este processo de internalização do mundo exterior é um processo ativo e dialético, que permite a transformação do homem do mundo.

Partindo também de uma visão marxista-dialética do desenvolvimento humano, portanto também de uma visão sócio-histórica e cultural, Bakhtin e seu círculo²⁴ desenvolveram um pensamento acerca da linguagem humana e a interação verbal. Tal embasamento teórico-metodológico é o primeiro ponto de intersecção entre suas ideias e as ideias vygotskianas utilizadas aqui, e dele decorrem uma série de outros.

Um deles está na própria concepção do sujeito falante. Criticando os esquemas dualistas, como o saussuriano, que separam didaticamente o falante do ouvinte para representar a interação verbal, Bakhtin/Volochínov (1929/1981) argumenta que tal representação leva à concepção de um falante autônomo e independente do mundo que o cerca. Para o crítico literário, no entanto, a

²⁴ A preferência pela referência aqui a *Bakhtin e seu círculo*, ao invés de simplesmente Bakhtin, fundamenta-se, em primeiro lugar na inconclusividade das discussões sobre a autoria de determinados textos produzidos pelos amigos e intelectuais russos Bakhtin, Volochínov e Medvediev (FREITAS, 2007:119). Em segundo lugar, o pensamento comungado pelo grupo no conjunto de obras deste círculo, influenciou de forma definitiva os estudos sobre linguagem e permitiram que se propusesse um ‘análise dialógica do discurso’ (BRAIT, 2006:10).

produção de um enunciado, por mais simples que seja, pressupõe uma série de condições anteriores à sua enunciação, condições estas que ligam o falante ao ouvinte mesmo antes da enunciação.

Ademais, todo o falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (...) (BAKHTIN, 1979/2003: 272).

Outra crítica ao esquema *falante* → *ouvinte* é o caráter passivo dado ao ouvinte. Um enunciado prevê uma reação do ouvinte, seja esta uma ação, uma reflexão ou uma resposta, independentemente de estar ou não em concordância com ele, de refutá-lo ou completá-lo. O sujeito que fala espera ser compreendido, o que pressupõe a atividade do ouvinte.

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra (BAKHTIN / VOLOCHÍNOV, 1929/1981).

É possível perceber na citação acima uma correspondência com o conceito de internalização descrito por Vygotsky e Leontiev e resgatado no capítulo anterior. É a partir da descrição desse processo – *a palavra* (exterior) *vai à palavra* (interior) – que Bakhtin funda o conceito de *compreensão ativamente responsiva*. Nela, o sentido de um enunciado encontra referência no ouvinte e lhe permite confrontar, refutar, completar o enunciado do outro ou rever enunciados anteriores, mesmo que não verbalize este diálogo interno.

A compreensão passiva, ao contrário, seria a *dublagem do pensamento* (BAKHTIN, 1979/2003: 272) do falante, fenômeno impossível na visão do teórico em uma situação dialógica. A compreensão passiva prevê um

distanciamento entre falante e ouvinte e é atribuída ao discurso monológico²⁵, categoria que, segundo Bezerra, está ligada ao autoritarismo e à idéia de acabamento, portanto à idéia de verdade pré-estabelecida, unilateral. A compreensão ativa, típica do discurso dialógico, implica a noção de não-acabamento, de processo (BEZERRA, 2005: 191), portanto de verdade multifacetada, em construção.

A comunicação dialógica requer a permeabilidade de nossa fala e, conseqüentemente, de nossa consciência, que se vê repleta das palavras dos outros e reage a elas, rejeitando-as, criticando-as, avaliando-as, completando-as, internalizando-as a seu modo. O sujeito gradativamente apropria-se do discurso dos outros tornando-o seu. A interação verbal dialógica é um mecanismo dinâmico que reflete e transforma os sujeitos nela envolvidos ao produzir *discursos internamente persuasivos*.

É do conceito de dialogismo que se depreende o conceito de *polifonia*²⁶. A polifonia caracteriza-se pela inserção de vozes de outros no discurso do sujeito.

Qualquer conversa é repleta de transmissões e interpretações das palavras dos outros. A todo instante se encontra nas conversas "uma citação" ou "uma referência" àquilo que disse uma determinada pessoa, ao que "se diz" ou àquilo que "todos dizem", às palavras de um interlocutor, às nossas próprias palavras anteriormente ditas, a um jornal, a um decreto, a um documento, a um livro, etc. (BAKHTIN, 1934/35 – 1975/88:139)

A inserção de uma outra voz no discurso é sempre intencional, interessada. Presta-se a refutar, confrontar, complementar ou avaliar o discurso do outro e o próprio e sua eficácia depende essencialmente do contexto em que é produzida. Assim, um enunciado é sempre ideológico, na medida em que

²⁵ As categorias monológico e dialógico, cunhadas por Bakhtin e seu círculo, foram utilizadas para caracterizar a criação literária, em especial o romance, e localizá-la ideológica e historicamente. Por diversas vezes em seus textos, no entanto, fazem referência ao caráter dialógico da comunicação humana, razão pela qual faço uso aqui de tais categorias.

²⁶ O conceito de polifonia foi emprestado da música por Bakhtin para definir a interação entre a fala das personagens e do narrador no romance em Dostoievski.

evidencia uma visão de mundo, um ponto de vista particular e vem carregado de intencionalidades e motivos.

A fim de penetrar no mundo ideológico umas das outras, as professoras terão que ‘descobrir suas palavras’ e lhes ‘dar ressonância’, compreendendo-lhes ativamente e lhes atribuindo novos sentidos. Nesse processo dialógico, a argumentação tem um papel essencial, pois é a partir dela que a compreensão e a assimilação se fazem possíveis. Também pela argumentação se expressa o caráter ideológico do discurso. Na próxima sessão, veremos que os teóricos da argumentação divergem sobre sua definição e finalidade e proporemos uma definição condizente com o referencial teórico sobre o qual se realiza esta pesquisa.

3.2 A finalidade da argumentação

Os teóricos da argumentação normalmente a posicionam na sua relação com a retórica. Para Aristóteles, e, baseado neste, também para Reboul (1998), a primeira é parte integrante da segunda. Segundo este último, a retórica seria formada por uma parte afetiva (etos e patos) e uma parte lógica (logos), sendo esta última correspondente à argumentação, embora reconheça que elas sejam inseparáveis. Já Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) tratam apenas da argumentação, identificando-a com o que chamaram de “Nova Retórica”.

Os objetivos da argumentação para estes autores decorreriam dos gêneros discursivos em que fosse empregada. A utilização destes gêneros estaria ligada à realização de determinados interesses e a argumentação seria considerada eficaz conquanto que levasse o orador a atingir esses objetivos.

A realização de interesses pode-se dar por via direta ou indireta, como explica o esquema de H. Lübe (Quadro 2), citado por Gutiérrez (2005). Por via direta, a realização de interesses faz uso de uma condição de superioridade condicionada à força ou ao poder. A argumentação é necessária quando não se tem ou não se quer fazer uso de tais condições e é preciso chegar aos objetivos de forma indireta. Temos então que a argumentação nos leva a *convencer* ou *persuadir*, termos que são amplamente utilizados pelos teóricos da argumentação, mas definidos por eles de maneiras distintas. Para Lübe, a

persuasão é uma forma manipulativa de se realizar interesses, podendo ser comparada à retórica sofística. O convencer, ao contrário, seria uma forma crítica de argumentar que levaria a um acordo lógico.

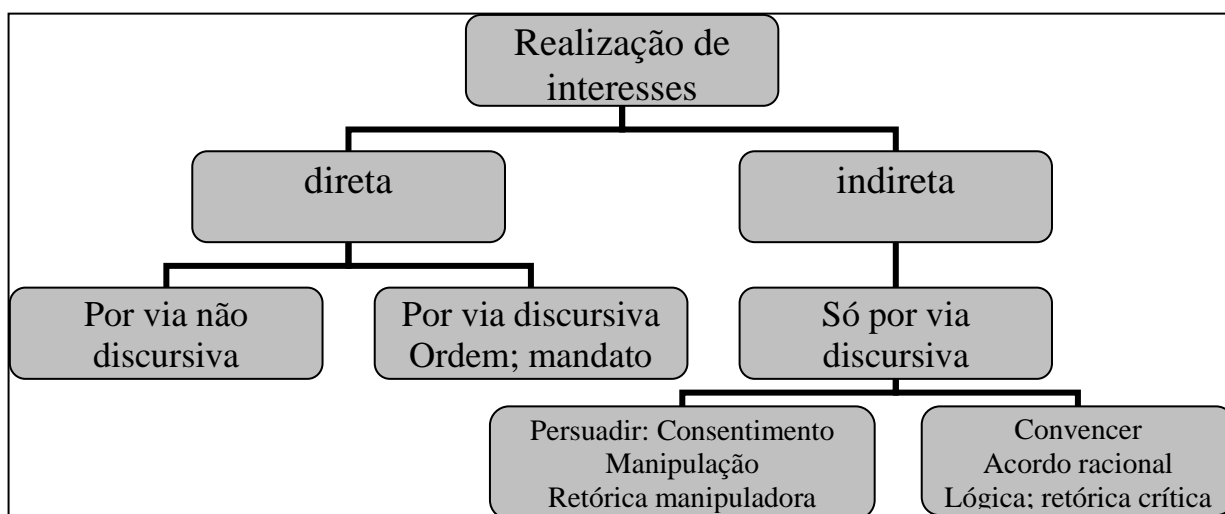


Figura 3: Esquema de H. Lübe sobre a realização de interesses, em Gutiérrez (2005, p. 38) ²⁷

Para Abreu, “convencer é construir algo no campo das idéias” e “persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para o agir” (1999, p.25). Argumentar seria gerenciar as duas coisas. Reboul define retórica como “a arte de persuadir pelo discurso”. Para ele, persuadir é levar alguém a crer em alguma coisa. No entanto, refuta a distinção entre convencer e persuadir, por considerá-la ‘excessivamente dualista’ ao opor crença e inteligência, razão e emoção.

O dualismo se manifesta em diversos conceitos presentes na teoria da argumentação. Muito disso se dá pelo fato de grande parte de seus teóricos estar inserida num contexto jurídico. Os pares dicotômicos defesa/acusação, verdadeiro/verossímil e, principalmente, orador/auditório não condizem com o contexto em que se desenvolve esta pesquisa, nem com os princípios filosóficos que a embasam. Cria-se a necessidade de uma forma nova de se pensar a argumentação: “uma forma particular de interação, em que se confrontam pontos de vista diferentes para se chegar a uma nova construção” (MOSCA, 2004:5).

Os princípios filosóficos que norteiam esta pesquisa estão em consonância com esta idéia. Os sujeitos são construídos no e pelo discurso, sendo assim, ao mesmo tempo, únicos, múltiplos e em constante

²⁷ Do original em espanhol, tradução minha.

transformação, assim como seus discursos e o mundo em que vivem. Nesse sentido, não existe a verdade *per se*. A verdade, assim como os sujeitos, é constituída sócio-histórica e culturalmente, ela apenas aparenta ser.

O que nos é acessível é, portanto, o verossímil. E o que é verossímil se não aquilo que construímos juntos? Não se trata, no entanto, de retornar à concepção de verdade dos sofistas. Segundo Reboul (p.9), “*Deve-se a eles a idéia de que a verdade nunca passa de um acordo entre os interlocutores, acordo final que resulta da discussão, acordo inicial também, sem o qual a discussão não seria possível*”. Apesar da aparente similaridade, tal definição de verdade servia a interesses manipulativos e buscava a eficácia e não a verossimilhança.

A verossimilhança é utilizada por mim aqui de maneira análoga ao que Vygotsky chamou de significado. A verossimilhança, assim como o significado, é algo construído por um determinado grupo num determinado momento sócio-histórico. Para atingi-la, é necessário buscar um acordo entre os envolvidos, o que implica conhecer e confrontar seus diferentes sentidos sobre determinado assunto. Daí a importância da argumentação. Nesta perspectiva, a utilidade da argumentação não está em persuadir e/ou convencer, mas em produzir algo novo, em construir um significado que possa ser compartilhado com todas as participantes.

Dessa forma, defino argumentação como um instrumento discursivo que, através de diferentes técnicas, permite conhecer, confrontar e transformar os sentidos dos sujeitos envolvidos em uma determinada atividade discursiva, produzindo, embora momentaneamente, um significado comum, verossímil a todos, ou seja, uma ideia mais adequada.

Em resumo, para que se crie um contexto efetivamente colaborativo na atividade de parceria, é necessário que a argumentação opere como um organizador discursivo que permita expor com clareza os sentidos das participantes para que possam ser compreendidas ativamente pelas outras. Estas por sua vez, devem fazer uso da argumentação para apontar contradições, expandir ideias e propor novas. Na argumentação dialógica, a palavra torna-se uma arena de conflito e assim permanece até que se chegue, ao menos provisoriamente, a uma ideia verossímil ou adequada a todas as participantes, ou seja, a um significado/noção comum. Por outro lado, sem

colaboração a argumentação torna-se um instrumento de imposição arbitrário, uma argumentação monológica que não reconhece o outro como capaz ou merecedor de réplica, em outras palavras, um discurso de autoridade (BAKHTIN, 1934/35 – 1975/1998). Sem colaboração, a argumentação serve à manutenção das desigualdades pré-estabelecidas. O discurso argumentativo-dialógico presente em contextos colaborativos cria uma zona de desenvolvimento proximal e serve à transformação desses contextos e dos indivíduos participantes. A utilização da argumentação dialógica na colaboração leva as participantes a construir conhecimento e se desenvolverem.

Na próxima sessão, baseio-me em alguns teóricos da argumentação para discutir os tipos de argumentos ao mesmo tempo em que os relaciono a este contexto.

3.3 Os tipos de argumentos

Os argumentos são utilizados no discurso para:

- dar suporte a uma idéia,
- confrontar ou posicionar-se contra uma idéia, ou
- dissociar uma idéia ou contestar a validade de outros argumentos.

Para atingir tais objetivos, pode-se fazer uso de diferentes estratégias ou tipos de argumentos. Para Aristóteles, tais argumentos poderiam ser resumidos segundo o esquema esboçado no Figura 4. Os entimemas, silogismos desprovidos de sua estrutura canônica, seriam argumentos dedutivos que variariam de acordo com a relação entre suas máximas e a presença ou não de determinados elementos, como o epílogo. Já os exemplos seriam argumentos indutivos, podendo ser constituídos de fatos anteriores ou invenções do orador. Segundo o filósofo grego, a eficácia da argumentação depende de uma série de fatores, entre eles a adequação dos argumentos ao contexto de produção e a combinação certa entre seus tipos. Assim, embora considere que os entimemas impressionem mais, afirma que no domínio da prática, os exemplos são mais eficazes.

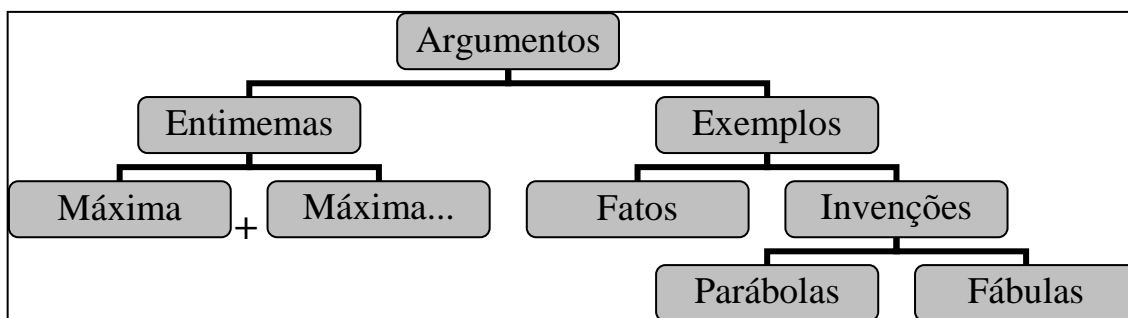


Figura 4: Tipos de argumentos segundo Aristóteles.

Objetando que esta classificação seja suficientemente ampla e atual para abarcar a complexidade das técnicas argumentativas, Perelman e Olbrechts-Tyteca fazem em seu “Tratado da Argumentação: A Nova Retórica” (TA) um extenso relato dos possíveis tipos de argumentos, juntamente com suas finalidades e implicações, dividindo-os em quatro grupos: os argumentos quase-lógicos, os baseados na estrutura do real, os que fundamentam a estrutura do real e os que dissociam noções. Reboul faz uma releitura do TA, condensando e realocando argumentos dentro dos grupos propostos por Perelman e Olbrechts-Tyteca. Assim, a comparação, por exemplo, tida como um argumento quase-lógico no TA, é interpretada como um argumento que funda a estrutura do real por Reboul, sob a alegação de que “*o que se mede é sempre empírico*” (p. 183). Já Abreu reduz a dois os grupos originalmente propostos pelo TA, excluindo a dissociação das noções e agrupando os baseados na e os que fundamentam a estrutura do real, sem justificar, no entanto, tal decisão.

Neste momento, proponho que analisemos alguns argumentos sem classificá-los nas categorias acima, visto que um argumento estabelece algum tipo de relação com a tese e estabelecer relações é sempre uma forma de raciocínio, independentemente de ser dedutivo ou indutivo.

Nos parágrafos seguintes, faço um resumo dos principais tipos de argumentos citados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Reboul (2004) e Abreu (2004), introduzindo uma possível leitura de como eles se inserem no contexto escolar. Um quadro resumo com os argumentos explicitados abaixo foi introduzido no capítulo 4. Nele foram inseridas também, a título de exemplo, ilustrações de cada tipo de argumento. Tais ilustrações, como explica própria definição deste tipo de argumento, são meras invenções de situações passíveis

de serem encontradas no contexto escolar, não correspondendo, no entanto, a nenhum enunciado necessariamente produzido pelas participantes desta pesquisa.

Muito comum no contexto escolar, e provavelmente em qualquer outro, é fazer **referência** a outros em seu discurso. A princípio poder-se-ia chamar tais argumentos de polifônicos levando-se em consideração a citação de Bakhtin incluída na primeira sessão deste mesmo capítulo. No entanto, também segundo Bakhtin/Volochínov (1929/1981), qualquer enunciado é fruto de enunciados anteriores e, neste sentido, todo e qualquer enunciado poderia ser considerado polifônico, o que pouco ajudaria nossa tentativa de categorização. Desse modo, definamos o **argumento de referência** como aquele que cita explicitamente em um enunciado uma pessoa, uma teoria, uma determinada fonte ou mesmo um pensamento atribuído ao senso comum. Este argumento tem por base o argumento de autoridade, comumente utilizado no discurso jurídico. Aqui, no entanto, ele é ampliado para abranger as diferentes referências que são feitas no contexto escolar. Algumas delas são:

- referência à hierarquia: citar um coordenador, um assessor de área ou o diretor.
- referência a teorias: citar paradigmas de pesquisa, teorias do desenvolvimento infantil, teorias de ensino-aprendizagem, abordagens de ensino de determinado conteúdo, etc.
- referência a fontes: citar dicionários, livros, revistas, sites, autores, etc.
- referência a parceiros: citar outros professores da escola.
- referência a alunos: citar um aluno ou um grupo de alunos, atual ou anterior ao momento da enunciação.

É imprescindível lembrar que a força de um argumento de referência depende em grande parte do valor atribuído a quem se cita no contexto. Assim, se um autor é desqualificado pelo grupo, fazer referência a suas ideias para reforçar uma tese terá, provavelmente, o efeito contrário. Porém é possível utilizá-lo para provar que determinada tese não deve ser aceita, já que está em consonância com as ideias dele. Também por esta razão, preferi utilizar o nome **argumento de referência** ou invés de argumento de

autoridade, visto que a autoridade de quem se cita só pode ser provada no contexto.

Outros argumentos mencionam questões relacionadas ao dia-a-dia do convívio escolar, estabelecendo uma relação causal entre elas. São os **argumentos pragmáticos**. Estabelecem relação de causalidade ou finalidade entre duas idéias que se sucedem no tempo. Podem justificar um fato por outro anterior ou refutar uma ação em função de uma possível conseqüência. Embora sejam amplamente utilizados e aceitos no discurso proferido na escola, dada a sua facilidade de verificação, esses argumentos também sofrem críticas por seu caráter reducionista, afinal, os acontecimentos não tem uma causa única e estabelecê-la como tal é imbuir-lhe demasiado valor. Isto está em conformidade com as ideias de Espinosa, segundo o qual, em sua parcialidade, não é dada ao homem a possibilidade de conhecer as verdadeiras causas das coisas ou de suas ideias.

Por estabelecerem relação de sucessão temporal, é possível considerar os **argumentos por desperdício** como argumentos pragmáticos. Neste caso, justifica-se uma ação em função do muito que foi feito em direção a ela.

Quando é possível estabelecer relações de igualdade entre ideias, situações ou acontecimentos, pode-se fazer uso do **argumento de identidade** ou **regra de justiça**. Com isso buscamos assegurar que casos ou fatos semelhantes tenham o mesmo tratamento. É o que se chama em Direito de jurisprudência. Para confrontar tal argumento, há que se questionar se as situações em questão são realmente idênticas ou se a medida tomada na situação anterior foi bem sucedida ou a mais acertada.

Amplamente utilizados no contexto escolar, os **exemplos** referem-se a fatos ou casos anteriores para confirmar ou negar a tese. Embora possam imprimir maior clareza a determinados pontos de vista, e, portanto, nos permitam conhecer mais profundamente os sentidos de um determinado interlocutor, o uso exclusivo desse tipo de argumento também pode ser prejudicial à construção de conhecimento. Isso porque muitas vezes exemplos são utilizados como vias de generalização. Desse modo, passam a ser vistos como modelos a serem seguidos ou mesmo anti-modelos, independentemente de relações que possam ser tecidas sobre eles. Segundo Liberali (2004) e Magalhães (2004), a argumentação em contextos de formação de professores

deve reforçar a relação entre teoria e prática. A argumentação feita exclusivamente pelo exemplo ignora a teoria e vai de encontro à racionalização da ação e do pensamento, ideal espinosano de libertação.

Ilustrações nada mais são que invenções ou exemplos fictícios. Podem antever problemas e servir à busca antecipada de soluções, mas também podem incorrer nos mesmos problemas apontados para a utilização de argumentos por exemplos.

As **comparações** estabelecem o valor de um termo em relação a outro do mesmo gênero. Assim, uma atividade escolar será melhor ou pior que outra, ou uma intervenção feita pelo professor será mais ou menos adequada que outra, levando-se em consideração algum ou alguns de seus aspectos. É possível perceber que, ao fazermos comparações, elencamos aspectos aos quais atribuímos maior ou menor valor. O **argumento por sacrifício**, que exprime o valor de um ato pelo esforço impresso ao fazê-lo, pode ser considerado uma comparação. O sacrifício passa a ser, assim, o aspecto a ser privilegiado na argumentação. O valor de uma atividade escolar, por exemplo, não está na atividade em si, mas no seu tempo de preparo ou na dificuldade que se teve em prepará-la. Há controvérsia sobre a classificação dos argumentos por comparação. Enquanto o Tratado da Argumentação (2005) os enquadra nos argumentos quase-lógicos por entender que medir seja um procedimento matemático, Reboul (2004) alega que 'o que se mede é sempre empírico' e que, portanto, as comparações tem base na estrutura do real.

Diferentemente das comparações, as **analogias** traçam relações de semelhança entre termos de gêneros diferentes. Com isso, além de estabelecerem valor sobre determinados aspectos das ideias analisadas, e com isso reduzi-las, a analogia ainda conta com um maior grau de subjetividade, visto que é o sujeito que estabelece as relações de semelhança entre tais ideias, já que não pertencem ao mesmo gênero.

A **compatibilidade**, ou a **incompatibilidade**, consiste em mostrar que uma ideia ou argumento é compatível ou não com a tese. Se usamos argumento do próprio interlocutor para mostrar-lhe a incompatibilidade com sua tese, temos a **autofagia**. Diante de uma mesma situação, pode-se fazer uso do **ridículo**, ironizando o erro do interlocutor. O uso do ridículo pressupõe uma grande cumplicidade entre os interlocutores, caso contrário deve levar a

inviabilização do contexto colaborativo, já que os interlocutores não sentirão que seus sentidos são acolhidos pelo grupo.

Prestigiados pelos teóricos da argumentação por seu caráter quase-lógico, os argumentos quase-matemáticos buscam estabelecer ligações entre fatos e ideias baseando-se em operações quase-matemáticas. A partir da relação transmitida, define-se o tipo de argumento quase-matemático. Assim, a **transitividade** demonstra que, se A está para B e B para C, então A está para C. A **divisão** pressupõe que uma ideia que está presente nas partes também está no todo. Do mesmo modo, se está no todo também está nas partes. Já a **exclusão** define que, se nenhum dos outros termos é possível, então só o é o que resta. E por fim, o **dilema** revela que duas alternativas levam à mesma conclusão. A utilização desse tipo de argumento implica uma busca pela racionalização das ideias. Para questioná-los, é necessário identificar algum problema em suas premissas, como uma generalização infundada ou um dado não comprovado.

Considera-se a **definição** um argumento, pois ela *impõe um determinado sentido, geralmente em detrimento de outros* (REBOUL, 2004:173). No entanto, os diferentes teóricos utilizados neste trabalho a subdividem em diferentes tipos, não havendo consenso entre eles sobre esta tipologia. Menciono aqui três deles, por entender que são mais pertinentes a este contexto. Utiliza-se a **definição** para apresentar algo a partir de suas características observáveis. A partir da **definição expressiva**, define-se algo com base em uma visão subjetiva. A **definição normativa** baseia-se em uma convenção estabelecida *a priori* em um determinado contexto. Está livre de ser julgada como certa ou errada, é apenas uma convenção.

É importante lembrar que os argumentos podem ser utilizados com finalidades distintas. Desse modo, pode-se usar a comparação para mostrar que um caso é ou não é igual a outro; pode-se alegar que ele é inédito ou que tem jurisprudência; pode-se fazer alusão a um referencial teórico endossado ou não pelos interlocutores. Da mesma forma, é necessário perceber que os argumentos normalmente aparecem combinados. Assim, pode-se mostrar coerência ou incoerência a partir de um exemplo, uma ilustração ou um caso de jurisprudência.

Muitos argumentos são usados não para dar suporte a uma tese ou refutá-la, mas simplesmente para estabelecer papéis e vínculos no grupo. Alguns se referem ao etos projetado pelo enunciador, que pode ser humilde e procurar desqualificar-se em busca da benevolência dos interlocutores, ou pode ser pretensioso, expondo constantemente suas qualificações e buscando adquirir a confiança do grupo ou impor-se diante dele. Outros se referem aos fatos, ou seja, às emoções a serem despertadas em seu auditório. Nesse sentido, pode-se querer enaltecê-lo, buscando sua adesão, comovê-lo, buscando seu engajamento, ou mesmo desmerecê-lo, buscando culpabilizá-lo pelos problemas identificados no processo. Tão importantes quanto qualquer outro argumento, estes nos remetem às emoções dos interlocutores e tem grande participação na conquista ou não de um contexto de trabalho colaborativo.

Independentemente do uso que se possa fazer dos argumentos acima, eles nos permitem conhecer mais profundamente as relações tecidas pelos interlocutores sobre a tese em questão. Permitem-nos conhecer suas experiências, valores, e emoções com relação a ela e, portanto, são um caminho para a exposição de seus sentidos, sem a qual não se pode compartilhar significados.

No próximo capítulo, discutirei a visão de Linguística Aplicada na qual está inserida esta pesquisa, mediante a exposição dos princípios filosóficos que a embasam, e os relacionarei à minha escolha metodológica.

Capítulo 4

4. Discussão Teórico-Metodológica

Neste capítulo, defino a visão de Lingüística Aplicada compreendida nesta pesquisa através da discussão dos princípios filosóficos que a norteiam. Em seguida, discorro sobre o conceito de colaboração e sua importância na escolha metodológica utilizada aqui para a manutenção da coerência com os princípios teóricos e filosóficos que dão embasamento a este trabalho. Por fim, descrevo como se deu a coleta e a seleção dos dados utilizados, assim como os procedimentos de análise empregados.

4.1 A LA e os princípios filosóficos que norteiam esta pesquisa

Nesta seção pretendo discutir porque entendo que esta pesquisa encontra-se inserida numa perspectiva crítica de Lingüística Aplicada, como a define Liberali (2006) ao comentar Bygate:

A Lingüística Aplicada (LA) estuda a ação humana em contextos variados através de diferentes áreas do conhecimento para observação de como a linguagem realiza/mediate tais ações. Essa área do saber tem como preocupação focal a compreensão e a transformação de situações de conflito que interessam às pessoas comuns e não apenas aos pesquisadores centrados em encontrar respostas às questões teóricas puras (Bygate, 2005).

Esta visão de LA demonstra a evolução histórica da disciplina, que sofreu ao longo dos últimos trinta anos mudanças filosóficas, teóricas e metodológicas radicais. Tais mudanças foram impulsionadas pelo questionamento e conseqüente redefinição de seus fundamentos mais essenciais: O que é linguagem? Qual é sua relação com o sujeito? Qual a relação entre pesquisador e sujeito? Qual a relação entre teoria e prática? De que deve se ocupar, afinal, o lingüista aplicado? Qual é o domínio, os limites da disciplina? Discuto a seguir como essas questões, que levaram a uma nova conceitualização da disciplina, relacionam-se com esta pesquisa.

A Lingüística Aplicada dos anos 80 era informada essencialmente pela disciplina-mãe, a Lingüística (MOITA LOPES, 1996 e 2006; RAJAGOPALAN, 2003; PENNYCOOK, 1996 e 2006; ROJO, 2006, entre outros). Esta era pautada em pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos modernos que

pregavam a neutralidade da ciência e a busca pela verdade. Neste panorama, a Lingüística Aplicada ocupava-se da aplicação técnica das teorizações construídas pela Lingüística, estabelecendo uma hierarquização clara desta sobre aquela, assim como da **teoria sobre a prática**.

Segundo Rajagopalan (2003, pp.107-109), tal hierarquização nada mais é do que um “*preconceito*” que ele atribui, baseado em Oakeshott, a concepções enganosas sobre a natureza do conhecimento e sua aquisição. Seriam elas: a “*ilusão de autonomia*” existente entre conhecimento técnico e conhecimento prático; a idealização de um conhecimento técnico universal; e a ilusão de que o conhecimento teórico pode ser anterior ao conhecimento prático, estando este último “*presente no conhecimento teórico de forma, digamos, latente ou ‘cristalizada’*”(p.109)”. Tais concepções fundamentam-se em princípios filosóficos dualistas que comentarei mais adiante.

Conhecimentos obtidos de áreas diversas passaram aos poucos a ser incorporados aos estudos da LA, o que, embora tenha tido papel significativo no desenvolvimento da disciplina, não alterou as concepções filosóficas ou metodológicas adotadas por ela. Pesquisas mais atuais, dentre elas aquelas que, como esta, sofreram a influência da psicologia social de Vygotsky, promoveram uma mudança de concepções na área, implicando mudanças mais radicais no fazer do lingüista aplicado (ROJO, 2006: 255). Apoiado no materialismo histórico de Marx, Vygotsky discorreu sobre como o homem, enquanto ser social, histórico e cultural, constituía-se como tal em sua ação transformadora no mundo ao mesmo tempo em que este o constituía. Nesta visão, a linguagem medeia/realiza a relação dialética entre homem e mundo. **Linguagem** é, portanto, um instrumento psicológico que constitui o sujeito a partir de sua ação no mundo, ao mesmo tempo em que é constituída por ele.

Como observou Pennycook (1996) ao comentar Williams, “*uma definição de linguagem é sempre, implícita ou explicitamente, uma definição de seres humanos no mundo*”. A definição acima evidencia uma visão de ser humano bastante diferente daquela concebida pelo iluminismo e pelo modernismo, na qual o homem era um ser racional dotado de inteligência anterior ou independentemente da linguagem. Se a linguagem medeia a relação do homem com o mundo nas ações em que se implica, e se é nessa e por essa relação que o homem vai se constituindo, então o **sujeito**, tal como o

entendemos, não é se não pela linguagem, e não há como concebê-lo independentemente de sua microgênese, não há como concebê-lo como um ser universal e imutável. As participantes desta pesquisa são, assim, concebidas em sua complexidade em constante formação e transformação por sua ação no mundo mediada pela linguagem. Dada a multiplicidade de papéis que assumem nos diversos contextos sociais em que atuam, sua constituição como sujeito é ao mesmo tempo única e efêmera.

Tal concepção de sujeito tem uma influência dramática no modo de se fazer pesquisa. Se se assume, como o faz Pennycook ao citar Nietzsche e Heidegger, “*que nós estamos e somos deste mundo e que não há como saber nada fora das delimitações lingüísticas, sociais, históricas e culturais dentro das quais existimos*” (1996:36), não há como clamar pela neutralidade do pesquisador ou pela isenção ideológica da pesquisa, aferida por critérios de validade rigorosamente testados. Da mesma forma, não há como se almejar a uma verdade ou um conhecimento universal, visto que, mesmo que os imaginemos possíveis, estes não nos são acessíveis dada a natureza restritiva de nossa condição de existência no mundo. Como explica Fabrício (2006), ao resumir o modo de produção de conhecimento de Foucault, “*não há campos autônomos de conhecimento desligados da cultura, da sócio-história e do conjunto de crenças, ações, normas e práticas propiciadoras de certos regimes de percepção, de cognição e de vontade*”(p.56). Portanto, não tenho a pretensão de alcançar uma verdade absoluta com esta pesquisa. Pretendo, sim, buscar uma construção de conhecimento verossímil entre as participantes, um significado compartilhado entre elas, ciente de que este pode ser apenas uma ilusão produzida por nossa percepção.

Fabrício ainda acrescenta que “*sujeitos e objetos não são a-históricos; por conseguinte, o estudo do objeto produz o objeto*”. Nas ciências humanas, a **relação pesquisador – objeto** é uma relação entre sujeitos cuja constituição social, histórica e cultural múltipla e distinta se processa e se manifesta em seu discurso dialógico. Desse modo, seus interesses, crenças e saberes são constantemente colocados em conflito. É a partir deste conflito que parte a pesquisa e se dá a construção de conhecimento. Na relação entre as participantes desta pesquisa, suas diferentes historicidades geram diferentes concepções de como construir o currículo da série e como abordar os

conteúdos sugeridos para ela. Ao posicionarmos-nos quanto a nossas concepções e sentidos e argumentarmos em busca de uma posição consensual, oportunizamos a transformação do currículo e a nossa transformação profissional e pessoal.

Enquanto as pesquisas desenvolvidas sob um ideal moderno, visavam a atingir um sujeito universal, padronizado e, portanto, atemporal e a-histórico, esta pesquisa tem como pressuposto o sujeito psicológico historicizado que é, ao mesmo tempo, único e múltiplo, constituído no e pelo discurso que medeia suas relações com o mundo em que atua. Para entendê-lo, é necessário conhecer sua ecologia, revelada implícita ou explicitamente em seu discurso e em suas ações, o que implica ir muito além de estudos lingüísticos.

Para atingirmos uma compreensão mais ampla da vida social vivida “*pelos corpos de carne e osso no dia-a-dia*” (MOITA LOPES, 2006:88), é preciso entender a complexidade das relações envolvidas nas práticas sociais. É preciso revelar sua historicidade, os jogos de poder, os interesses, os sentidos dos envolvidos na ação. Para isso, torna-se imprescindível acessar conhecimentos desenvolvidos por outras disciplinas, como a psicologia, a sociologia e a filosofia. Dessa forma, abandonamos o ideal moderno de delimitação da **disciplina** e seu objeto e mergulhamos nos rumos da transdisciplinaridade que, na visão de Rojo (2006), pode ser entendida como uma “*leveza do pensamento*” que nos liberta das amarras modernistas e nos permite produzir conhecimentos novos e mais abrangentes sobre nosso objeto de estudo.

Apoiada em Vygotsky (1934/2005) e Bakhtin e seu círculo (1979/2003; 1929/1981), Rojo advoga por uma perspectiva sócio-histórica de se fazer LA. Esta perspectiva abandona a idéia dicotômica, dualista entre homem e mundo, entre pesquisador e objeto, entre teoria e prática, entre produção de conhecimento e mudança social, entre linguagem e sujeito, entre micropsicológico e macrosocial, e se ampara na idéia monista (Espinosa) de que todas estas coisas fazem parte de um todo e carregam em si esta idéia de totalidade; de que a relação entre estes pares é sempre dialética e dialógica; e de que é nesta relação que os elementos se constroem.

Nesta visão de LA, **o fazer do lingüista aplicado** é um fazer implicado na mudança social, já que, como explica Rajagopalan, “*trabalhar com*

linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual ela faz parte" (2003, p. 126). Partindo deste princípio, e assumindo que não existe neutralidade ou objetividade no fazer do lingüista aplicado, é preciso repensar questões éticas. A que interesses serve a minha pesquisa? Que transformações são desejadas? A LA, como a definem Pennycook, Rajagopalan e Moita Lopes, entre outros, deve ser crítica: deve buscar transformar situações de conflito e de desigualdade social; deve questionar constantemente suas bases epistemológicas; deve assumir e aclarar suas posições ideológicas; e deve assumir a fluidez do conhecimento que produz, sem a pretensão de lançar mão de novas receitas.

Nesta pesquisa, na qual insiro-me como pesquisadora e participante, entendo que a negociação de sentidos e papéis e as disputas de poder somadas às prescrições do trabalho e às atribuições do dia-a-dia geram conflitos entre as participantes. Ao analisar como esses conflitos se manifestam na linguagem, pretendo buscar colaborativamente outras maneiras de ação e de utilização da linguagem em nossas discussões a fim de, ao buscar soluções para nossos problemas, propiciar a construção conjunta de significado e o desenvolvimento das participantes.

4.2 A pesquisa crítica de colaboração

Na seção anterior procurei explicitar os pressupostos filosóficos em que baseei e que me fizeram inserir esta pesquisa num paradigma crítico de Linguística Aplicada. Apontei também minha intenção em fazê-lo de maneira colaborativa. Minha intenção nesta seção é definir o conceito de colaboração utilizado nesta pesquisa e, ao fazê-lo, explicitar porque considero que esta seja uma pesquisa crítica de colaboração (MAGALHÃES, 2004 e 2006; MAGALHÃES e FIDALGO, 2007).

O conceito de colaboração foi interpretado de maneiras diversas por pesquisadores em todo o mundo, o que os levou a conduzir pesquisas que seguiam procedimentos metodológicos bastantes distintos. Observando-se, por exemplo, a Pesquisa Colaborativa de Bray, Lee, Smith e Yorks (2000), percebe-se que os autores buscaram desenhar procedimentos que garantissem a participação igualitária de todos os envolvidos em todas as

etapas do desenvolvimento da pesquisa. Já John-Steiner (2000) fala sobre padrões colaborativos em que os sujeitos desempenham diferentes papéis na interação.

Como explicitarei anteriormente, esta pesquisa realizou-se no contexto real de trabalho de três professoras de inglês do quinto ano desta escola, incluindo esta pesquisadora. O objetivo do trabalho era investigar a interação das professoras em sua prática real, com suas motivações reais. As condições reais de trabalho exigiam muitas vezes a divisão de tarefas, sendo este um procedimento cooperativo e não colaborativo. Da mesma forma, não era possível esperar que todas as participantes estivessem envolvidas nesta pesquisa do mesmo modo que a pesquisadora.

A atividade de planejamento em que estavam envolvidas as professoras foi representada na figura 2 no capítulo 2. A atividade em que se envolveu esta pesquisadora configura-se como uma atividade diferente, que se insere numa comunidade diferente e que segue regras e uma divisão de trabalho que só recaem sobre esta comunidade acadêmica. Utilizando-se novamente o esquema proposto por Engeström, a atividade de pesquisa poderia ser representada conforme a figura 5.

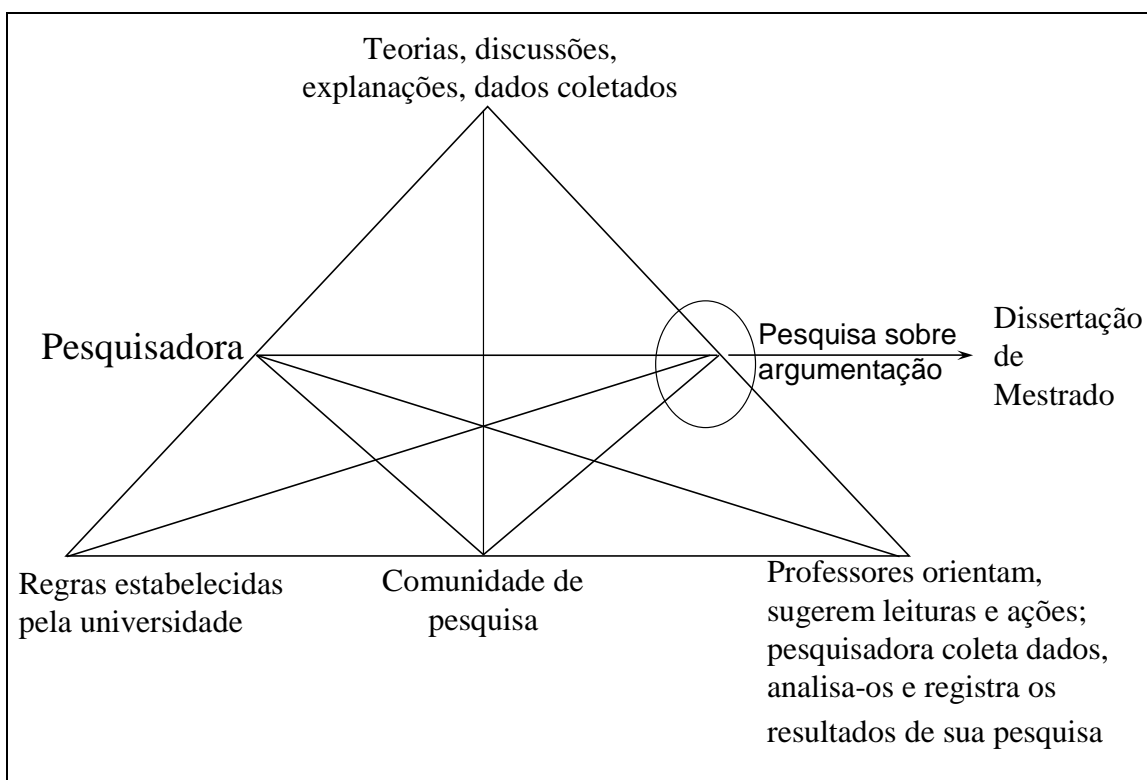


Figura 5: O sistema de atividade de pesquisa.

Dito isto, fica claro que esta não poderia ser uma pesquisa colaborativa como definida por Bray, Lee, Smith e Yorks (2000), já que, para ter participação igualitária em todas as fases da pesquisa, ou seja, para que se tenha a mesma divisão de trabalho, é preciso estar inserido na mesma atividade e ter os mesmos objetivos. Também não é possível dizer que esta pesquisadora interveio enquanto tal na atividade de planejamento, evidenciando o caráter intervencionista da pesquisa, já que seu papel nela era de professora.

Entretanto as duas atividades estão intimamente ligadas. Em primeiro lugar, porque enquanto sujeito múltiplo e único, participo das duas, o que significa que minha participação em uma interfere em minha atuação na outra e vice-versa. Isto, no entanto, não se dá de forma ingênua e espontânea. Pode-se dizer que as duas atividades estão dispostas em cadeia (LIBERALI, 2008) já que significados construídos em uma são intencionalmente levados à outra pelos sentidos da professora-pesquisadora. Em segundo lugar, os dados produzidos na atividade de planejamento são instrumento de estudo da atividade de pesquisa. Fica evidenciada, assim, a relação dialética entre as duas atividades.

Inspirado em Marx, Vygotsky definiu o que chamou de método dialético. Trata-se de estudar uma atividade historicamente, '*o que significa estudá-la no processo de mudança*' (VYGOTSKY, 1930/2003:85). Enquadrar simplesmente esta pesquisa em uma metodologia rígida e previamente definida seria descontextualizada, descaracterizá-la historicamente.

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (VYGOTSKY, 1930/2003:86).

A colaboração nesta pesquisa é, assim, seu instrumento e resultado. Tal colaboração deve ser evidenciada na ação das professoras que, com suas ações revolucionárias tipicamente humanas (NEWMAN e HOLZMAN, 2002), tentam transformar a atividade em que se engajam e, ao fazê-lo, transformam-se a si mesmas. A pesquisa crítica de colaboração como a define Magalhães

(2007) está em consonância com essas idéias. Busca transformar as práticas escolares historicamente situadas em busca da produção de conhecimento coletivamente construído.

As participantes desta pesquisa entendiam que, enquanto sujeitos múltiplos e únicos, carregavam uma diversidade de conhecimentos que fazia com que atuassem na atividade de modos diversos (MAGALHÃES, 2007). Seu interesse pelo trabalho colaborativo era motivado pela possibilidade de aprendizagem, pela transformação.

Através da colaboração, podemos transcender as amarras da biologia, do tempo, do hábito e conquistar um eu mais completo, além das limitações e dos talentos do indivíduo isolado. (JOHN-STEINER, 2000).²⁸

Entretanto, a possibilidade de aprendizagem propiciada pela colaboração reside muito mais na ênfase dada aos “nós” da interação (ENGSTRÖM apud JOHN-STEINER, 2000), do que nas discussões empáticas ou em que há consenso *a priori*. São as discordâncias, os conflitos, os questionamentos, as discrepâncias na compreensão de conceitos e instruções que permitem que a colaboração de que falamos aqui se instaure. A participação ativa das professoras na compreensão de diferenças e na resolução de conflitos é essencial para a colaboração. Uma atitude passiva ou de subordinação à estrutura da série – através da aceitação não reflexiva de seus instrumentos e da relação desigual de acesso ao conhecimento desenvolvido anteriormente – na tentativa de se evitar situações de conflito - em nada favorece a colaboração e a aprendizagem. A aprendizagem desejada é o consenso *a posteriori*.

“O conceito de colaboração pressupõe, assim, que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e o seu próprio. Essa é uma questão complexa, uma vez

²⁸ Tradução minha do original em inglês “*Through collaboration we can transcend the constraints of biology, of time, of habit, and achieve a fuller self, beyond the limitations and the talents of the isolated individual.*”

que envolve as representações²⁹ dos participantes sobre suas identidades, papéis e domínio do conhecimento em um contexto particular e, portanto, questões referentes a questões de poder” (MAGALHÃES, 2004:75).

Ao assumir uma postura de questionamento com relação ao currículo e às atividades previamente sugeridas para a sua condução, as professoras imbricam-se nesse processo de construção de conhecimento envolto em tensões e divergências. Esta predisposição do grupo em não simplesmente reproduzir o que já existe - o currículo, as sequências didáticas e as atividades utilizadas em anos anteriores -, mas em compreender seus objetivos e as relações estabelecidas com a totalidade do trabalho e, a partir daí transformá-lo, faz com que esta atividade em que se envolvem coletivamente seja constitutivamente colaborativa.

A colaboração é vista como um processo de avaliação e reorganização compartilhada das práticas mediadas pelos instrumentos em atividades que podem dar a professores e pesquisadores possibilidades de questionar os sentidos atribuídos a conceitos teóricos que os professores normalmente aprendem nos textos educacionais prescritivos isolados da prática (MAGALHÃES, 2007:223).³⁰

A colaboração na ação é um processo que implica ir além da simples discordância e instaurar a discussão de ideias, valores, práticas arraigadas, teorias e condições reais de ação. Enfim, implica orquestrar por meio da linguagem os sentidos que temos sobre as especificidades do trabalho. Daí a importância da argumentação.

A argumentação a serviço da colaboração permite transformar o contexto escolar polarizado entre a aceitação passiva e a discordância

²⁹ O conceito de representação é entendido aqui, assim como em Magalhães (2007), como os sentidos vygotkianos do indivíduo sobre determinado assunto ou objeto.

³⁰ Tradução minha do original em inglês: *Collaboration is seen as a process of shared evaluation and reorganisation of practices mediated by instruments in activities that may provide teachers and researchers with possibilities for questioning senses attributed to theoretical concepts teachers usually learn from the prescribed educational texts in isolation from practice.*

infundada em busca de um olhar crítico e não alienante do trabalho do professor.

4.3 Procedimentos para coleta de dados

Os dados utilizados nesta pesquisa foram produzidos por três professoras de inglês do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola bilíngue localizada na cidade de São Paulo, entre elas esta pesquisadora. O período de coleta deu-se em aproximadamente um semestre escolar. Foram feitas gravações em áudio das reuniões semanais previstas na grade de trabalho das professoras, nas quais eram discutidos encaminhamentos, conteúdos e também mudanças e permanências de atividades no currículo da série. Também foram coletadas mensagens eletrônicas que circularam entre as professoras no mesmo período e com a mesma função, visto que as reuniões semanais mostravam-se insuficientes para que fossem discutidos e definidos todos os assuntos suscitados pela complexidade deste contexto bilíngue. Ocasionalmente, a professora-pesquisadora redigiu relatos de assessorias e compartilhou-os com as outras professoras.

Tendo em vista que a pesquisa se deu no âmbito real do trabalho das professoras, não foi estipulado um desenho especial para sua implementação. Ao contrário, a coleta se deu mediante as condições reais oferecidas pelo contexto de trabalho. Em caráter excepcional, foram coletadas informações pessoais e também de cunho pedagógico das professoras participantes por requisição desta pesquisadora. Tal coleta se deu em resposta a questionário enviado por meio eletrônico à Professora A. No caso da Professora B, foram feitas perguntas semelhantes em forma de entrevista oral gravada em áudio, ambas em anexo.

O material coletado passou por três grandes recortes. Em primeiro lugar, foram desprezados trechos que diziam respeito exclusivamente a discussões referentes à disciplina de *language*, já que, como dito anteriormente, as professoras tinham formação e experiências similares ao lecionar a Língua Inglesa e este não se configurava como seu maior desafio. Tampouco se apresentava como maior motivo de discrepância entre seus sentidos.

Em segundo lugar, as reuniões presenciais entre as professoras tiveram, durante boa parte do tempo de coleta, um caráter essencialmente descritivo, visto que, com o objetivo de didatizar os conteúdos das disciplinas específicas e seus encaminhamentos, a Professora A narrava detalhadamente as aulas transcorridas em anos anteriores. As outras professoras, novas na série, não conseguiam articular seus questionamentos de forma apropriada, dificultando a análise da argumentação. A troca de e-mails passou a ser o local em que uma maior elaboração de questionamentos, argumentos e contra-argumentos pode ser observada. Desse modo, embora possa em determinados momentos fazer alusão a alguma dessas reuniões, elas foram descartadas para efeito de análise.

Por fim, em virtude de terem produzido maior controvérsia e, conseqüentemente, maior teor argumentativo, foram selecionados e-mails em que eram discutidos aspectos referentes aos conteúdos desenvolvidos na disciplina de *science*.

Uma vez que um e-mail³¹ que permite que se incluam diversos assuntos em um só texto, nos casos em que isso aconteceu, foram identificados e analisados apenas os trechos que se mostravam coerentes com os critérios estabelecidos aqui.

4.4 Procedimentos para a análise de dados

A fim de responder em que medida a argumentação utilizada pelas participantes ao expor seus sentidos sobre o ensino de *science* contribui para tornar a troca de e-mails um espaço de colaboração entre elas, é preciso que se considere, com vista na definição de argumentação expressa no final da seção 3.2, que os sentidos dos interlocutores envolvidos na interação precisam ser explicitados, compreendidos e confrontados no discurso. Para que isso seja possível, é preciso que as interações sejam **pertinentes** e que **desenvolvam** de alguma forma a idéia em questão. Tais critérios, sobre os quais discorreu Pontecorvo (2005), permitem avaliar se existe um fio condutor do raciocínio

³¹ Neste trabalho não abordarei a discussão sobre o e-mail enquanto veículo ou gênero discursivo.

compartilhado e expandido pelos interlocutores, sem o que não seria possível perceber se há ou não produção de um significado comum entre eles. Só a partir daí, a análise dos tipos de argumentos interessa a este trabalho.

O quadro 1, produzido por Miascovsky (2008) com base em Pontecorvo (2005), resume as principais dimensões da argumentação, suas características e as categorias discursivas que nos permitem identificá-las na interação. Na coluna à direita do quadro insiro exemplos dessas dimensões encontrados nos e-mails trocadas pelas professoras participantes desta pesquisa. As dimensões de desenvolvimento e pertinência servem mais adequadamente à análise dos dados, já que marcam a inserção das ideias dos interlocutores na interação. Alguns trechos dos e-mails em que houve pouco ou nenhum desenvolvimento foram preservados quando marcavam a adesão de um interlocutor à tese, mesmo sem justificativa. A dimensão de não pertinência, no entanto, serviu de critério de recorte de alguns trechos, já que ao desviar-se do tema proposto ou argumentar sobre algo que não está em discussão não parece levar à construção de conhecimento.

Quadro 1: Modalidades de análise (retirado de Miascovsky, 2008)

Modalidades de análise			
Dimensões	Características	Categorias	Exemplo
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • coerência de raciocínio entre os interlocutores; • avanço e progresso da análise e interpretação do objeto do discurso; • introdução de novos elementos e de novas perspectivas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. trazer elementos novos; 2. relacionar; 3. delimitar 4. contrapor-se argumentando; 5. compor relações de nível mais alto; 6. generalizar; 7. problematizar 8. reestruturar. 	<p>E-mail 3 <i>By procedures you mean the steps we are going to take to conduct the experiment, right?</i></p>
Não desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • inércia, bloqueio do raciocínio coletivo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. repetir 2. confirmar 3. referir-se a uma experiência pessoal 	<p>E-mail 21 (em anexo) <i>I also think one hour and 20 is enough for the tests.</i></p>
Pertinência	<ul style="list-style-type: none"> • progressão do discurso colocado no tema proposto por um dos interlocutores e compartilhado pelos outros 	<ol style="list-style-type: none"> 1. permanência dentro do tema proposto 2. acréscimo de elementos 	<p>E-mail 4 <i>Why is it going to the EF?</i> E-mail 5 <i>The idea of having the report in their EFs is for us to begin to assess the genre(...)</i></p>
Não pertinência	<ul style="list-style-type: none"> • falta de progressão do discurso quando há desvio do tema 	<ol style="list-style-type: none"> 1. desvio do tema proposto 2. referir-se a elementos de outro tema 	<p>E-mail 4 (desviando-se do tema proposto) <i>I will you send you my lesson plan as soon as I finish it.</i></p> <p>E-mail 15 (referindo-se a um texto diferente do citado pelo interlocutor anterior): <i>Anyway, I'm not sure I understood what you meant by examples not being part of your reality - don't you wash your hands after using the toilet?</i></p>

Para responder à minha pergunta de pesquisa,

Em que medida a argumentação utilizada pelas participantes permite expor seus sentidos sobre o ensino de *science* e contribui para tornar a troca de e-mails um espaço de colaboração entre elas?

farei uma análise dos argumentos utilizados por elas com base no quadro de argumentos (quadro 2) que resume os argumentos sobre os quais discorri no capítulo 3. Observarei também se a presença de operadores argumentativos colabora para a compreensão dos argumentos expostos. Além disso, procurarei observar a evolução de alguns elementos lexicais no discurso das professoras e os esforços argumentativos que elas imprimem para aclarar seus sentidos sobre eles.

Quadro 2: Tipos de argumentos

Tipo de Argumento	Descrição		Ilustrações
Referência a	Hierarquia	A voz do outro é colocada como algo a ser seguido ou não em função de sua posição hierárquica.	<i>A assessora de área gostou da atividade. A coordenadora prefere que façamos assim.</i>
	Teorias	Endossadas pelo grupo, reforçam a tese, do contrário refutam-na.	<i>Precisamos lembrar que este texto faz parte de um gênero que tem características distintas. Esses exercícios de 'fill in the blanks' são super behavioristas.</i>
	Fontes	Precisam ser consideradas fidedignas pelo grupo.	<i>O texto foi tirado do site da BBC.</i>
	Parceiros	A valoração de sua voz depende de sua aceitação no grupo.	<i>A professora de Português disse que os alunos tem condições de fazer esta atividade.</i>
	Alunos	Tem importância ou não dependendo do contexto.	<i>Os alunos gostam de jogos competitivos.</i>
Pragmático	Estabelece relação de causalidade ou finalidade entre duas idéias. Pode justificar um fato por outro anterior ou refutar uma ação em função de uma possível consequência. É possível englobar aqui os argumentos por desperdício, que justificam uma ação em função do muito que foi feito em direção a ela.		<i>Os alunos foram mal na prova porque não trabalhamos suficientemente este assunto. Fizemos tantos exercícios de lógica. Não faz sentido não avaliar isso agora.</i>
Identidade ou regra de justiça	Assegura que casos ou fatos semelhantes devem ter o mesmo tratamento.		<i>Nós demos um roteiro de estudos antes da prova de math. Agora não vamos fazer um para science?</i>
Exemplo	Menciona um fato ou caso anterior para confirmar ou negar a tese.		<i>No ano passado eu fiz assim e deu certo.</i>
Comparações	Estabelece o valor de um termo em relação a outro do mesmo gênero. Pode-se incluir aqui o argumento por sacrifício, que exprime o valor de um ato pelo esforço impresso ao fazê-lo.		<i>É melhor ler o livro do que a cópia. Eu levei o final de semana inteirinho fazendo esta atividade.</i>
Analogias	Traça relações de semelhança entre termos de gêneros diferentes.		<i>Se um nadador precisa melhorar seu tempo, ele treina mais. Se o aluno precisa melhorar a leitura, precisa ler mais.</i>

Tipo de Argumento	Descrição		Ilustrações
Ilustrações	Apresenta um exemplo fictício.		<i>E se o aluno respondesse que os microorganismos não participam da decomposição?</i>
Compatibilidade/ Incompatibilidade	Mostra que uma idéia ou argumento é compatível ou não com a tese.		<i>Se a avaliação é processual, não dá para dar nota só com base na prova.</i>
Quase- matemáticos	Transitividade	Demonstra que, se A está para B e B para C, então A está para C.	<i>Vamos dar esse jogo. Eles adoram jogos. (Eles vão adorar esse jogo.)</i>
	Divisão	Pressupõe que uma idéia que está presente nas partes também está no todo. Do mesmo modo, se está no todo também está nas partes.	<i>Todo mundo tem que entregar as notas até sexta-feira. (Você também!)</i>
	Exclusão	Define que, se nenhum dos outros termos é possível, então só o é o que resta.	<i>Se temos que entregar as notas depois do feriado e os alunos sempre faltam no dia anterior a ele, temos que dar a prova na quarta-feira.</i>
	Dilema	Revela que duas alternativas levam à mesma conclusão.	<i>Dando ou não a prova, temos que apresentar alguma atividade avaliativa.</i>
Definição	Define-se algo a partir de suas características observáveis.		<i>O relatório é um texto que traz observações do professor quanto ao comportamento e a aprendizagem do aluno no trimestre.</i>
Definição expressiva	Define-se algo a partir de uma visão subjetiva.		<i>O relatório é um jeito bonito de dizer aos pais o que precisa melhorar.</i>
Definição normativa	Baseia-se em uma convenção, estando assim, livre de ser julgado como certo ou errado.		<i>Aqui na escola, o relatório é um instrumento de comunicação aos pais dos avanços de seu filho num determinado período, assim como os desafios a serem superados a seguir.</i>

Também analisarei a presença ou não de diferentes modalizadores a fim de buscar evidências sobre o valor atribuído a esses argumentos inseridos nos enunciados das professoras. Segundo Maingueneau, a modalização ‘*permete explicitar as posições do sujeito falante em relação a seu interlocutor, a si mesmo e a seu propósito*’ (apud CHARADEAU e MAINGUENEAU, 2004:337). Daí sua importância para a argumentação. No entanto, desde Aristóteles, vários teóricos, lingüistas e analistas do discurso tem levantado hipóteses sobre sua possível categorização, partindo de diferentes pontos de vista (KOCH, 1984: 74). Para este trabalho selecionei as categorias que me pareceram mais adequadas à análise dos dados produzidos e adicionei a elas o que chamei de marcador de intencionalidade para designar o verbo *mean*, já que ele apareceu diversas vezes nos dados analisados e não recaía sob nenhuma categoria previamente definida.

Quadro 3: Função argumentativa da modalização

Modalizador	Função argumentativa	Exemplos
Deontico	Evidenciar o posicionamento do falante quanto a regras e normas sociais.	(...) <i>which is something I believe you should try to do whenever possible</i> (e-mail 16) <i>But we just have to include a slot for procedures in that lab report.</i> (e-mail 3)
Lógico ou alético	Determinar o valor de verdade atribuído pelo interlocutor à asserção.	<i>I can put another one together in the morning if I don't find it.</i> (e-mail 4)
Epistêmico	Inserir mais ou menos certeza à asserção ou argumento.	<i>I think it brings relevant information</i> (e-mail 16) <i>I was thinking of how to justify the use of the handout to (CP) and I realized I didn't really know what to say.</i> (e-mail 4)
Apreciativo	Mostrar o valor que se dá a uma ideia.	<i>What is bothering me is that we have a lab report in which the hypothesis (...) does not answer the initial question (...)</i> (e-mail 9)
Marcador de intencionalidade	Esclarecer os sentidos sobre determinado termo ou asserção.	<i>By procedures you mean the steps we are going to take to conduct the experiment, right?</i> (e-mail 2)

Em alguns momentos, chamarei à atenção a utilização de alguns pronomes pessoais e vocativos, quando julgar que estes não são simplesmente parte do discurso dialogal, mas que marcam uma posição de individualização ou união no discurso, em outras palavras, se atribuem responsabilidade pelas asserções a indivíduos ou ao grupo, o que permite que se perceba também sua relação com a colaboração. Tais elementos linguísticos poderiam ser organizados de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 4: Função dos pronomes pessoais e vocativos

Pronomes pessoais e vocativos	Função no enunciado
Girls; you; you girls; I	Atribuir responsabilidade a um ou outro interlocutor.
We; let's; us; our	Atribuir responsabilidade ao grupo.

Os pronomes pessoais e vocativos foram enquadrados (ex.: **we**).

Modalizadores aparecem realçados em tom de cinza (ex.: I **guess**).

Palavras ou expressões analisadas especialmente aparecem em negrito (ex.: **procedimentos**).

Operadores argumentativos receberam um sublinhado duplo (ex.: on the other hand).

Embora seja possível analisar separadamente os diferentes elementos linguísticos sobre os quais discorri nesta sessão, não é minha intenção dissociá-los, visto que só uma análise da totalidade do enunciado permite chegar a uma melhor compreensão dele.

Os nomes das participantes quando utilizados nos e-mails foram trocados por siglas atribuídas de acordo com as denominações explicitadas anteriormente: **professora A**, **professora B** e **professora pesquisadora** (ver quadro abaixo). Os nomes de assessores, de coordenadores e da instituição onde foi realizada a pesquisa quando mencionados nos e-mails foram substituídos por denominações comuns colocadas entre parênteses (ver quadro 5).

Quadro 5: Profissionais mencionados nos dados

Posição	Sigla utilizada
Professora A (mais antiga na série)	(PA)
Professora B (transferida para a série)	(PB)
Professora pesquisadora	(PP)
Coordenadora pedagógica	(CP)
Assessora de ciências e <i>science</i>	(ASC)
Professora assistente 1	(PS1)
Professora assistente 2	(PS2)
Professor de laboratório	(LT)

4.5 Questões de credibilidade

Todas as etapas deste trabalho foram acompanhadas em orientações individuais, o que garantiu que os encaminhamentos propostos estivessem em consonância com os princípios da ética acadêmica. Os dados e sua análise foram apresentados aos pesquisadores do grupo LACE durante os seminários de pesquisa de que participei, e suas críticas, comentários e sugestões permitiram que eu revisse meus encaminhamentos e minhas escolhas em relação ao tratamento dos dados.

Participei de diversas conferências nacionais e internacionais apresentando este projeto em diversos estágios de seu andamento e pude me beneficiar das sugestões e críticas recebidas por colegas pesquisadores de outros grupos, o que muito acrescentou a este trabalho. Dentre os eventos de que participei, destaco:

- 1° e 2° SIAC (Simpósio Ação Cidadã), promovidos pelo Grupo LACE e realizados pelo LAEL/PUCSP final dos anos de 2007 e 2008, respectivamente;
- III CONGRESO INTERNACIONAL Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística, promovido pela Faculdade de Letras da Universidade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires em agosto de 2008;

- II CLAFPL – Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, promovido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em novembro de 2008;
- I Congreso de Lenguas Modernas, promovido pela Universidade da Costa Rica em dezembro de 2008.

As professoras participantes desta pesquisa receberam esclarecimentos quanto aos princípios deste trabalho, assim como quanto às características da escolha metodológica, e tiveram acesso aos dados e à análise, até então parcial, feita sobre eles. Sendo esta uma pesquisa de caráter colaborativo, elas puderam também opinar sobre a condução do trabalho e discutir suas dúvidas, quando necessário. Com isso, puderam assinar conscientemente o “Consentimento Livre e Esclarecido”, documento exigido pelo Comitê de Ética, cujo modelo encontra-se em anexo.

A instituição em que foi realizada a pesquisa, na figura de sua diretora, foi esclarecida sobre os objetivos desta pesquisa e as condições em que se realizaria a coleta de dados e também aprovou sua realização.

O trabalho já em andamento e com dados coletados foi submetido à avaliação do Comitê de Ética desta universidade, que o aprovou sem ressalvas. O documento comprovando o parecer deste comitê encontra-se em anexo.

Capítulo 5

5. Análise e discussão dos resultados

Neste capítulo faço uma breve contextualização dos dados e os analiso de acordo com os procedimentos explicitados no capítulo 4, sessão 4. Ao mesmo tempo, procuro interpretá-los à luz da teoria sobre a qual discorri nos capítulos 2 e 3. Os dados foram organizados em sete sequências, cada uma delas contendo e-mails trocados num curto período de tempo sobre o mesmo assunto. As sequências e também os e-mails que as compõem foram organizados em ordem cronológica. Apenas as sequências 1, 3 e 4 foram analisadas, tendo em vista seu conteúdo argumentativo e valor interacional. As outras se encontram em anexo.

Os excertos foram produzidos por professoras de inglês do quinto ano do ensino fundamental de uma escola bilíngüe localizada na cidade de São Paulo. As professoras são responsáveis pela elaboração das atividades que são aplicadas em sala de aula nas quatro disciplinas que lecionam: *language*, *math*, *science* e *social studies*. A professora **A** é a mais antiga na série e, conseqüentemente, conhece mais profundamente os conteúdos trabalhados nela, por isso responsabiliza-se por propor a organização curricular das áreas específicas, inclusive *science*. A professora **B** e a professora-pesquisadora trabalharam juntas em 2006 e parte de 2007 no 4º ano da mesma escola e estavam se familiarizando com o currículo da nova série paulatinamente. As professoras **A** e **B** trabalhavam no período da tarde e podiam conversar sobre questões ligadas aos materiais e atividades propostas para a execução do currículo em seus horários de intervalo. A professora pesquisadora encontrava-se com as outras duas apenas em horários de reunião.

As seqüências analisadas a seguir referem-se especificamente à discussão sobre atividades destinadas à área de **science**. As interações foram produzidas em forma de e-mails, o que permitia que diversos tópicos fossem abordados dentro de um só turno. Dos e-mails originais, foram selecionados trechos que se referiam a um único tópico, a fim de que se observe mais facilmente a pertinência a ele. Esses trechos aparecem destacados dentro do corpo do e-mail pelo aumento do tamanho da fonte. Nesses trechos foram destacados também alguns aspectos linguísticos que, juntamente com a

análise dos tipos de argumentos utilizados, permitem compreender melhor o sentido de cada asserção.

Sequência 1

Quando os e-mails abaixo foram trocados, as professoras já estavam trabalhando juntas há cerca de um mês. A demanda de tarefas, as exigências do contexto e a auto-exigência das professoras impunham um ritmo de trabalho acelerado e o espaço alocado para reuniões entre as professoras mostrava-se insuficiente para que todas as questões relativas ao dia-a-dia escolar fossem devidamente discutidas e resolvidas. A troca de e-mails logo se tornou um importante instrumento de comunicação entre as professoras, que passaram a utilizá-lo para motivos diversos e em horários variados.

A sequência a seguir foi produzida no final de semana dos dias 16 e 17 de fevereiro de 2008. Por motivos pessoais, a professora B raramente checava seus e-mails aos finais de semana, por isso não participou desta interação. A professora A percebe que uma atividade que havia sido encaminhada à apreciação da coordenação e aviamento de cópias continha um problema. Tratava-se de um *lab report* (ver anexo), instrumento utilizado para registrar procedimentos científicos quando da condução de um experimento: formulação de pergunta, levantamento de hipóteses, registro de observações e conclusão. O mesmo instrumento havia sido utilizado no ano de 2007 e, na ocasião, a professora A sentiu falta de um espaço específico para a descrição de como conduzir o experimento. Ela então escreve dividindo com as outras professoras sua preocupação e solicitando um posicionamento quanto à solução do problema.

E-mail 1

From: (PA)
To: (PP), (PB)
Subject: lab report
Date: Sat, 16 Feb 2008 12:34:17 -0300

Girls,

I was going over the **procedures** for science and realized **we** don't have space in the lab report for them to register the **procedures** of the experiment. What shall **we** do? Have them register the **procedures** on a separate sheet, in their notebooks, or change the handout? (PP), **do you think** the handouts have been sent for copies yet - do **we** have time to change this??? **I'd be happy** to register the **procedures** in the notebooks this time and include a slot for **procedures** in the next lab report **we** design - what do **you girls** say?

XXX, (PA)

A professora A utiliza o modalizador deôntico *shall* para expressar sua dúvida quanto à resolução da questão. Embora o pronome pessoal **I** indique que foi ela quem percebeu o problema, a utilização subsequente de **we** sustenta que o problema é do grupo e que é deste a responsabilidade por sua resolução. Ela então sugere duas possibilidades de resolução do problema e pede que as outras professoras se posicionem com relação à questão. Antes de confirmar seu pedido de posicionamento ao final do e-mail, ela antecipa um argumento pragmático – *the handouts have been sent for copies* – que poderia levar ao impedimento da segunda opção de resolução apresentada – *change the handout* -, possivelmente sua opção preferida, e pede que a professora pesquisadora, que havia se comprometido a aviar o exercício na sexta-feira, esclareça esta dúvida. No entanto, antecipando uma possível resposta afirmativa quanto ao argumento que impediria a opção de corrigir a atividade, ou evitando uma controvérsia maior, a professora A mostra-se aberta a aceitar também a primeira opção - *Have them register the **procedures** on a separate sheet, in their notebooks* - e o faz com a introdução de um modalizador apreciativo - *I'd be happy* -, que neste caso demonstra mais indiferença do que preferência. O que não é colocado como opção é **não** registrar os passos do experimento, momento em que comumente se leva os alunos a notar o uso do imperativo em instruções. Também não é mencionada a possibilidade de se realizar a atividade no caderno.

A palavra **procedures**, que aparece diversas vezes no e-mail 1, foi utilizada para designar duas coisas diferentes: o encaminhamento da aula de *science* e as instruções a serem seguidas ao fazer o experimento. Isso marca o início de uma longa discussão sobre as diferentes acepções e sentidos atribuídos ao termo pelas professoras.

Em resposta ao e-mail 1, a professora-pesquisadora escreve o e-mail 2, no qual esclarece a situação do *lab report* e aproveita para introduzir outros assuntos, todos desprezados para efeito de análise em virtude de sua não pertinência ao tema.

E-mail 2

From: (PP)
To: (PA)
Cc: (PB)
Sent: Saturday, February 16, 2008 2:48 PM
Subject: Re: lab report

(PA),
The report sheet is on top of (CP)'s desk with a note and she won't see it before Monday morning. I'll get it out of there as soon as I arrive at school. By **procedures** you **mean** the **steps** we are going to take to conduct the experiment, right? If you send me a copy of the one you have, I'll edit it, print it and replace the other.

I bought some fig cause you said they look good when rotten (I find that hard to believe). Are we going to use them? I haven't done my lesson plan for next week. I'll look at yours first. I know what you're saying (smart ...).

Your list of duties for (PA1) and (PA2) looks fine.

I'll be back.

Bjs
(PP)

A professora pesquisadora sinaliza que o argumento levantado pela professora A não será um impedimento para a modificação da atividade e prontifica-se a fazer a modificação. Com isso, qualquer outra possibilidade de resolução da questão fica eliminada. Os pronomes pessoais presentes no e-mail revelam a polarização do diálogo entre as professora A e a professora pesquisadora. A posição da professora B neste ponto parece indiferente.

No turno também é pedido um esclarecimento quanto à acepção da palavra **procedures**. A pergunta - *By procedures you mean the steps we are going to take to conduct the experiment, right?* – pede que a professora A produza um argumento por definição. Não se trata, no entanto, de uma pergunta ingênua. Isto porque a professora pesquisadora costumava utilizar na

série anterior a expressão *conducting the experiment* para designar o procedimento de descrição das ações tomadas na condução do experimento. Pode-se dizer que as professoras, tendo utilizado a palavra **procedures** em experiências diferentes, haviam construído sobre ela diferentes sentidos, evidenciando o papel da atividade na formação da consciência humana. A pergunta aparece como uma tentativa de colocar esses sentidos em conflito a fim de que pudessem ser debatidos e aclarados. No entanto, seu próprio sentido sobre a expressão não foi inserida no texto. Permaneceu, portanto, um pensamento e *‘um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra’* (VYGOTSKY, 1934/2005:190).

A professora A envia o e-mail 3 na mesma tarde em resposta ao e-mail 2.

E-mail 3

From: (PA)
To: (PP)
Cc: (PB)
Subject: Re: lab report
Date: Sat, 16 Feb 2008 20:17:53 -0300

(PP),
You'll find the **procedures** in my lesson plan. But we **just have to** include a slot for **procedures** in that lab report. I'm sending you the handout³², if you **think** you **can** make the change and still have the copies by this Thursday, ok. Or else, **let's** just use the notebooks for this one OK?
I'll check your answer tomorrow - if you send me one.
Bye
(PA)

O argumento por definição esperado não foi incluído no texto. Uma vez que a professora-pesquisadora não esclareceu seus sentidos sobre a palavra **procedures** em seu turno, a professora A volta a utilizá-la para designar os mesmos referentes que mencionou no primeiro turno (e-mail 1), compreendendo que a dúvida da professora-pesquisadora estava em discernir entre essas duas possíveis acepções, aquelas que compunham os sentidos da professora A no momento do diálogo.

O modalizador deôntico **have to** indicaria que a decisão de se corrigir o *lab report* já havia sido tomada, se não fosse a inserção de uma condição para a ação: *have the copies by this Thursday*, que por impor uma condição

³² O arquivo com o *lab report* não foi anexado a este e-mail.

temporal entre as ações, pode ser considerado um argumento pragmático. A questão pragmática que moveu a professora A a iniciar o diálogo continua sendo sua prioridade. Ao reiterá-la, expressa pouca disposição para a negociação.

No e-mail seguinte (e-mail 4), a professora-pesquisadora retoma brevemente a questão de ordem prática da correção da atividade, mas em seguida introduz outra questão controversa. No entanto, não abordará mais os diferentes sentidos dados à palavra **procedures** nesta sequência.

E-mail 4

From: (PP)
Date: 17/2/2008 14:15:00
To: (PA)
Cc: (PB)
Subject: Re: lab report

(PA),
I **don't think** I have the original file, **but it doesn't matter**. I **can** put another one together in the morning if I don't find it. I was thinking of how to justify the use of the handout to (CP) and I realized I **didn't really know** what to say. Do **we** consider it a cyclical production³³, a diagnostic activity or what? Why is it going to the EF³⁴? Are **we** going to have another one later into the trimester?

I will you send you my lesson plan as soon as I finish it (which won't happen until tonight).
Bjs.
(PP)

Ao invés de pedir à professora A que lhe enviasse o documento original para alterações, o que ela havia provavelmente esquecido de fazer juntamente com o e-mail 3, a professora-pesquisadora introduz, num trecho altamente modalizado, outro argumento pragmático - *I **can** put another one together in the morning* – caso não ache o documento em seus arquivos. Com a ajuda do modalizador apreciativo ***it doesn't matter***, posiciona-se de maneira indiferente a essa questão e, em seguida, com a ajuda do modalizador epistêmico ***didn't really know*** introduz sua dúvida sobre uma outra questão. Disparada pelo tema que iluminava a escola no ano de 2008 – sustentabilidade – iniciou-se uma discussão acerca da utilização dos cadernos dos alunos e do número de cópias

³³ Cyclical production ou produção cíclica é um termo veiculado na escola para designar produções textuais trabalhadas que se repetem e se expandem em diferentes séries, sem que façam necessariamente parte do currículo de todas elas.

³⁴ Evaluation Folder. Pasta organizada por aluno contendo atividades avaliativas significativas e enviada aos pais ao final de cada trimestre.

a serem pedidas. Com isso, ao pedir cópias, os professores deveriam ter uma boa justificativa para essa decisão. Como o *lab report* era um exercício que trazia basicamente tópicos que poderiam ser facilmente copiados e preenchidos no caderno no decorrer da atividade, para que fossem providenciadas cópias, era necessário que ele fosse considerado uma atividade avaliativa. As perguntas que se seguem no e-mail trazem ao diálogo as vozes de outros interlocutores que interferem na atividade. As perguntas da professora-pesquisadora são carregadas do que ela imagina ser o discurso da coordenadora pedagógica que, por sua vez, fazia referência a teorias. A ausência de marcas lingüísticas que mostrem a introdução de outras vozes mostram que o discurso da coordenadora vai sendo assimilado pela professora até 'perder as aspas' (BAKHTIN, 1934/35 – 1975/1998). Ao mesmo tempo, suas perguntas são argumentos por definição, já que buscam de alguma forma categorizar a atividade. As possíveis respostas a elas formam entimemas com as informações implícitas no contexto.

- *Cyclical productions can be evaluated at any time. The lab report is a cyclical production. Therefore it can be evaluated.*
- *Diagnostic activities must follow in the evaluation folder. The lab report is a diagnostic activity. Therefore it must follow in the evaluation folder.*
- *Diagnostic activities diagnose students' knowledge on a topic to be developed throughout the trimester. The lab report is a diagnostic activity. So we are going to have another one during the semester.*

Responder às perguntas implicaria decifrar tais entimemas na busca de uma justificativa plausível para o uso do instrumento.

A fim de responder aos questionamentos feitos pela professora-pesquisadora no e-mail 4, a professora A envia o e-mail 5 e anexa a ele uma cópia do documento a que se referiam.

E-mail 5

From: (PA)
To: (PP)
Cc: (PB)
Subject: Re: lab report
Date: Sun, 17 Feb 2008 21:40:56 -0300

(PP),
I'm sending you the lab report, so you don't have to retype it. The idea of having the report in their EFs is for us to begin to assess the genre - we'll have other experiments throughout the year and they can have the reports in their notebooks. (3) This would be cyclical and also a diagnostic activity to see how much they know about **scientific procedures** – (1) we did the same last year and as we assessed the different **steps** we went over each one again in their notebooks. We can talk about it tomorrow, but that's the idea. If they don't have this lab report in the EF(2) they will only have the test in the 1st trimester - if we're going to follow what we did last year. I hope this will help, in case you need to explain to (CP) why we need the handouts. Like I said before, if we don't have time to include the **procedures** in the handout, we can always have them in their notebooks - which we did last year anyway. Then we might ask them to write a note in the handout ***procedures** in notebooks.
See you tomorrow.
I'm signing off now.
XXXX,
(PA)

O turno traz diversos argumentos que se combinam para dar respaldo à tese de que o *lab report* deve ser realizado em folha avulsa. O operador argumentativo for introduz um argumento pragmático por finalidade - for us *to begin to assess the genre* – e também faz referência à teoria ao mencionar o ensino de gêneros³⁵.

Antecipando um possível contra-argumento que faria referência ao desperdício de papel, a professora A acrescenta que este caso não pode ser generalizado, já que outros relatórios poderão ser feitos no caderno. Em seguida define o *lab report* como produção cíclica e atividade diagnóstica a partir de um outro argumento pragmático que indica a sua finalidade: to see how much they know about scientific procedures. A experiência do ano anterior é um exemplo que parece servir de modelo a ser seguido, embora seja aberta a possibilidade de discussão do assunto na reunião entre as professoras do dia seguinte. Outro argumento pragmático introduz uma consequência

³⁵ Uma ampla discussão sobre o ensino de gêneros nas áreas específicas havia sido travada em reuniões de formação e em assessorias nos dois anos que antecederam a coleta de dados para esta pesquisa.

negativa à não utilização do *lab report* como atividade diagnóstica: de acordo com a experiência anterior, apenas a prova trimestral apareceria na pasta avaliativa e, com isso, não mostraríamos à coordenação ou aos pais qualquer ideia de processo.

No final do turno, a professora volta a fazer menção à possibilidade de não termos tempo de incluir um espaço para **procedures** no documento, deixando claro que prefere ter as cópias do documento como está a não tê-las.

O pronome pessoal we refere-se alternadamente ao grupo formado pelas professoras do quinto ano de 2008 e ao grupo de professoras do quinto ano do ano anterior, representado aqui pela professora A.

O uso do termo **scientific procedures** corresponde ao uso dado a **procedures** pela professora pesquisadora e a professora B no ano anterior. Como termo análogo, a professora A utiliza **steps** logo em seguida, o que seria considerado pela professora pesquisadora (ver e-mail 2) os passos ou ações realizadas durante a fase de condução do experimento, o *modus operandi*. Mais abaixo, a professora A reitera o uso de **procedures** como o espaço do documento destinado ao registro das ações efetivamente tomadas no laboratório. A confusão terminológica não é abordada. Com isso, sentidos individuais deixam de ser expostos ao debate e à racionalização, o que torna impossível chegar a 'noções comuns' (SPINOZA, 1677/ 2002) sobre o uso do termo entre elas. As origens ou as causas das diferenças de uso e sua apreciação sobre suas escolhas não são compartilhadas em busca do consenso ou da construção de significado.

Após fazer a modificação necessária na atividade, conforme sugerido pela professora A, a professora-pesquisadora envia o e-mail 6, anexando a ele uma cópia do documento já corrigido.

E-mail 6

From: (PP)
Date: 17/2/2008 22:04:42
To: (PA)
Cc: (PB)
Subject: Re: lab report

Hi, there.
I couldn't finish my schedule for this week. I'll finish it up tomorrow.
I'm sending the lab report with **procedures**. I'll ask for copies. Let you know how it goes as soon as you get there.
Good night.
Bjs
(PP)

Encerrando esta sequência, a professora-pesquisadora utiliza o termo **procedures** com o sentido emprestado da professora A: o espaço da atividade destinado ao registro do *modus operandi*. Não há como se dizer que houve neste caso uma produção de significado conjunto, já que os sentidos das professoras sobre o termo não foram realmente explicitados e debatidos nesta sequência. A utilização do termo é mais uma reprodução passiva do uso da professora A do que uma apropriação decorrente de uma compreensão ativa do termo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/1981). A falta de argumentos que justificassem o questionamento da professora-pesquisadora sobre este termo – feito no e-mail 2 - e a falta de persistência em manter a discussão sobre o termo podem ter contribuído para isso. Manter-se nesta *zona de conflito chamada ZDP* (MAGALHÃES e FIDALGO, 2007) envolve *intensidade emocional* (JOHN-STEINER, 2000) e é preciso saber dosar esta intensidade para não quebrar com os elos conquistados na direção de um contexto colaborativo. Considerando-se que trabalhávamos no final de semana, seria este o melhor momento para se instaurar tal discussão? Seria o meio eletrônico o meio mais apropriado? No dia seguinte durante sua reunião, as professoras conversaram brevemente quanto às diferentes acepções do termo **procedures** sem que, no entanto, definissem um padrão de uso, nem discutissem as origens e os possíveis desdobramentos de seus usos correntes do termo.

A questão que motivou a sequência foi essencialmente prática, o que justificaria a presença mais predominante de argumentos pragmáticos. No

entanto, a introdução de argumentos por definição e de referência, principalmente nos e-mails 4 e 5, estabeleceram uma relação entre a atividade prática sugerida para *science* e as teorias e referências presentes no âmbito da escola, permitindo uma compreensão maior sobre o ensino da disciplina, que parece ser compartilhada por elas. É possível perceber, por exemplo, que o *lab report* é tratado como gênero textual e considerado uma produção escrita dentro da área de *science* e que a avaliação dentro da disciplina deve ser processual. Há que se notar, no entanto, que para chegar a este consenso as professoras assumiram papéis bem definidos: a professora-pesquisadora, embora questionadora, pede esclarecimentos à professora A, reiterando seu papel de menos experiente; a professora A mantém-se firme em sua convicção e a reitera diversas vezes, valendo-se de sua experiência para solucionar os questionamentos feitos pela professora-pesquisadora. Para Engeström (1991), a fim de se transformar verdadeiramente uma atividade, há que se modificar sua base, começando pela divisão de trabalho. Para que a troca de e-mails torne-se mais claramente um espaço de colaboração, será necessário perceber se as participantes se alternam nas tarefas de questionar e explicar.

Sequência 3

Dois meses depois do início das aulas, muitas dúvidas ainda pairavam sobre o currículo de *science* e a maneira como estava sendo conduzido na visão das professoras novas, principalmente a professora-pesquisadora. As professoras estavam conduzindo um experimento sobre a deterioração dos alimentos. Havia sido utilizados para isso duas fatias de pão de forma e um tomate cortado ao meio. Sobre uma das fatias de pão e uma metade do tomate foi friccionado um pedaço de fruta já em avançado estado de deterioração. Depois, os alimentos foram acondicionados em sacos plásticos e deixados no laboratório. Os alunos utilizaram o *lab report*, mencionado na sequência 1, para fazer anotações das etapas do experimento. A pergunta a ser respondida lhes foi fornecida pelas professoras: *Why does food go bad?* (Por que os alimentos estragam?). Após a anotação das etapas descritas acima (*procedures*), os alunos escreveram suas hipóteses sobre o que aconteceria no experimento, por exemplo, *o pão exposto à fruta estragada vai estragar primeiro que o outro*. Após uma semana, os alunos retornaram ao laboratório para observar o que havia acontecido e anotar suas observações no *lab report*.

Esta sequência traz e-mails trocados entre os dias 25 e 27 de março de 2008 que tratam da discussão em torno desta atividade e sua ligação com o todo do currículo. A aproximação da assessoria de *science* seria uma boa oportunidade para discutir e resolver as dúvidas pendentes, no entanto, a assessoria foi marcada no período da tarde para atender ao maior número de professoras (A e B). Impossibilitada de comparecer à assessoria, a professora-pesquisadora envia o e-mail a seguir.

E-mail 9

Date: Tue, 25 Mar 2008 10:04:53 -0700
From: PP
To: PA; PB
CC: CP, ASC, PS1, PS2
Subject: science consultancy

Hi, girls.

As you have a science consultancy and I won't be able to be there for it, I'd like to ask you to clarify a few things for me. I know I am being terribly picky, but I have a hard time doing things I don't really understand and our lack of time,

overload of work, topped with lots of anxiety is not helping. I hope you can be only temporarily mad at me and forgive me soon enough.

The thing is, as I am not a science teacher, I always relied on the materials we have to guide me. One of them is the Scott Foresman's book, which brings an introductory page on "using scientific method for science inquiry". There we find explanations for the **procedures (steps)** we use when doing an experiment: stating a problem (the question you want to answer), formulating a hypothesis (a possible answer to your problem), concluding (a decision you make based on evidence - data that supports or not my hypothesis), etc. What is bothering me is that we have a lab report in which the hypothesis (The bread exposed to rotten food will probably go rotten first...) does not answer the initial question (Why does food go bad?). Also I am not sure if their conclusion is supposed to state if their hypothesis was correct or not or if it should provide an answer to the question. My feeling was to change the question into something that would suit the report better, language wise (Does exposure to rotten food affect food deterioration?, for example). I just talked to (LT) and he thinks we should consider having "subquestions" that, when answered, would help us answer the big one. I know that with the texts they will read and the work that will be done in Portuguese they will get there. I'm just not comfortable with this **step** of the way.

I know you have other priorities for tomorrow's consultancy, but if you have time I'd like you to discuss my questioning with (ASC) (If my ears burn, I will know you have!)

Please don't hate me.
XXXXXXXXXX
PP

Ela inicia o turno com dois argumentos pragmáticos introduzidos pelo operador *as* - *you have a science consultancy and I won't be able to be there for it* – para justificar seu pedido de esclarecimento junto à assessora de *science*, introduzido pelo modalizador apreciativo *'d like*. Em seguida, desculpa-se insistentemente por sua necessidade de resolver suas dúvidas utilizando-se para isso diversos argumentos que projetam um etos de humildade: *I am being terribly picky; I have a hard time doing things I don't really understand; our lack of time; overload of work; lots of anxiety* . Com isso manifesta a percepção de que suas colocações podem estar causando algum desconforto ao grupo.

Antes de iniciar a explanação de suas dúvidas, utiliza outro argumento pragmático, sua falta de formação específica, para justificar o fato de que se apóia em alguns materiais para dar suporte à sua ação, novamente projetando um etos de humildade. Com isso introduz um argumento de referência à voz do livro didático para sustentar que o trabalho realizado não era compatível com as orientações dadas por ele. Partes do livro são transcritas no e-mail: o título

da seção entre aspas e pequenas explicações de cada procedimento científico entre parênteses. Só então introduz sua dúvida com o auxílio do modalizador apreciativo *What is bothering*: as ações tomadas durante o trabalho são incompatíveis com as definições dos procedimentos científicos descritos no livro. Os modalizadores deônticos *is supposed to* e *should* buscam a normatização da definição destes procedimentos, visto que, a escrita da conclusão – que até este momento não havia sido feita – levava a um dilema. Com o auxílio do modalizador apreciativo *My feeling was* introduz um argumento pragmático que acredita poder solucionar o problema: mudar a pergunta inicial. Para dar respaldo à sua sugestão, acrescenta um argumento que faz referência a uma voz de autoridade, o professor de laboratório, que, introduzida pelo modalizador deôntico *should*, indica que a utilização de subperguntas deveria ser considerada pelo grupo. Os contra-argumentos colocados em seguida - *I know that with the texts they will read and the work that will be done in Portuguese they will get there* – fazem referência às vozes da professora A e da assessora de *science*, que, conhecedoras do currículo, já haviam antecipado que as atividades realizadas no decorrer do processo ajudariam a formar um todo claro e coerente para os alunos. O modalizador epistêmico *know* é usado mais para descartar de antemão tais contra-argumentos do que para assegurar sua certeza com relação ao trabalho a ser realizado. A antecipação da fala da professora A demonstra a assimilação de seu discurso pela professora-pesquisadora, que, neste caso, busca aprofundar a discussão incorporando a ela seus questionamentos. As vozes das duas professoras e de outros profissionais são inseridas e relacionadas no texto, evidenciando uma busca por uma compreensão ativa do papel da atividade em questão ao compor o currículo de *science* na série.

Encerrando seu texto, ela acrescenta um possível impedimento à discussão de suas dúvidas durante a assessoria e pede, com a ajuda do modalizador apreciativo *'d like*, que elas sejam abordadas. As duas asserções finais reforçam a idéia de que se sente desconfortável com sua insistência. No entanto, ao enviar cópia do e-mail à assessora e à coordenadora pedagógica, procura garantir que suas dúvidas sejam ouvidas. Suas ações não-verbais compõem seus sentidos tanto quanto as verbais.

Com sua argumentação, a professora-pesquisadora pretendia clarear seu sentido de **procedures** que havia ficado obscuro na sequência analisada anteriormente. O livro deveria respaldar tal sentido, no entanto, o título da seção traz a palavra **method** e não **procedures** para introduzir os tópicos que ela interpreta como tais. Somado a isso, a palavra **steps**, que na sequência anterior havia sido utilizada por ela para elucidar o sentido da professora A, agora é utilizada como sinônimo deste outro uso. A confusão terminológica persiste. Para resolvê-la, seria preciso chegar a uma definição normativa do termo que representaria seu significado compartilhado pelo grupo.

Após a assessoria, a professora A envia o e-mail 10 reportando o que foi discutido com relação às dúvidas que haviam sido enviadas pela professora-pesquisadora.

E-mail 10

Date: Wed, 26 Mar 2008 18:27:49 -0300

From: PA

To: PP

Subject: science consultancy

CC: PB

Hi PP,

This is just to brief you in on **our** science consultancy. **We** did talk about **you**, in case your ears were burning. What (ASC) said is that the experiment **does not really have to** answer the question, **as** it is not the only resource they will use to collect data (they will use the text, too). She also said **we shouldn't** talk the **scientific method**, as described in the book, too strictly, **as we** are not teaching scientists, and **our** objective is to enable SS to think critically and learn how to learn. She did agree that **we** could have another question for the experiment **as** the question **we** have (Why does food go bad?) is the basis for all the work **we** are going to do for the 1st and 2nd trimester. **You** suggested a question in **your** e-mail and **we all** agreed that the question would actually give them the answer and the experiment itself would be unnecessary (SS would come to a conclusion based on what they know). **We** also agreed that the experiment does show that food might go bad faster when exposed to rotten food, but it also shows that food will eventually go bad anyway, so the fungus they saw in the tomato that was contaminated by the rotten fig, was also present on the tomato that hadn't been exposed (although in a lesser degree). **We should** think of a more appropriate question for the experiment for next year, **as we** agreed it doesn't make sense to change the question now. If **you** want, **we can** discuss this a little further some time soon, and **we can** try and talk to (ASC), if there is still doubt as to how to go over things. Actually, there's more to say, but **I have to** go now. **I'll** try to talk to **you** tomorrow.

Bjs, PA

Fazendo referência à fala da própria professora-pesquisadora no e-mail anterior, a professora A inicia seu turno assegurando que as dúvidas da colega haviam sido discutidas durante a assessoria. Para respondê-las, a professora A introduz a fala da assessora por meio de discurso indireto. Em primeiro lugar, a preocupação da professora-pesquisadora quanto ao fato de o experimento não responder à pergunta teria sido descartada pela assessora, tendo utilizado para isso o mesmo argumento pragmático que havia sido antecipado no e-mail anterior: o experimento não é a única fonte de dados, os alunos ainda lerão um texto. Em seguida, fica evidente que os argumentos utilizados pela professora-pesquisadora no e-mail anterior ao fazer referência ao livro didático não surtiram o efeito esperado. Referindo-se aos **procedimentos científicos** como **método científico**, a professora A relata que, para a assessora, este não deve ser observado com rigor e apóia-se em uma analogia para justificar sua posição: os alunos não são cientistas. A analogia atribuída à assessora e não questionada pela professora A deixa questionamentos quanto a seus sentidos sobre o ensino de *science* para os alunos de 5º ano. Com que rigor devem ser trabalhados conceitos e procedimentos científicos na disciplina de *science*?

Justificando a mesma idéia, é introduzida uma definição do objetivo maior do trabalho na disciplina de *science*: *to enable SS to think critically and learn how to learn*. Os modalizadores deônticos *does not really have to* e *shouldn't* evidenciam o caráter prescritivo atribuído à fala da assessora e outorgam ainda mais autoridade ao trecho. Uma vez que a fala da assessora é usada para dar suporte a suas idéias, a professora A beneficia-se da mesma autoridade. No entanto, não são produzidos argumentos que expliquem o sentido de pensar criticamente e aprender a aprender. Também não é feita uma relação que demonstre como a condução do trabalho estaria levando o aluno a pensar criticamente ou a aprender a aprender. Desprovidas de definições e exemplos que as remetam à vida prática das professoras, tais expressões, que circulam intensamente no contexto escolar, tornam-se apenas significados estereotipados. Para que as professoras pudessem ter uma compreensão ativa desses objetivos, seria preciso relacioná-los aos instrumentos e práticas pedagógicas propostas, buscando estabelecer ligações entre suas ações e sua interpretação dos conceitos acima. Aceitar passivamente tais significados é submeter-se à autoridade e à alienação.

Embora tivesse afirmado que não havia necessidade de se mudar a pergunta, a professora A relata que a assessora concordou que a pergunta poderia ser mudada já que foi definida como a base do trabalho desenvolvido nos dois primeiros trimestres. No entanto, a sugestão dada pela professora-pesquisadora no e-mail anterior não foi aceita, já que, como explicam os argumentos pragmáticos utilizados para ilustrar seus dobramentos, invalidaria o experimento ao permitir que os alunos chegassem a uma conclusão baseados em conhecimentos prévios. Ao responder à pergunta ‘A exposição à comida estragada afeta a deterioração de alimentos?’ (*Does exposure to rotten food affect food deterioration?*) os alunos poderiam simplesmente chegar à conclusão, baseados em sua experiência de vida, que sim e, com isso, tornar o experimento desnecessário. No entanto, o experimento parece mostrar isso mesmo, como diz a própria professora A: *the experiment does show that food might go bad faster when exposed to rotten food*. A diferença estaria no fato do experimento mostrar algo mais: (*the experiment*) *also shows that food will eventually go bad anyway*. Não seria também parte do conhecimento prévio do aluno que a comida eventualmente estraga? Pensar em uma pergunta mais adequada é um consenso entre as professoras participantes da assessoria, embora entendam, sem argumentação para isso, que a correção não deva ser feita agora. Pensar na validade e na condução do próprio experimento não é colocado como uma possibilidade.

A expressão *we agreed*, utilizada três vezes no trecho refere-se às professoras presentes na assessoria e, portanto, exclui a professora-pesquisadora. O trecho tem caráter de epílogo e pretende por fim à questão, já que se chegou a um consenso majoritário sobre ela. Nesse caso, a possibilidade de se continuar a discutir as questões, enunciada com a ajuda do modalizador lógico *can*, só será necessária caso a professora-pesquisadora queira (*If you want*). Outra possibilidade seria conversar com a assessora, caso ainda parem dúvidas quanto à condução das atividades. A referência à assessora no final do e-mail reaviva a questão da autoridade evidenciada anteriormente. Com isso, o espaço para a negociação se estreita.

Embora a professora-pesquisadora tivesse enviado suas dúvidas à assessoria, sua participação não presencial a impediu de debater as questões que levariam à exposição mais clara de seus sentidos e à produção de

significados construídos por todo o grupo. Com isso, os significados construídos sem a sua participação e veiculados com auxílio do discurso de autoridade (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/1981) da assessora, inserido no discurso da professora A, lhe são agora impostos como consensos no grupo majoritário, deixando como opção prioritária a ela a aceitação passiva de tais significados e abrindo pouco espaço para a compreensão dialógica, ativa dos mesmos.

Em resposta ao relato da professora A sobre a assessoria de *science*, a professora-pesquisadora envia o e-mail a seguir.

E-mail 11

Date: Wed, 26 Mar 2008
From: PP
To: PA
CC: PB; PS1; PS2
Subject: science consultancy

Hi, PA.

Thanks (you and PB) for making room for my questioning in the consultancy and for fitting **me** in on the results. **I** agree that **we** **should** leave it like this for now and think of a better question for the experiment next year (**my** suggestion was **definitely** not good). The only thing **I** **would like** to discuss further is what **we** understand by teaching **scientific procedures** (and I **don't mean method** here, **as** this is a much more complex concept), **as** **I** **feel** that **we** **might** get caught up with the same issues next time **we** **have to** do an experiment. But this **can** wait. **We** **definitely** have other priorities. Did she say OK to the text you got?

Talk to you tomorrow or Friday.

XXXXXXXXXXXXXx

PP

PS: I actually **love** to think that I am teaching scientists (at least potential ones).

A professora-pesquisadora inicia o e-mail agradecendo às colegas por terem levado seus questionamentos à assessora. Em seguida, com a ajuda do modalizador deôntico *should*, manifesta-se em acordo quanto a deixar a pergunta do experimento como está agora e mudá-la no ano seguinte. Também manifesta sua certeza quanto à inadequação de sua sugestão de pergunta, apoiada pelo modalizador epistêmico *definitely*, atribuindo-se novamente uma postura humilde. Entretanto, retoma a discussão quanto à terminologia utilizada por elas, já que novamente não havia sido compreendida

no e-mail anterior. O modalizador apreciativo *would like* introduz sua intenção de discutir os sentidos das professoras sobre o ensino de procedimentos científicos. Nesse momento, buscando evitar mais incompreensões, introduz, com a ajuda do marcador de intencionalidade *don't mean*, uma comparação que deveria diferenciar os dois termos, sendo o método mais complexo que os procedimentos. Para justificar sua insistência no assunto, utiliza um argumento pragmático introduzido por um modalizador lógico - *we might get caught up with the same issues next time we have to do an experiment*. No entanto, não sustenta a importância da discussão ao dizer em seguida que o assunto pode esperar e afirmar com alto grau de certeza evidenciado pelo modalizador epistêmico *definitely* que elas têm outras prioridades.

A argumentação da professora A no e-mail anterior leva a professora-pesquisadora a entrar em acordo com as decisões tomadas na reunião, talvez porque sentisse que essa era a saída prática mais viável, talvez porque sentisse que a insistência no tema ameaçaria sua posição no grupo, visto que não tinha o respaldo de mais ninguém, mas dificilmente porque a decisão atendia a suas expectativas, uma vez que claramente não resolvia a problema quanto à condução da atividade naquele momento. Se a argumentação a tivesse levado a mudar suas convicções, teria representado um discurso internamente persuasivo. Como sua adesão ao acordo não reflete uma real transformação de seus sentidos sobre a atividade, o papel predominante da argumentação sobre o tema foi o de discurso de autoridade: a argumentação levou a fazer, mas não a crer.

Ao mesmo tempo em que cede ao acordo quanto a um tema, a professora-pesquisadora insiste na discussão de outro: ensinar procedimentos científicos, aquele que parecia ser sua prioridade e cuja compreensão levaria as professoras a conhecer melhor seus sentidos sobre o ensinar *science* para as crianças do 5º ano na Escola Bilíngue. Ao ceder às decisões tomadas sobre um tema, ganha espaço para discutir outro. Com sua negociação velada, procura manter o espaço de colaboração entre elas.

Ao final do e-mail, de maneira descompromissada e como se fosse um simples adendo, utiliza o modalizador apreciativo *love* para manifestar sua discordância quanto a não ver os alunos como cientistas, referindo-se à analogia feita no e-mail anterior. Sem abordar a questão com seriedade, a

resposta da professora A também aparece de maneira despojada, como vemos no e-mail a seguir. As implicações de se pensar ou não os alunos como cientistas não são discutidas.

E-mail 12

Date: Thu, 27 Mar 2008 10:06:58 -0300
From: PA
To: PP
Subject: Re: science consultancy

Let's hope some of them will eventually turn into scientists (not mad ones). As to the text, she suggested some changes for text 2 (she'd rather we didn't talk about virus now because they are not exactly microorganisms - I'll explain it to you in person). Also she suggested that we leave the text for later (last week of April) because the Portuguese teachers are still working on experiments and the text might give information in advance that would kind of spoil their work). I'm working on these changes and we'll be sending you the final text soon. We are going to have SS use the book to read text 1 so we can explore the images and captions there. (CP) and (ASC) reminded us to work on the genre (to make SS aware of how the text is organized and how they can retrieve information from it.

Talk to you soon.
Bjs, PA

Também nesta sequência não houve produção de e-mails pela professora B. No entanto, não se pode dizer que suas idéias não estiveram incluídas aqui. Tendo participado da assessoria de *science*, a professora B teve a oportunidade de expor suas idéias e questionamentos e esteve de acordo com as justificativas e encaminhamentos propostos nela. Em conversa informal após a assessoria, ela disse que pôde retomar a discussão sobre a diferenciação entre método e procedimentos científicos, que já havia ocorrido em anos anteriores, e garantir que a questão em pauta naquele momento era a da condução dos procedimentos. Apesar disso, o termo utilizado pela professora A no e-mail 10 para relatar a discussão ocorrida na assessoria foi *método*, evidenciando que prevaleceu na formação de seus sentidos sobre a dúvida da professora-pesquisadora o título da sessão transcrito no e-mail 9 e não a argumentação da professora B durante a reunião. A participação ou não nas discussões anteriores sobre a diferença entre procedimentos e método foi decisiva no modo como as professoras A e B internalizaram a discussão tida na última assessoria. A consciência individual refrata a realidade de modo diferente em sujeitos diferentes, visto que significados veiculados precisam

encontrar respaldo em sentidos construídos em cada um anteriormente. A discussão sobre o ensino de procedimentos científicos precisa continuar para que se possa chegar a um consenso, um significado comum sobre ela, conforme apontou a professora-pesquisadora no e-mail 11.

Nesta sequência, assim como na anterior, é possível perceber que questões pragmáticas são colocadas sempre como prioritárias em detrimento das questões conceituais. Isto porque as discussões sobre tais questões estão inseridas em sua atividade de trabalho e as ações próximas das professoras na atividade dependem dessas decisões. Por isso, muitas vezes são tomadas mais como um acordo, determinado pelas condições materiais e imateriais dispostas no momento da decisão, do que como um consenso baseado nas convicções das participantes. Neste caso, por exemplo, embora vissem a necessidade de se mudar a pergunta inicial do experimento no próximo ano, houve um acordo em deixá-la como está, visto que a atividade se prolongava por quase um mês e havia a necessidade de se encaminhar outras atividades que atendessem a demandas curriculares e institucionais.

Os papéis assumidos pelas professoras nesta sequência de e-mails sofreram alterações, se comparados à sequência anterior. Embora continuasse a fazer questionamentos, a professora-pesquisadora passou a explicá-los. Seus questionamentos passaram a ser mais uma defesa de seus sentidos sobre o ensino de *science* do que simplesmente suas dúvidas sobre ele. As explicações dadas pela professora A aparecem em forma de relato da voz da assessora, que por sua posição hierarquicamente superior, outorga maior autoridade às ideias veiculadas. A inter-relação de papéis na atividade é evidente: à medida que a professora-pesquisadora imprime mais autoridade à sua fala ao buscar o respaldo do livro didático, as respostas a seus questionamentos também demandam maior autoridade. As tarefas de questionar e explicar são divididas e novas vozes são inseridas no discurso.

Fica claro neste trecho que as professoras chegaram a acordos quanto a ações a serem tomadas na atividade de ensino de *science*: deixar a pergunta da atividade como está neste momento, mudar a pergunta do experimento no próximo ano, não tratar o ensino de *science* como método. Também parece ser consenso entre as professoras que o ensino de *science* deva levar o aluno a transcender seus conhecimentos prévios. No entanto, como isso deve ser feito,

com que rigor devem ser tratados os conceitos e procedimentos científicos introduzidos no 5º ano, o que significa pensar criticamente e aprender a aprender, questões disparadas pela análise dos dados aqui apresentados, permanecem como 'sombras', sentidos não revelados ou postos ao debate na busca de significados comuns.

Para que a troca de e-mails permanecesse como um espaço colaborativo, argumentos foram apresentados por meio de modalizações, precedidos e seguidos de pedidos de desculpas e agradecimentos, introduzidos de forma descontraída, principalmente pela professora-pesquisadora, duplamente interessada em manter este canal de comunicação aberto, dada sua importância para as duas atividades a que serviam. De qualquer forma, como observou Reboul (2004), não é possível considerar a argumentação como um instrumento essencialmente lógico e separá-la de questões afetivas, visto que, a disposição dos interlocutores em participar do diálogo está diretamente ligada à sua percepção de como são acolhidos pelo grupo e que importância tem nele.

Sequência 4

Esta sequência é composta por e-mails trocados entre 27 e 29 de março de 2008. Nela, as professoras comentam sobre dois textos selecionados pela professora A para o trabalho sobre microorganismos e decomposição. Ela havia feito pequenas alterações em um dos textos, de acordo com as recomendações da assessora e depois os enviou às outras e à assessora para sua apreciação. Um dos textos fora retirado do site da BBC e o outro de um livro americano disponível na escola, mas que não pode ser retirado da escola pelos alunos. Em virtude disso, seriam providenciadas cópias para os dois textos. O texto retirado do livro foi digitado e as ilustrações desprezadas. Os alunos teriam acesso a elas ao consultar o livro em sala de aula, mas levariam para casa apenas o texto digitado. No e-mail seguinte, a professora-pesquisadora faz comentários acerca dos textos que lhe haviam sido enviados.

E-mail 13

From: PP
Date: 27/3/2008 15:33:58
To: PA
Cc: PB, ASC, CP
Subject: Re: Textos de science - 5? ano

Hi, PA.

I read the texts and have a few things to point out.

When I read through text 1, I **thought** it sounded a bit unnatural, as some of the things that are there were captions of pictures and seem to break the flow. Or **maybe** I just **did not like** it as it brings some examples that are not related to my reality. Forget it.

The word protozoans does not appear in the dictionary like this. I found protozoan as an adjective (what's that?), and protozoa is the plural form of protozoon. **Also** fungi is the plural form of fungus. I have corrected that and I'm sending it back to you.

I understood that germs can be bacteria, fungus and protozoa. Is that correct? What type of microorganism is mould? Fungus?

Tomorrow we have to try to set the dates for the tests. (Spanish teacher) already requested the 17th for 5A and B and 18 for 5C.

xxxxxxxxxx
(PP)

A professora-pesquisadora inicia o excerto demonstrando seu descontentamento com a utilização do texto 1 (texto retirado do livro didático).

Para isso, utiliza um argumento por definição expressiva - *it sounded a bit unnatural* – introduzido pelo modalizador epistêmico *thought*. Ela atribui duas possíveis causas para seu descontentamento com o texto, reforçado pelo modalizador apreciativo *did not like*. A primeira está relacionada ao fato de as imagens terem sido retiradas e legendas terem sido mantidas, portanto, um argumento pragmático. A segunda diz respeito à incompatibilidade dos exemplos dados no texto com a realidade da professora e também dos alunos. Tendo sido retirado de um livro americano, o texto trazia exemplos de árvores tipicamente americanas e processos de decomposição em contextos com estações do ano bem definidas. A necessidade de se discutir estas questões introduzidas aqui é esvaziada com a introdução da expressão *Forget it*.

Sem usar nenhuma marca de linguagem que permitisse perceber que estava mudando de assunto além do conteúdo semântico e a mudança de parágrafo, a professora-pesquisadora passa a discutir possíveis correções a serem feitas no texto 2. Ela introduz um argumento de autoridade para justificar tais correções. Nesse caso, a introdução de uma voz tida como confiável, a do dicionário, embora não explicita qual, dá respaldo à sua posição com relação à questão controversa: a correção deve ou não ser feita? Sem esperar resposta a esta questão, ela faz as correções e encaminha a atividade corrigida às colegas. Em seguida, retoma seu papel de parceira menos experiente e volta a questionar a professora A acerca dos conteúdos da série.

Após ler os textos e os comentários da professora-pesquisadora, a professora B envia seus comentários e anuncia que também havia feito uma pequena alteração no texto 2.

E-mail 14

Date: Thu, 27 Mar 2008 22:57:20 -0300
From: PB
To: PA; PP
CC: ASC; CP
Subject: Re: Textos de science - 5º ano

Hi PP and PA,

Well, after reading the text 1 I *had the impression* the text is rather long. *But*, I *guess* using the book makes a difference *as* we have images and captions... As for text 2, I *guess* it's OK now, I made another correction in the text where it said fungus instead of fungi. I'm attaching it.

Talk to you tomorrow.

(PB)
XXX

A professora B inicia seu turno definindo o texto 1 como longo. No entanto, ela mesma descarta a importância deste fator, já que havia sido acordado entre as professoras que elas usariam o livro e não o texto digitado em sala de aula. Comparando-os, o livro é melhor porque tem imagens e legendas. Os modalizadores epistêmicos utilizados por ela imprimem um tom de incerteza a suas asserções.

Ainda que não introduza nenhum argumento novo, manifesta-se a favor da correção do texto 2 de forma modalizada (*I guess...*), imprimindo certo grau de incerteza à sua posição. No entanto, ao relatar que corrigiu a mesma palavra, que aparecia em outro lugar do texto, da forma proposta pela professora-pesquisadora no turno anterior, reforça sua adesão.

Respondendo aos e-mails enviados pelas duas colegas, a professora A envia o e-mail a seguir. Tendo entendido que as críticas da professora-pesquisadora no e-mail 13 referiam-se exclusivamente ao texto 2, a professora A produz argumentos e comentários com a intenção de justificar o uso do texto 2 e salvaguardá-lo de críticas que efetivamente não lhe foram feitas. Tendo em vista que este foi apenas um mal-entendido na comunicação entre as duas e que sua contra-argumentação tinha como referente outro texto que não o mencionado pela professora-pesquisadora, parte de sua argumentação foi considerada não pertinente e desprezada para efeito de análise. Também foram desconsiderados trechos que se referiam a outros assuntos.

E-mail 15

To: PB; PP
Subject: Re: Textos de science - 5º ano
Date: Sat, 29 Mar 2008 11:16:50 -0300
From: PA

Hi (PP) and (PB),
The word protozoan (plural protozoa or protozoans) appears in the <http://dictionary.cambridge.org/> and so does fungus, as a countable (plural *funguses* and *fungi*) or uncountable noun. I used the plural *protozoans* and *fungus* as an uncountable noun. I **don't think** it makes a big difference if **we** use *fungi* and/or *protozoa* instead. (PP), the text comes from a website (BBC schools). It is addressed to children aged 8-10 so it is rather simple. It **may** be

that when transformed into a text it sounded a bit unnatural (although I **didn't feel** that, **honestly**).

Anyway, I'm **not sure** I understood what you **meant** by examples not being part of your reality - don't you wash your hands after using the toilet? Sorry ;)), a joke in poor taste - please don't hate me. As we are going to use the text (if **we** agree to use it at all) when the Portuguese teachers finish their part on microorganisms, I **thought** the text **could** wrap up things for kids so they have a better understanding of what microorganisms are all about. Like (ASC) said, our scope is to focus on chemical and physical changes and help SS understand how these changes affect our environment and our lives, sometimes in a harmful and sometimes in a beneficial way. For example: microorganisms help us recycle organic waste that would otherwise accumulate in the environment and cause big harm. At the same time, they can spoil food that is not cooked or stored properly. Also, in landfills they produce CO₂ (which makes holes in the ozone layer) and other gases that trap the sun rays in our atmosphere and cause global warming. Helping SS understand this and the importance of the 3 (or 5, whatever) Rs for sustainability of the planet is our ultimate goal for the 1st and 2nd trimester. In the 3rd trimester we shift the focus in science and begin to talk about force, friction, gravity, inertia and motion and how these concepts apply to our lives.

I'm sorry about the lengthy e-mail, but it **suddenly occurred** to me that we haven't had the opportunity to discuss the science curriculum in depth so you girls would have an overview of what **we** teach in year 5 and for some weird reason I began to write non-stop... Sorry.

Anyways, I'm sending 2 activities we use last year to work on chemical/physical changes and some PDF material on the 3Rs - if I'd already sent any of these before, just ignore them. Oh, I'm thinking about what we can do in terms of mini experiments for chemical / physical changes.

Bjs, (PA)

A professora A faz uso do mesmo argumento de autoridade utilizado pela professora pesquisadora, trazendo a voz do dicionário para respaldar sua posição. Em seu enunciado, entretanto, o argumento ganha força ao revelar uma referência de grande aceitação neste contexto. A voz do dicionário é incorporada à fala da professora sem a inserção de marcas de introdução de discurso direto ou indireto, mostrando a apropriação do discurso outro, neste caso o dicionário, e outorgando mais autoridade à sua própria voz (BAKHTIN, 1934/78). A ausência de modalização, própria do discurso científico, imprime um caráter de verdade ao trecho, reforçando a idéia de autoridade. Ao encerrar o turno, a professora introduz um modalizador epistêmico (*don't think*) para manifestar-se indiferente quanto à escolha dos termos em questão, já que sua argumentação pretendia demonstrar que as duas escolhas eram possíveis. Com o uso do pronome pessoal **we**, atribui a responsabilidade da escolha ao grupo.

Endereçando-se exclusivamente à professora-pesquisadora, procura defender a manutenção do texto 2, já que achava que ele havia sido criticado por ela, utilizando para isso um argumento de referência a uma fonte bastante aceita no grupo (*BBC schools*) e um argumento para mostrar que ele era compatível com a faixa etária com que trabalhávamos. Com a ajuda do modalizador lógico *may* introduz uma possível justificativa para o que poderia ter gerado a crítica ao texto: a mudança do meio eletrônico para o papel. O modalizador epistêmico *didn't feel* deixa clara sua posição de que não concorda com a crítica.

Ainda defendendo a manutenção do texto 2 por achar que havia sido criticado, manifesta sua incompreensão à crítica feita aos exemplos proporcionados no texto através do modalizador epistêmico *'m not sure* e o marcador de intencionalidade *meant*. Para mostrar a incompatibilidade de tal crítica faz uma ilustração utilizando um exemplo do texto 2 e aplicando-a à colega: você não lava as mãos depois de usar o banheiro? Em seguida desculpa-se pela brincadeira, imaginando que pudesse ter ameaçado a face da parceira. As brincadeiras e ironias eram comuns entre as professoras. No entanto, a linguagem escrita muitas vezes imprime demasiada força ao que se diz e, além disso, expressões faciais, interjeições e gestos que compõem a interação presencial não são transpostos para o discurso escrito. Diante disso, as interpretações de seus sentidos no trecho ficam obscuras. Que emoções comporiam seus sentidos no momento da escrita? Seria a ilustração uma simples brincadeira ou revelaria uma indisposição da professora A às críticas e correções feitas a um material que ela acreditava ser adequado?

Em seguida, discorre sobre como o texto 2 se insere no currículo como um todo. Deixando claro que o texto 2 só será usado caso o grupo concorde (*if we agree to use it at all*), a professora A utiliza um argumento pragmático que se refere à finalidade do texto 2: resumir o assunto para que os alunos possam ter uma melhor compreensão sobre microorganismos. Ao mesmo tempo deixa claro que este é um trabalho que integra os conteúdos desenvolvidos nas duas línguas em ciências e *science*. O modalizador epistêmico *thought* imprime menos autoridade a este trecho. No entanto logo em seguida, é feita uma referência à assessora, com isso retomando a autoridade aferida a sua argumentação, para definir o que seria o escopo do trabalho da área de

science: focar em mudanças físicas e químicas para ajudar os alunos a entender mudanças no meio ambiente. Em seguida, a professora A utiliza diversos exemplos para explicar como tais mudanças se dão no meio ambiente e como podem ser benéficas ou malélicas. Encerrando o parágrafo, enuncia mais um objetivo decisivo para a área nos dois primeiros trimestres: a importância dos três Rs (Reduzir, Reusar e Reciclar) para a sustentabilidade do planeta.

Ao final, desculpa-se pelo e-mail longo e justifica-se utilizando um argumento pragmático que faz referência à falta de tempo de se discutir profundamente o currículo de *science*. Seu objetivo seria o de propiciar uma visão geral do que se ensina no 5º ano. É importante e observar em sua fala que, embora possivelmente preferisse discutir o currículo pessoalmente, o e-mail passou a ter relevância como instrumento de interação entre elas.

Neste e-mail a professora A reitera claramente sua posição de mais experiente no grupo. A autoridade com que discorre sobre o conteúdo a ser trabalhado e a variedade de argumentos que utiliza – definições, exemplos, referências, argumentos pragmáticos – tornam sua argumentação consistente e exige de suas parceiras bastante articulação para questionar os argumentos por ela colocados, o que até o momento não ocorreu. Dos sentidos expressos sobre o ensino de *science*, pode-se dizer que são quatro os grandes objetivos da área, se somarmos a estes expressos neste excerto aqueles introduzidos na sequência anterior: pensar criticamente, aprender a aprender, focar em mudanças físicas e químicas para ajudar os alunos a entender mudanças no meio ambiente, entender a importância dos três Rs (Reduzir, Reusar e Reciclar) para a sustentabilidade do planeta. A articulação desses objetivos com o trabalho desenvolvido pelas professoras não é questionada pela professora A e parece estar clara para ela. No entanto, suas explicações não promovem tal articulação já que não explicitam como as atividades desenvolvidas levam os alunos a atingir estes objetivos. É na articulação entre teoria e prática que se dá a formação e o desenvolvimento do professor (LIBERALI, 2004b, 2006b, 2008; MAGALHÃES, 2004, 2005, 2006).

No e-mail a seguir, a professora-pesquisadora tentará desfazer o mal-entendido com relação às críticas feitas ao texto 1 e interpretadas pela professora A como críticas ao texto 2.

E-mail 16

Date: Sat, 29 Mar 2008 09:50:48 -0700

From: PP

To: PA

CC: PB

Subject: Re: Textos de science - 5º ano

Hi, PA.

Maybe I was not clear before. I'm totally for the use of text 2. I think it brings relevant information and provides a clear link with the work done in Portuguese, which is something I believe you should try to do whenever possible. I did not mean to correct you. As we agreed on proofreading things and Word version did not accept the word protozoans, I checked it out at dictionary.com and found it as an adjective. I also thought as we were using the other words in the plural form we should follow the pattern with fungus. None of these words are part of my vocabulary so it was not my intention to sound as an authority.

As for my critique to the some examples, I was referring to text 1 (one). When (PA1) tried to copy and scan the book, she did not think the result was acceptable (as she is just as picky as we are), so she went through the trouble of typing it all. As a result, the version lacks illustration, which makes a difference when it talks about American trees I have never heard about or seen before. But as I said before, forget it. We will be using the book anyway. I just think that maybe we could encourage them to think about these changes in our environment and examples of them in Brazil.

I am working on my planning for next week. With the unexpected Assembly, some of the things will be the same. I am also planning to come up with a language planning for April. I hope I get to it.

Talk to you soon.

XXXXXXXXXXXXX

PP

Com a ajuda do modalizador epistêmico maybe, a professora busca esclarecer o mal-entendido e manifestar mais claramente sua adesão ao uso do texto 2, definindo seu valor pela relevância das informações trazidas e possibilidade de promover uma ligação entre os conteúdos desenvolvidos em Ciências e *science*. Os modalizadores epistêmicos think e believe introduzem seus sentidos sobre o texto e sobre o ensino de science na Escola Bilíngue, o que é reforçado com a utilização do modalizador deôntico should: a integração entre os conteúdos desenvolvidos nas duas línguas é importante.

Embora no e-mail anterior a professor A tivesse manifestado sua predisposição ao acordo, sua resposta é interpretada pela professora-pesquisadora como uma defesa pessoal motivada por uma possível interpretação da sua correção como uma ameaça à face/ao *patos* da colega,

provavelmente corroborada por uma possível interpretação negativa da brincadeira feita pela professora A. Isso indica que o uso do argumento de autoridade foi preponderante no trecho, imprimindo demasiada força à argumentação. Perelman e Olbrechts-Tyteca relatam que esse tipo de argumento foi amplamente criticado por ter sido utilizado “*de maneira abusiva, peremptória, ou seja, concedendo-lhe um valor coercivo*” (p. 348). No entanto lembram que, apesar de sua força persuasiva, este argumento, como qualquer outro, pode ser combatido.

A professora-pesquisadora passa então a justificar a intencionalidade da ação de corrigir o texto. Para tanto, faz referência a um acordo prévio introduzido pelo pronome pessoal we, que traz para seu discurso as vozes das outras interlocutoras. Trata-se de um argumento de referência às próprias colegas que a autorizaria a fazer correções. Em seguida utiliza um argumento pragmático, indicando que a investigação quanto ao uso da palavra *protozoan* não teria sido feita, caso o corretor ortográfico do software não tivesse assinalado o termo. Para justificar a correção da palavra *fungus*, faz um apelo ao princípio da identidade ou à regra de justiça: se as outras palavras foram utilizadas no plural, a mesma regra deveria valer para esta também. Embora o modalizador epistêmico *I thought* indique incerteza quanto à decisão tomada, o modalizador deontico *should* reforça a idéia de necessidade de correção. A argumentação aqui não tem mais a simples finalidade de defender a tese da correção, mas principalmente de salvaguardar o *patos* da companheira. Isto fica ainda mais evidente na asserção seguinte (*None of these words are part of my vocabulary so it was not my intention to sound as an authority*), na qual a professora assume uma posição de inexperiência frente ao tópico, projetando novamente um *etos* de humildade. Segundo Reboul, “escusar-se pela própria inexperiência” era um argumento muito usado nos tempos de Aristóteles para provocar a benevolência do auditório (p.55).

Em seguida, a professora-pesquisadora passa a descrever a sequência causal, portanto pragmática, que resultou na versão problemática do texto 1. A falta de ilustração torna impossível o reconhecimento das árvores americanas citadas no texto. No entanto, ela utiliza o operador argumentativo *but* para expressar que esta não era sua principal preocupação, já que os alunos veriam as fotos no livro. Embora os modalizadores epistêmicos imprimam dúvida à sua

asserção, o modalizador lógico sugere a possibilidade de se incentivar o uso de exemplos da realidade do aluno.

E-mail 17

To: PP
Subject: Re: Textos de science - 5º ano
Date: Sat, 29 Mar 2008 16:11:57 -0300
From: PA
CC: PB

Hi PP,

As a means of communication e-mailing totally sucks, don't you think? Or else I need to improve my e-mailing skills. I didn't mean to sound offended by the corrections (and I swear to God I wasn't at all!!!). I thought it was even funny that both you and PB sent me the same text with corrections on the same things and I was just sending you that as information, just to clarify that I had looked up the words. On the other hand, we can ask (HT) which forms she thinks are more widely accepted or we just decide together what it is we should leave there - no question of authority at all. I myself was upset I might have sounded like the authority, which clearly I'm not. You said you didn't mean to correct me but I want you to when I'm wrong. And when I bring something from a source I'll simply tell you girls. I think all this questioning is professional behavior, which we both value. I guess the three of us are learning a lot working together and I fear this taking offense thing might get in the way. Please consider I wrote my previous e-mail tongue in cheek. Maybe you want to include some of our e-mails in your project???

As to the text you thought unnatural... Ahhh, you meant that text! Yes, I agree with you, especially when the pictures are not there. But my SS have already read the text using the books and they were not bothered by the fact that they didn't know what a Douglas fir was and the other one (hemlock something???). They focused on my question instead. Maybe it was because they read that part silently to answer my question (What are decomposers) and simply overlooked the rest. Yes, it would be better to have an example with Brazilian trees - but how would we find one, I wonder... Anyway, just like it happened last year, they were able to understand what kind of changes the text was discussing. The difference is that last year they had copies of the text pasted in their notebooks. Do you think we can make do with the text typed the way it is, just as resource for them to study? I'm worried that the text has already been sent for copies...

Isn't it a drag we have so little time to discuss stuff? Anyway, thanks a million for the reports. I'll try not to read them before I write mine (oh temptation). I'll send you my plan for next week as soon as I stop stalling and get down to it - feel so lazy this weekend...
Bacci, PA
PS: When we get paid, do you think we might cheap in and get Carlos something nice?

Neste excerto, a professora esclarece que não se sentiu ofendida com as correções e utiliza uma expressão idiomática para imprimir um alto grau de

certeza à sua asserção. Declara que o e-mail foi enviado a título de informação, porém o operador argumentativo “*just to*” introduz uma outra finalidade: a de esclarecer que havia procurado as palavras no dicionário também, projetando seu *etos* como confiável.

O trecho introduzido pelo operador “*On the other hand*”, ao invés de introduzir uma idéia contrária à anterior, introduz outras possibilidades de resolução da questão controversa: pedir a opinião de um falante nativo ou decidir conjuntamente. É um trecho marcado por um maior uso de modalizadores, principalmente epistêmicos, que indicam menos certeza e, conseqüentemente, menos autoridade. Os pronomes pessoais fazem referência às três professoras, promovendo a adesão do grupo. O trecho põe fim não à questão da correção do texto que desencadeou toda a discussão, mas à questão da autoridade que concorreu com ela durante quase toda interação.

No parágrafo seguinte, a professora A concorda que a falta de ilustrações torna o texto pouco natural, mas acrescenta, citando o exemplo de seus próprios alunos, que a leitura do livro foi um problema e os alunos puderam chegar às conclusões esperadas a partir dela. Também concorda que seria melhor ter exemplos de árvores brasileiras, mas, a fim de questionar a viabilidade da proposta, utiliza um argumento pragmático comumente usado pelo grupo na Escola Bilíngue introduzido pelo modalizador lógico *would*: a dificuldade de acesso a materiais que tratem da realidade brasileira em inglês. Em seguida compara a situação atual àquela do ano anterior, argumentando que os alunos atingiram igualmente os objetivos propostos e que a diferença estava apenas no fato de que, no ano anterior, os textos foram colados no caderno. Com ajuda do modalizador apreciativo *'m worried* manifesta sua preocupação com uma questão prática: os textos já haviam sido enviados à copiadora. Ao final, utiliza um modalizador apreciativo para manifestar sua angústia pela falta de tempo para discussão. Com isso, novamente manifesta que o uso do e-mail é uma alternativa – não ideal – à falta de tempo para discutir os assuntos de interesse coletivo.

Novamente a correlação entre os objetivos da área e as atividades propostas não são evidenciadas. Ao analisar o exemplo dado acima, muitas dúvidas são geradas. Se os alunos simplesmente responderam à pergunta ‘o

que são decompositores' e ignoraram/negligenciaram outras informações contidas no texto, como pensaram criticamente? Se não pedimos aos alunos que procurem exemplos em sua realidade, como os levamos a aprender a aprender? E em que medida os levamos a compreender mudanças físicas e químicas no meio ambiente se o ambiente que estudamos não é o deles? Estas e outras questões disparadas nesta análise terão de ser eventualmente endereçadas para que, ao articular os fundamentos teóricos da disciplina às atividades práticas desenvolvidas, as professoras possam se desenvolver criticamente (LIBERALI, 2004b, 2006b, 2008; MAGALHÃES, 2004, 2005, 2006).

Entretanto, a não observação de tais questões não impediu que houvesse aprendizagem entre elas. O mal-entendido quanto às críticas feitas aos textos e as questões de poder colocadas nesta sequência permitiram que as professoras expusessem mais claramente seus sentidos sobre o ensino de *science* e sobre seus papéis na atividade. Ao tentar desatar os 'nós' (ENGSTRÖM apud JOHN-STEINER, 2000) criados na interação, as professoras tiveram se esclarecer e entender os esclarecimentos das outras. Questões de autoridade e poder foram trazidas à tona e tiveram que ser endereçadas para que outras questões pudessem ser resolvidas. Assim, foi possível chegar a noções comuns, a significados compartilhados. Pode-se perceber que houve consenso entre elas sobre o ensino de *science* na Escola Bilíngue em diversos momentos. As professoras acreditam ser importante a integração entre os currículos de *science* e Ciências; entendem que ilustrações favorecem a compreensão dos textos trabalhados; preferem o livro à cópia; prefeririam usar exemplos da própria realidade do aluno.

Também é possível perceber um consenso quanto ao que *acreditam* ser uma interação positiva entre elas. Assim, a correção de atividades sugeridas por outras deve ocorrer e isso não deve ser motivo de incômodo entre elas, o que seria contraproducente; ao trabalhar juntas, as professoras aprendem umas com as outras, sem que haja entre elas uma relação de autoridade. Embora tais acordos sejam assim verbalizados, não impedem que emoções, divergências, disputas de poder e outros incômodos aconteçam, como mostra a análise das interações. Se, apesar disso, o grupo racionalmente decide que suas interações são favoráveis à sua aprendizagem e desenvolvimento, pode-

se dizer que a interação entre elas, em especial a troca de e-mails tornou-se um espaço de colaboração.

A análise buscou responder à pergunta:

Em que medida a argumentação utilizada pelas participantes permite expor seus sentidos sobre o ensino de *science* e contribui para tornar a troca de e-mails um espaço de colaboração entre elas?

Foi possível notar que a troca de e-mails passou a ser um importante veículo de comunicação que surgiu pelas próprias exigências do contexto em que se realizou a atividade. A falta de tempo para discutir as questões curriculares, a grande demanda de trabalho e, principalmente, o fato de trabalharem em períodos contrários impossibilitava que as professoras resolvessem suas dúvidas e questionamentos no período de trabalho. Isto talvez explique parcialmente a polarização da interação entre a professora-pesquisadora e a professora A.

Os e-mails deixaram de ser usados somente para encaminhamentos de questões práticas do dia-a-dia escolar e, à medida que as professoras foram inserindo questionamentos e explicações sobre práticas e atividades utilizadas ao ensinar *science* na Escola Bilíngue, seus sentidos foram sendo revelados. A análise dos tipos de argumentos e modalizadores que compuseram a argumentação permitiu uma maior aproximação desses sentidos. Causas e finalidades, definições e exemplos foram expostos na busca da compreensão de idéias e tentativas de acordos e consensos. A troca de e-mails passou a revelar seu caráter colaborativo.

No entanto, tal espaço de colaboração não é de forma alguma um modelo ideal de interação levando à aprendizagem teoricamente desejada. É um espaço de discussão em que se aprende a discutir, é um instrumento e resultado na prática revolucionária do homem em atividade (NEWMAN e HOLZMAN, 2002). E a análise mostra que esta aprendizagem se dá com mais intensidade quando os 'nós' da interação impedem que as participantes cheguem facilmente a um acordo. Nesses momentos, é necessário esclarecer seus sentidos, articulando as sombras do pensamento para transformá-lo em

palavras, e compreender ativamente os sentidos das outras participantes para então buscar consensos. Tal articulação envolve explicitar as causas atribuídas à ação, assim como as conseqüências previstas, definir o que se entende por termos e conceitos, comparar, dar exemplos, ilustrar, trazer referências, enfim, argumentar. Tal articulação envolve também exprimir sentimentos e cuidar dos sentimentos dos outros, comunicar intenções e perceber as intenções dos outros, assumir posições e reconhecer a posição dos outros. Por isso a modalização é parte integrante da argumentação.

Neste espaço de colaboração, não são imposições externas que determinam o conhecimento a ser construído pelo grupo, embora exerçam influência sobre ele. São as tensões e contradições internas que, quando exploradas em vias da compreensão e do consenso, transformam os sentidos das participantes e geram significados coletivamente construídos. Este processo de aprendizagem, no entanto, não pode ser considerado linear. As professoras estão envolvidas na atividade de maneira interessada e, por isso, sua atuação oscila entre a motivação na realização de interesses pessoais ou comuns. Conseqüentemente, a argumentação utilizada por elas também oscila entre exposição de sentidos em busca do consenso e a imposição de sentidos em busca da persuasão, entre o discurso internamente persuasivo e o discurso de autoridade (BAKHTIN, 1934/35 – 1975/1998).

O espaço de colaboração tampouco pode ser considerado acabado uma vez construído. Enquanto processo, é um espaço em constante transformação que, para continuar existindo, precisa de força. A cultura competitiva e individualista da escola e da sociedade não é propiciadora de práticas colaborativas. Para manter suas práticas colaborativas, as professoras precisam afetar-se positivamente, cuidar desse coletivo, aumentar sua força de existência, seu *conatus* (SPINOZA, 1677/ 2002). O espaço colaborativo é um espaço de persistência: persistência em compreender, persistência em se fazer entender, persistência em existir coletivamente.

Embora possa concluir através da análise que as professoras se transformaram durante este processo e aprenderam umas com as outras, também é possível perceber que muitas questões importantes sobre o ensino de *science* na Escola Bilíngue continuaram pendentes. A interação colaborativa entre as professoras aumenta sua capacidade de trabalho e estimula seu

desenvolvimento e aprendizado, mas não supre todas as necessidades de um professor lecionando *science* em inglês na Escola Bilíngue. A falta de formação específica para o professor em inglês na Escola Bilíngue continua sendo uma demanda para esse setor do ensino em franca expansão.

Considerações finais

Considerações finais

Minha intenção ao iniciar este programa de Mestrado em 2007, como apontei na introdução, era investigar minha própria prática como professora na Escola Bilíngue. Pretendia examinar como desenvolvia atividades integrando as disciplinas dentro de uma mesma atividade social e entender como minha prática favoreceria, ou não, a compreensão e a articulação de conteúdos pelos alunos. Como não tinha nenhuma experiência quanto ao fazer do pesquisador, não consegui me organizar para coletar dados no meu primeiro ano de programa. Em 2008, fui transferida para outra série e percebi que o desenvolvimento do currículo integrado através de atividades sociais não se dava da mesma forma na nova série. A compreensão de tal prática e os sentimentos com relação a ela na nova série eram completamente diferentes. Percebi que não conseguiria levar meu projeto adiante na nova parceria. Fiquei intrigada, no entanto, com o quão diferente poderia ser a compreensão das orientações e prescrições veiculadas na escola pelos professores que participavam das mesmas palestras e reuniões.

Os conceitos de sentido e significado, tão discutidos pelo grupo de pesquisa durante os seminários de pesquisa e por outros colegas nas aulas da professora e orientadora Fernanda Liberali, e que já me traziam tantas respostas para os problemas de comunicação do dia-a-dia, tornaram-se aliados na compreensão do contexto profissional em que estava inserida.

Com o apoio de minha orientadora e o aval das minhas colegas de trabalho, decidi investigar nossas práticas discursivas a fim de tentar entender nossos diferentes sentidos sobre o trabalho escolar e buscar construir significados comuns entre nós.

Minha inexperiência e acúmulo de funções tornaram-se grandes inimigos na busca por resultados mais efetivos. A análise superficial dos dados durante a coleta não me permitiu enxergar questões que poderiam ter sido melhor abordadas durante este período. Somado a isso, minha intervenção, principalmente no início da pesquisa, foi muito tímida e até temerosa. Com medo de perder o apoio e colaboração das colegas na realização da pesquisa, muitas vezes desisti de perseguir esclarecimentos sobre conceitos e

atividades. Se pudesse voltar atrás, investiria no caráter intervencionista da pesquisa.

Isso não significa de modo algum dizer que não houve transformação gerada por esta pesquisa. Embora seja possível identificar padrões de comportamento dentre as participantes, elas também experimentaram outros papéis nas interações. A professora B tornou-se mais ativa e buscou organizar pautas de reunião, buscando maximizar o aproveitamento de nossos momentos juntas. A professora A buscou novas atividades que contemplassem os anseios das novas colegas. Esta professora-pesquisadora buscou ser mais persistente em suas indagações e fundamentá-las melhor à luz da teoria discutida no meio acadêmico.

Novos instrumentos de planejamento, registros de observações e de conceitos foram criados a partir das discussões mantidas pelo grupo.

Os e-mails tornaram-se aos poucos um forte veículo de comunicação entre as professoras e promoveram uma maior articulação de suas idéias.

As participantes desta pesquisa transformaram-se no decorrer dela e aumentaram seu poder de existir (*conatus*) na escola. O grupo obteve conquistas importantes, como o aumento de horários de reunião entre elas, o esforço da coordenação em buscar horários de assessoria em que todas pudessem estar presentes e, de modo geral, o reconhecimento de colegas, coordenadores, assessores e diretora como um grupo argumentativamente forte.

A análise dos dados indicou que, ao permitir que os sentidos (conhecimentos, sentimentos e crenças) das professoras envolvidas na atividade fossem compartilhados em busca de um consenso, a argumentação pôde contribuir para seu crescimento profissional e pessoal. Ficou evidente, no entanto, que este processo de construção de conhecimento não pode ser considerado exclusivamente lógico, visto que a complexidade dos sujeitos envolvidos manifesta-se nele a todo momento.

Esta pesquisa deve contribuir para uma melhor compreensão dos tipos de argumentos que circulam no contexto escolar e sua importância na exposição e articulação dos sentidos dos professores. Investir nesta exposição e articulação de sentidos, como procurei mostrar, é investir na formação efetiva e contínua do professor, que, expondo seus conhecimentos, crenças e

sentimentos ao debate, aprende, se desenvolve e, enfim, se transforma. A análise dos dados também aponta para a dificuldade e, ao mesmo tempo, a importância de se promover espaços de colaboração na escola, sem os quais a negociação de sentidos se torna inviável.

Este trabalho dispara uma série de questionamentos que não puderam ser resolvidos aqui, mas que mereceriam ser abordados com mais profundidade. Alguns deles poderiam se tornar objetos de pesquisa futura, visto que contribuiriam para compreender mais claramente como se dá a argumentação em contextos de formação de professores.

- Seria necessário aprofundar a análise dos tipos de argumentos buscando perceber como são articulados entre os interlocutores e até que ponto promovem a expansão de idéias.
- Vários autores utilizados aqui, em especial Aristóteles e Espinosa, apontam para uma necessidade de racionalização baseada no pensamento dedutivo, o que não foi levado em consideração na análise dos argumentos observados nestes dados.
- Seria interessante examinar, com base na reflexão crítica, que argumentos são usados para realizar as ações de descrever, confrontar, informar e reconstruir a atividade.
- Ainda poderia ser feita a quantificação dos argumentos utilizados em busca de observação do padrão argumentativo do grupo ou das professoras individualmente.
- Outra possibilidade de investigação seria fazer o cruzamento dos dados produzidos oralmente durante as reuniões com aqueles produzidos em forma de e-mails para verificação da influência do e-mail na argumentação das professoras.
- Os e-mails trocados entre as professoras passaram a ter características marcadas que poderiam ter sido analisadas a fim de que se pudesse chegar à caracterização do corpo dos e-mails como um gênero textual que traz características de outros textos utilizados em outras atividades, mas que tomou características próprias ao circular entre essas professoras.
- À luz de minha proposta inicial, também seria importante buscar integrar o ensino de *science* ao ensino das outras disciplinas do currículo, em busca

de um projeto de ensino de *science* interdisciplinar (MATTOS e DRUMOND, 2004).

Pessoalmente, o Programa de Mestrado da PUCSP, através das disciplinas cursadas, seminários de orientação e pesquisa e o incentivo à participação em congressos nacionais e internacionais, me fez repensar minhas concepções filosóficas e, portanto, minhas relações com o outros e o mundo. Profissionalmente, possibilitou rever minhas concepções de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, rever minha prática à luz da teoria. Sobretudo, evidenciou a necessidade da formação profissional contínua, lição que pretendo lembrar sempre.

Referências bibliográficas

Referências bibliográficas

- ABREU, Antonio Soárez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. Cotia: Ateliê Editorial, 1999.
- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Tradução Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética: A teoria do romance*. Trad.,: A.F. Bernadini, J.Pereira Junior, A.Góes Junior, H.S.Nazário, H.F. De Andrade. São Paulo: Editora UNESP: HUCITEC.1934/35 – 1975/1998.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M./ VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora HUCITEC.1929/1981.
- BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRAIT, B. *Análise e teoria do discurso*. In: BRAIT, B (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- BREDO, E. and FEINBERG, W. *Knowledge and values in social educational research*. Philadelphia: Temple University Press, 1982.
- BRONCKART, J.P. e MACHADO, A.R. *Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional*. In: Anna Rachel MACHADO (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina : Eduel. 2004.
- CAVALCANTI, M.C. *Estudos Sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil*. DELTA vol.15 special issue São Paulo 1999.
- CHARAUDEAU, P. e MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Tradução: Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.
- DAVID, A.M.F. *As concepções de ensino-aprendizagem do Projeto Político-Pedagógico de uma escola bilíngüe*. Dissertação de Mestrado. LAEL/PUCSP: 2007.
- ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.
- ENGESTRÖM, Y. *Activity theory and individual and social transformation*. In: Engestrom, Y.; Miettinen, R.;Punamäki, R-L (eds). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press, 1999.

ENGESTRÖM, Y. (1991) *Non scolae sed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar*. In: Daniels, H. Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FABRÍCIO, B. F. *Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem*. In: Moita Lopes, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FÁVARO, F. M. *A educação infantil bilíngue (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso em 5 escolas da cidade*. São Paulo: 173 pp, 2009. Dissertação de Mestrado PUCSP.

FIDALGO, S.S. *A Linguagem da Inclusão/Exclusão Social-Escolar na História, nas Leis e na Prática Educacional*. Tese de Doutorado, LAEL/PUCSP, 2006.

FIDALGO, S.S. *Questionamentos e ações que fazem o fazer pesquisa crítica*. In FIDALGO e SHIMOURA (Orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2006.

FREITAS, M.T.A. *Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto*. Juiz de Fora: EDUFJF/Ed. Ática, 2007.

FRÊITAS, A. C. *A intersubjetividade em sentenças judiciais*. São Paulo, 2008. Tese de Doutorado.

GLEIZER, M.G. *Espinosa e a afetividade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

GUTIÉRREZ, S. V. *Discurso político y argumentación: Ronald Reagan y la ayuda a los "contras"*. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco: México, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez Editora, 1984.

LEONTIEV, A. N. *Activity and consciousness*. 1977. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm> (20/1/2009)

LEONTIEV, A. N. *Activity, Consciousness, and Personality*. 1978. Disponível em eprints.cddc.vt.edu/marxists/portugues/leontiev/ (29/7/2008)

LEONTIEV, A. N. *Actividad y conciencia*. In *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978a.

LEONTIEV, D. 2005. *Aproximación a la teoría de la actividad: Vygotsky en el presente*. *Eclecta*, 3, no. 9 y 10 (pp.129-39)

LESSA, A. B. C. T ; LIBERALI, F. C. ; FIDALGO, S. S. . English teaching for Critical Citizenship. *Teacher Development*, Inglaterra, v. 1, p. 30-36, 2005.

LIBERALI, F. C. . O desenvolvimento reflexivo do professor. *The Specialist*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 19-37, 1997.

_____. Developing argumentative processes for critical reflection. *Teacher Development*, Leuven, v. Jun/00, p. 62-66, 2000a.

_____. Argumentative Processes in critical reflection. *The Specialist*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 69-85, 2000b.

_____. Agente e Pesquisador na ação colaborativa. In: Telma Gimenez. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. 1 ed. Londrina: Editora UEL, 2002, v. , p. 109-127.

_____. Getting Ready to Conduct a Reflective Session. *The Specialist*, São Paulo: Educ, v. 24, p. 23-38, 2004a.

_____. As Linguagens das Reflexões. In: Maria Cecília C. Magalhães. (Org.). *A Formação do Professor como um Profissional Crítico*. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004b, v. 8, p. 87-117

_____. Colaboração, Argumentação, Cadeia Criativa e Por Que Não Falar de Sonhos, Amizades e Realizações.... In: FIDALGO, S.S , SHIMOURA, A. da Silva. (Org.). *Pesquisa Crítica de Colaboração Um Percurso na Formação Docente*. 01 ed. São Paulo: Ductor, 2006a, v. 01, p. 178-184.

_____. A formação crítica do educador na perspectiva da Lingüística Aplicada.. In: Lucia Rottava; Sulany Silveira dos Santos. (Org.). *Ensino/aprendizagem de Línguas: língua estrangeira..* 1 ed. Ijuí: Editora da UNIJUI., 2006b, v. 1, p. 15-34.

_____. *Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais*. 01. ed. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008. v. 01. 112 p.

LIBERALI, F. C.; LESSA, A. B. C. T.; FIDALGO, S. S. ; MAGALHÃES, M. C. C. *PAC: Um Programa para a Formação Crítica de Educadores*. *Signum. Estudos de Linguagem*, v. 01, p. 187-199, 2007.

LIBERALI, F. C. (Org.) ; FIDALGO, S. S. (Org.) . *Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. 1. ed. Taboão da Serra, SP: UNIER, 2006.

LIBERALI, F. C. ; MAGALHÃES, M. C. C. . O Interacionismo Sócio-Discursivo em Pesquisas com Formação de Educadores. In: FIDALGO, S.S. , SHIMOURA, A. da Silva. (Org.). *Pesquisa Crítica de Colaboração Um Percurso na Formação Docente*. 01 ed. São Paulo: Ductor, 2007, v. 01, p. 169-177.

LOPES, J. C. B. *Leitura em inglês com surdos: possibilidades da atividade social*. São Paulo: 2009. Dissertação de Mestrado.

LOUSADA, E. *Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções*. . In: Anna Rachel MACHADO (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina : Eduel. 2004.

MAGALHAES, M. C. C. . Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. *THE ESPECIALIST*, v. 17, n. 1, p. 1-12, 1996.

_____. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *THE ESPECIALIST*, SÃO PAULO, v. 19, n. 2, p. 12-18, 1998.

_____. Formation Continue de Professeurs: Séance de Réflexion comme Espace de Négociation entre professeurs. *Cahiers de La Section Des Sciences de L'education*, Suíça, v. 91, p. 191-214, 1999.

_____. *A Linguagem na Formação de Professores como Profissionais Reflexivos e Críticos*. In: Maria Cecília C. MAGALHÃES (org.) *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP : Mercado das Letras, 2004.

_____. *First steps: ethnographic studies*. In FIDALGO e SHIMOURA (ORGS.) *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*, . São Paulo: Ductor, 2006.

MAGALHAES, M. C. C. ; CELANI, M. A. A. . Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, BH, v. 5, n. 1, p. 135-160, 2005.

MAGALHAES, M. C. C. ; FIDALGO, S. . The Role of Methodological Choices in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research on Collaboration in Continuing Teacher Education.. In: Riikka Alanen; Sari Pöyhönen. (Org.). *Language in Action: Vygotsky and Leontievan Legacy Today*.. 01 ed. Newcastle, Inglaterra: Cambridge Scholars Publishing, 2007, v. 01, p. 329-352.

MAGALHAES, M. C. C. ; MACHADO, Anna Rachel . A assessoria a professores na universidade brasileira: a emergência de uma nova situação de trabalho a ser desvelada. In: M.C.P. de Souza e Silva; D. Faitã. (Org.). *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, v. , p. 139-156.

MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução: Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2002.

MATTOS, C. R. *Internalização e atividade: aprendizado como uma dinâmica de sistemas complexos*. Trabalho apresentado no 17º INPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada. *LINGUAGEM E TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICA*. São Paulo, 2009.

MATTOS, C. R. e DRUMOND, Ana Valéria Nates . Sensação térmica: uma abordagem interdisciplinar. Caderno Catarinense de Ensino de Física, Santa Catarina, v. 21, n. 1, p. 9-36, 2004

MIASCOVSKY, H. W. *A produção criativa na atividade sessão reflexiva em contextos de educação bilíngue*. São Paulo: 226 pp, 2008. Dissertação de Mestrado.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____ (org.) *Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. *Retóricas de ontem e de hoje*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 1997/2004.

MOURA, D. R. *O uso da LIBRAS no ensino de leitura de portgues como segunda língua para surdos : um estudo de caso*. São Paulo: PUCSP, 2008. Dissertação de Mestrado.

NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PENNYCOOK, A. *Uma lingüística aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. *Introducing critical applied linguistics*. In: *Critical applied linguistics: a critical introduction*. New Jersey: LEA, 2001.

_____. *A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica*. In SIGNORINI, I e CAVALCANTI, M. *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, (1990).

PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PONTECORVO, Clotilde. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Tradução Claudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma Lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RIZÉRIO CORTEZ, A.P. B. A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngue. São Paulo: 185pp, 2007. Dissertação de Mestrado.

ROJO, R.H.R. *Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza do pensamento*. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

SOUZA-E-SILVA, M.C.P. *O Ensino como Trabalho*. In: Anna Rachel MACHADO (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina : Eduel. 2004.

SCRUTON, R. *Espinosa*. Tradução: Angélica Elisabeth Könke. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SPINOZA, Baruch de. *Ética: demonstrada à maneira dos geômetras*. Trad. Jaena Melville. São Paulo: Martin Claret, 1677/ 2002. (parte 2)

SUDRÉ, E. C. *O ensino-aprendizagem de alunos surdos no Ensino Medio em classe de ensino regular*. São Paulo: PUCSP, 2008. Dissertação de Mestrado.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. Tradução: Claudia Berlinder. São Paulo: Martins Fontes, 1925/2004.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1930/2003.

_____. *Pensamento e palavra*. In *Pensamento e linguagem*. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. Martins Fontes: São Paulo, 1934/2005.

Anexos

Anexos

Sequência 2

E-mail 7

Date: Mon, 25 Feb 2008 21:10:03 -0300
From: PB
To: PP
CC: PA
Subject: Rotten fruit

(PP),
Are you figs rotten and moldy? I was wondering if I could use them too. (PA) said I didn't need any rotten fruit or moldy bread as I COULD USE YOURS. Is that OK?

(PA),
Are your moldy slices of bread enough for the three of us? I figured we could all use them as we are just going to rub them against a fresh slice, aren't we?

Thanks and see you tomorrow
(PB)
XXX

E-mail 8

To: PB; PP
Subject: Re: Rotten fruit
Date: Mon, 25 Feb 2008 22:28:07 -0300
From: PA

(PB),
I'm sure the figs are quite rotten by now. I have them in my room and we can have a look tomorrow. We're not going to use the moldy bread. I was just saving it so SS would know what mold is. We have to use the fruit because the humidity in it will make the fresh bread moist, which will cause the mold to spread - that's why (LT)'s concern didn't worry me - in most cases the bread and tomato contaminated by the rotten fruit go bad first and get really icky compared to the food that was exposed to the fruit...

Well, We'll talk tomorrow.
Bjs, (PA)

Sequência 5

E-mail 20

To: PP; PB
Subject: Re: Re:mudanças químicas e físicas.
Date: Sun, 13 Apr 2008 18:59:41 -0300
From: PA

PP,

I totally agree. I think after you tell them that in chemical changes a new substance is formed, and in physical changes that doesn't occur, they won't have trouble reading the text and filling the gaps. Even if they have a doubt here and there, the objective is not to test them at this point, but to help them organize information, so we'll be sort of guiding them. We don't mention molecules at this point as they have trouble grasping the concepts. For now we just tell them that a new substance, which was not there before, is formed. They will use this information in Fund. II when they learn a little chemistry. But for now they don't even know what an atom is, so it doesn't make sense to talk about molecules. We did pretty well with the word substance last year, and they understand it as a general concept. They will be able to understand that the rust formed in the steel wool and the ash resulting from burning paper are new substances. It is important to lead them to understand that vinegar and baking soda forms CO₂. I did that by asking my SS what formed a soap bubble. At first I asked: what is inside the bubble? And they said: soap. Then I asked again: soap? Are you sure it is soap that you see inside? And they concluded it was air. I said well, what is air? Solid, liquid, or gas? And of course they said: gas. Then I asked them what was forming the bubbles they saw in the experiment with baking soda and vinegar and they immediately conclude: gas. I only told them: it is not air, like the air we breath, but it is a gas that is in the air we breath: CO₂. They were OK with it. And they don't need to know more than that for now.

If you still have any doubt, we'll talk about it tomorrow. Oh, I though 1 hour and a half would be too much for the math test so I allotted 1 hour and 20 minutes, and that includes instructions. What do you think? I thought about doing the same for language.

Bacci, PA

E-mail 21

Date: Sun, 13 Apr 2008 19:18:37 -0300
From: PB
To: PP; PA
Subject: Re: Re:mudanças químicas e físicas.

Hey girls,

How are you?

I'm OK, but not very available as I was finishing off my reports.

I feel OK about the science sequence and all the other aspects you discussed. I understand PP's concern but I agree with PA when she says all the info we are giving them is enough for now. Dealing with the concept of molecules and substance deeply would be too overwhelming for them.

I also think one hour and 20 is enough for the tests.

See you guys tomorrow.

PB

XXX

E-mail 22

From: PP
To: PA; PB
Subject: RE: mudanças químicas e físicas.
Date: Sun, 13 Apr 2008 22:41:08 +0000

PA and PB,
How's the weekend going? Too fast? Mine is...
I think we should focus on indicadores and sínteses on our meeting tomorrow. I loved the language one you wrote, (PA). It really values what we have done. I have only a few minor questions about them.
Thanks for the tips on the science contents. I'm learning them as I go along, but I don't want to take up any meeting time with it.
As for the time with should allot for the tests, an hour 20 sounds OK to me. I like your idea of keeping a review activity for them to do on the board. I feel I have SS with very different paces in class and this will hopefully keep the fast ones from annoying the ones who take too long. As this is their first test, I don't want to be too pushy in terms of time.
I haven't put my plan for this week together yet, as I'm still working on my reports, but it shouldn't be so different from (PA)'s, except that I have to go back to the lab, hopefully on Tuesday.
Let me get back to ones I hate and find any excuse to sidetrack: the REPORTS!!!!!!!
enjoy the rest of the weekend. talk to you tomorrow.
XXXXXXXXXXXX
PP

E-mail 23

PA,
I honestly do not see a problem in having a gap filling exercise as a text to organize what they learned. I might even get them to read more actively. I believe they would be able to do it after organizing the table (which I haven't done yet). My only concern is with the conceptualization of words like substance and molecule. It seems to me that we are skipping something. How did that work last year?
XXXXXXXXXXXX
PP

Sequência 6

E-mail 24

Date: Thu, 29 May 2008 19:47:20 -0300
From: PB
To: PA;PP
Subject: Meeting tomorrow

Hey girls,
Can we prioritize language and science tomorrow? We need to talk about the preparation for Escola de Reciclagem and the language planning a bit as well.
Let me know what you think.
PB

E-mail 25

RE: Meeting tomorrow
De: PP
Enviada: sexta-feira, 30 de maio de 2008 1:44:58
Para: PB; PA

Hi, girls.

In order to maximize our meeting time tomorrow, I think we should prioritize some contents in our agenda. How about Cambridge and written production/genres in language? If we sidetrack too much we won't have time to discuss the things we need and we won't have our meeting on Monday, as we are meeting (HT) and (CP). What do you think?

See you tomorrow.

xxxxxxxxxxxxxxxx

PP

E-mail 26

Re: Meeting tomorrow

De: PA

Enviada: Sexta-feira, 30 de maio de 2008 13:34:12

Para: PB

Cc: PP

Hi,

I think science - at least how we're to prepare Ss for the visit- is top priority. Then language - written production/genres as you suggested , PP. I will be meeting with (OE) from 11:30 to 12:00. I'll catch up with as soon as my meeting is over.

PA

Sequência 7

E-mail 27

From: PP

To: PB; PA; PS1

Sent: Thursday, June 12, 2008 9:19 AM

Subject: science curriculum

Good morning!!

Still on the topic of science, I also need to give some feedback on the private consultancy I had with (AS).

I was alone with her, so I have no one to help me remember what was said or to discuss my understanding of it. So all you will have are my senses and memories of it.

The point I tried to make is that the science curriculum does not seem really "round" to me, meaning that I don't think one thing clearly leads to another in the process. I tried to describe what I (we?) had done: the diagnostic activity about the lunch box, which triggered them into thinking about food that goes bad before others; the discussion about the question "why does food go bad?" eliciting hypothesis from them; the experiment we conducted with food exposed or not to rotten material and the report sheet; the texts about physical and chemical changes; and the test.

I told the first activities led me to think we were going to talk about food and decomposers. At that point I felt that the question we had in their report (why does food go bad?) was too broad and was not answered by the experiment, which we have already discussed and decided to change for next year. Then I thought the texts would help us answer this broad question, but in my opinion they didn't. When I mentioned this to (ASC), she said they would guide our observations and make them more accurate. I still don't see how this would help answer the question. I also don't understand how physical and chemical changes can be the focus of our work if the concept is there just to guide our observations. During the meeting (ASC) mentioned that the focus was on decomposers, and I thought she was a bit confused with the focus given in the Portuguese curriculum. She said we should have tried to come up with a conclusion at the time of the experiment. I mentioned how hard it was, as it did not answer the question, as I mentioned before. I also said that the experiment itself has its problems. In my opinion, in order to discuss that one slice of bread rots before the other because of the microorganisms, they should have led to think of the presence of water and oxygen as essential elements to allow life

to develop. She said she sees my point, although there are microorganisms that live without the presence of water or oxygen.

I have shared my ideas with Helena and she said she will try to have the consultancies at a time in which the three of us can be together, so that we can try to address our different issues on the topic at the same time.

Sorry for the lengthy e-mail. I just wanted you to know all this before our next consultancy and was afraid we wouldn't have time to talk about during our meetings.

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

PP

E-mail 28

Re: science curriculum

De: PA

Enviada:

quinta-feira, 12 de junho de 2008 14:18:50

Para: PP

CC: PB

PP,

I understand your concerns, but I still see things in different perspective... I feel kind of comfortable with the work we are doing in science, and I think the whole concept of how microorganisms decompose food is much broader than what we can tackle. The way I see it, we are only introducing concepts and we are not, at this point, going to go over all the implications, such as the need for water and oxygen and the whole decomposition cycle in detail. I don't think it is something they can understand fully right now. From my experience, what they do learn is that food can be kept fresh longer if certain measures are taken - and they learn why food that is already going bad should be separated from fresh food and why a banana or an apple or yogurt are not to be left in their lunchboxes for days... They also learn that by cutting or smashing fruit and vegetables (which are physical changes) we accelerate the process of decomposition (a chemical change may start sooner). Well, there is a lot more I can tell about what Ss learned - from my experience - dealing with these contents in this way. I know this won't make you feel better or reassured, but I thought I'd at least report on that.

Talk to you later...

XXXXX, PA

Entrevista com Professora A

(Realizada por meio eletrônico)

1. Fale sobre sua formação.

Fiz curso de Tradutor e Intérprete e Licenciatura em inglês e português na Faculdade Ibero Americana (hoje Universidade). Estudei inglês no CCAA por 5 anos e fiz curso preparatório para o CPE quando morei em Londres (durante o ano de 1989).

2. Fale sobre sua experiência profissional.

Comecei a trabalhar como professora de inglês em uma escola pequena em 1982 e em 1983 fui contratada pelo CCAA. Inicialmente pretendia dar aulas só para começar a ganhar algum dinheiro, pois queria mesmo era ser tradutora. Com o passar do tempo perdi o interesse em investir numa carreira em tradução e continuei dando aulas de inglês. Em 1987 fui contratada pelo Cel-Lep, onde ainda leciono. Logo depois que me formei fui contratada por uma escola particular e dei aulas de inglês para 7ª e 8ª séries do 1º grau e 1º, 2º e 3º colegial, como eram chamadas essas séries naquela época. Também lecionei Português para 5ª e 6ª série, uma experiência que apreciei muito, mais do que trabalhar em ensino fundamental e médio com a disciplina de inglês. Também trabalhei no Senac e na Cultura Inglesa, por um ano em cada escola, ao mesmo tempo que lecionava no Cel-Lep. Entre 1998 e 2004 trabalhei no departamento de desenvolvimento de cursos do Cel-Lep criando atividades para o laboratório e para uso em classe, além de testes e exercícios para estudo individual (lição de casa). Em 2005 comecei a dar aulas na Stance, trabalhando com crianças do que hoje chamamos de 3º ano. Esse trabalho iniciou uma nova fase na minha carreira.

3. Como você se vê como professora hoje? Que características se atribui?

Acho que sou metódica e tento ser organizada, mas confesso que às vezes me torno escrava dos meus próprios métodos, o que acaba prejudicando uma organização mais dinâmica pro meu trabalho. Tenho tentado mudar, porque reconheço a necessidade de um olhar mais atento ao trabalho de meus pares para que possa incorporar práticas que eu considere positivas para o meu desenvolvimento profissional. Ao mesmo tempo, uma característica pessoal minha faz que eu sofra muito durante mudanças. Às vezes acho que sou canina demais: fiel a rotinas, preservadora de hábitos, resiliente quando enfrento mudanças bruscas. É um paradoxo, pois, ao mesmo tempo sou louca por novidades, venham elas em materiais didáticos ou em propostas curriculares. O problema é que me entrego de cabeça a essas novidades, às vezes consumindo mais tempo do que gostaria ou deveria para conhecê-las. Quando finalmente me acho pronta para incorporá-las, lá vou eu criar um método ou rotina específicos que passo a seguir, muitas vezes de

forma obstinada. Penso que essa rigidez se reflete um pouco na maneira como lido com os alunos... É um outro aspecto que tenho tentado mudar, pois lá vamos ao paradoxo de novo, adoro aulas que fogem ao planejado porque uma idéia me ocorre em sala e acabo mudando toda a abordagem que pretendia dar a um tema. Via de regra, são aulas mais descontraídas que o normal, com efeitos revigorante para mim e, acredito, para meus alunos também.

4. Por que veio para a SD?

Quando visitei a escola fiquei muito entusiasmada pelo seu projeto pedagógico. Eu tinha trabalhado em desenvolvimento de cursos e vi uma oportunidade de voltar a criar atividades e materiais didáticos, uma área do trabalho pedagógico que realmente me fascina. No Cel-Lep nosso campo de ação é mais limitado. A ordem dos conteúdos trabalhados e boa parte da forma como são abordados são pré-determinados, e portanto mais rígidos. Há algum espaço para o professor criar e personalizar mais sua ação em classe, mas esse espaço é, de fato, limitado. Na Stance, vi um mundo de possibilidades se abrindo.

5. Em que o trabalho nesta escola bilíngüe se diferencia do trabalho na escola de idiomas?

O fato de explorarmos conteúdos nas áreas de matemática, ciências e estudos sociais, além de temas transversais, é o grande diferencial. O inglês é objeto e ao mesmo tempo ferramenta de estudo.

6. Como se dá a construção do currículo nesta escola?

Essa é, para mim, a parte mais complicada. Segundo o que observei, o currículo está em construção, portanto está constantemente sendo reformulado. Por um lado é positivo que não tenhamos um currículo engessado que reitere equívocos ano após ano. Mas por outro, é angustiante tomar conhecimento do que consta no currículo, embora obviamente nem tudo mude sempre, no início do ano e dispor de um tempo ínfimo para o planejamento de atividades que contemplem tudo que é proposto. A escola reitera que o objetivo não é o de cobrir tudo que foi inicialmente sugerido, mas notamos uma certa cobrança para garantirmos que uma série de aspectos seja incluída. Além disso, a questão é mais complexa que a pura listagem de conteúdos. Precisamos estar atentas a uma série de princípios nos quais o projeto pedagógico se apoia e garantir que o currículo reflita os mesmos.

7. Qual o papel do professor nesta construção?

Como mencionei, o professor é que garante, ou não, a realização do que foi proposto. Até certo ponto o professor tem meios de interferir e mudar o currículo, quando ao dar retorno às assessoras responsáveis pela organização do currículo se posiciona em relação a certos conteúdos.

8. Como a construção do currículo nesta série se diferencia ou se assemelha àquela conduzida na série em que você trabalhou anteriormente?

As diferenças mais óbvias vêm da faixa etária e do que se convencionou em termos de escolarização. As crianças do 3º ano trabalham a língua escrita de forma mais limitada. Os conteúdos são menos complexos. Passa-se mais tempo desenvolvendo estratégias de aprendizado... Mas as mudanças anuais a que me referi anteriormente afetam todas as séries e, dependendo do foi discutido com as assessoras, podem afetar mais uma determinada série em um certo ano que outras. Por exemplo: o 3º ano teve mudanças radicais em seu currículo de social studies porque as pessoas responsáveis por decisões sobre o currículo resolveram que seria mais apropriado que as crianças estudassem toda a Europa, em vez de concentrar o currículo apenas na Alemanha, como era feito até então. Já o currículo do 5º sofreu poucas alterações, boa parte delas mais voltadas para abordagem que daríamos a certo conteúdo do que ao conteúdo em si.

9. Em sua opinião, que aspectos do trabalho merecem/mereceriam mais atenção?

Planejamento, sem dúvida. O tempo que a escola aloca para planejamento é frequentemente tomado por outras atividades e tenho a impressão que passamos mais tempo organizando quadros e tabelas que discutindo as melhores formas de abordar e posteriormente avaliar conteúdos. Tenho a esperança de que essa situação melhore com a consolidação de equipes e com a manutenção de pontos chave do currículo para o próximo ano.

10. Em que aspectos o trabalho com as professoras parceiras pode ser melhorado? Qual o seu papel nesta parceria?

Como mencionei, acho o planejamento essencial e estamos numa situação especial já que dois dos três membros da parceria são novas professoras na série. Acho que o meu papel tem sido o de ampliar seu olhar sobre os conteúdos e as abordagens possíveis para essa série ao compartilhar minhas experiências nos anos anteriores. Por outro lado, minhas parceiras são professoras experientes, auto-exigentes e críticas em relação ao trabalho pedagógico como um todo. Acho que estou no melhor dos mundos, porque tem sido uma troca extremamente positiva: eu conto sobre o que fizemos anteriormente e tento ajudá-las a explorar o currículo tendo como pano de fundo essa minha experiência e elas vem com seu olhar inovador, com outra percepção das atividades propostas e das possíveis abordagens para aqueles conteúdos. Juntas conseguimos chegar a ótimas soluções para o que não foi tratado de forma muito apropriada em anos anteriores ou para atividades novas que estamos implementando. Se tivéssemos mais tempo para esse trabalho tudo seria ainda melhor, sem dúvida. Talvez possamos nos organizar ainda mais no sentido de compartimentar melhor nosso trabalho, garantindo que nossas prioridades sejam sempre contempladas em nossas pautas de reunião. Mas acho que já estamos caminhando nessa direção.

Entrevista com Professora B

PP: B, qual que é a sua formação?

PB: Sou formada em Letras Inglês pela PUCSP.

PP: E você trabalha na SD há quanto tempo?

PB: 3 anos, eu acho, 3 anos e meio agora, né. Antes eu trabalhava em escola de idiomas, trabalhei em escola de idiomas por treze anos. Depois fui pra SD (opa! Tudo bem, né?), a escola bilíngüe, fui para a escola bilíngüe pela primeira vez.

PP: E por que você parou de de ... por que você saiu da escola de inglês?

PB: Eu resolvi sair da escola de idiomas porque eu queria mesmo trabalhar com crianças e fazer uma diferença maior na vida deles como, como educadora e pensar na formação dessas crianças de uma maneira mais global. Trabalhar com crianças que tivessem...que a gente convivesse por mais tempo, né, e que eu também pudesse ter uma gama maior de assuntos a serem tratados, né, então uma interdisciplinaridade, tudo, uma coisa que sempre me fascinou, e também porque a parte dos cursos de idiomas tava um apelo muito comercial, uma coisa que não me agradava muito, não tava... longe de... não me sentia uma educadora, me sentia simplesmente uma vendedora.

PP: É. E trabalhando na escola bilíngüe ou antes de você vir para a escola bilíngüe, a idéia que você tinha de, de interdisciplinaridade é a mesma que você encontrou nessa escola?

PB: Sim, eu acho que sim. Na verdade, a idéia que eu tinha, eu não tinha um idéia muito, muito formada anteriormente, né, eu tinha, é, eu imaginava em trabalhar com vários outros professores, de várias outras matérias, não imaginava que eu fosse trabalhar no ensino fundamental I, de repente que eu fosse uma professora de inglês, né, eu não imaginava que eu fosse pra uma escola bilíngüe, mas que a professora de inglês pudesse trabalhar em conjunto com os professores de outras áreas, né, então eu imaginava que a interdisciplinaridade ia ser talvez mais ampla, em que várias matérias tivessem englobadas com mais pessoas envolvidas, mas como a gente trabalha com o fundamental 1 e nós somos professores multitarefas, né, não me lembro o termo correto, então isso fica mais claro, mas também acho que eu esperava que a gente tivesse uma interdisciplinaridade maior com as matérias do português, um diálogo um pouco mais, mais...

PP: Você ainda sente que isso tá meio separado, o inglês e o português.

PB: É, é, eu sinto.

PP: E como foi essa coisa de ensinar matérias que eram parte da sua formação, não faziam parte da sua formação como ciências, matemática...

PB: É, no princípio eu fiquei um pouco amedrontada, né, e receosa, então conversava com umas amigas que tem crianças em idade escolar e elas, 'nossa é assim mesmo', 'como assim?então qualquer um pode dar aula?'então elas ficaram assim questionando, né, mas, e eu me coloco no lugar delas e eu também fiquei um pouco preocupada, mas assim, é, depois, foi fascinante, né, porque eu acho que eu sempre tive interesse de me aprofundar, não que seja um aprofundamento, mas de você, né, estudar as coisas que voc^estudou talvez não de uma maneira muito apropriada no passado, e...

PP: Você fez um ano de química também, né?

PB: Foi, fiz. É, eu fiz um ano de química, mas esse um ano de química não, não acho que ajuda muito essa experiência que eu tenho, talvez se eu tivesse no fundamental 2 ou no ensino médio, né, eu acho que são coisas que, que são muito além do que a gente trata. Talvez se eu tivesse tido uma fundamentação mesmo ensino básico, fundamental melhor, mas, mas eu acho que de qualquer maneira isso me fascina, poder ter essa

oportunidade de estudar de novo, ou rever coisas que eu estudei, e estudar de outras maneiras, e ensinar de outras maneiras, eu acho que o que mais me fascina é essa possibilidade de você ensinar e não ter aquela resposta certa, uma única resposta correta, de você poder enxergar a coisa de várias perspectivas e perceber como um resolve, como um outro chega à resolução do mesmo problema, isso é uma coisa que...

PP: Isso é diferente da escola de inglês, nesse aspecto?

PB: Ah, bastante diferente. Principalmente quando você lida, tá lidando com língua, né, com a forma em si, quer dizer existe a forma correta, a forma mais formal, a formal, a informal, mas não existia esse tipo de, de pensamento... é, o que é apropriado, que existem várias coisas apropriadas, que existem várias coisas, né, corretas, existia mais uma certa e o errado, talvez da minha, né, da minha formação eu carregue isso muito, né, ou tá certo ou tá errado, né, não tinha essa coisa 'mas eu resolvi desse outro modo e também tá certo.' Isso acho que é muito bacana.

PP: E como você se vê como professora hoje? Que tipo de professora, que características você se atribui?

PB: Acho que tenho muito que aprender ainda, né, sempre uma pessoa acho que aberta, né, eu acho, a aprender coisas novas, nunca acho que eu estou satisfeita no lugar que to, da maneira que eu to ensinando, ainda sou muito insatisfeita, muito exigente assim, me exigindo muito de, né, de várias coisas, mas acho que hoje em dia eu sou muito mais tranqüila, porque os primeiros anos de adaptação na escola bilíngüe foram muito difíceis, coisas corriqueiras de tomar cuidado com a agenda de aluno, coisas de nesse sentido de dar remédio de lembrar do horário que ele vai sair mais cedo, isso me atrapalhava um pouco, eu acho que isso talvez seja característico da nossa escola, talvez, mas isso atrapalhava com todo o meu, o meu centro durante a aula, e aí, aí eu ficava um pouco afobada e não conseguia { PP: focar } focar mesmo. Então acho que hoje

em dia eu sou uma pessoa mais tranqüila, mais focada e preocupada sempre em melhorar, preocupada sempre em fazer sentido, né, porque às vezes a gente tá ali dando aula e os alunos ali conversando, conversando, conversando e às vezes eu ainda tenho um sentimento de que não são eles que estão fazendo alguma coisa errada, talvez seja eu, né, então eu tenho esse perfil, talvez, de chamar a atenção, tento passar disciplina, mas não sou uma pessoa tão controladora porque acho que sempre eu penso no que que eu posso tá fazendo que não tá fazendo tanto sentido para eles naquele momento.

PP: /Então disciplina é um dos problemas que a gente tem, né, e você acha então que possa, que a gente tenha alguma coisa no nosso trabalho que possa, é, melhorar essa questão da disciplina.

PB: É eu acho que no contexto, principalmente da escola que a gente trabalha, as crianças ficam muito tempo dentro de sala de aula e acho que a gente podia, é, ter algum plano, algum tipo de intervenção, que proporcionasse momentos diferentes, ambientes diferentes, configurações diferentes, né, em sala de aula, fora de sala de aula, pra que a gente conseguisse trabalhar com esse problema de, com essa, com esse assunto da, da indisciplina, né, que é um problema, o problema da indisciplina de uma maneira mais tranqüila, porque dá pra gente trabalhar, mas aí fica uma coisa muito carregada no professor, né, no, na, você tentando argumentar como é importante que eles prestem atenção, mas se eles realmente não têm um local próprio, ou um assunto, uma maneira, né, de envolvê-los de uma maneira apropriada eu acho que ainda, ainda faz, isso acho que ainda é nosso papel, né, de pensar. Acho que eles também têm que aprender muitas coisas em relação a comportamento em sala de aula e respeito, mas eu acho que em contrapartida a gente também tem que pensar no que que a gente pode fazer pra eles.

PP: Bom, isso tem alguma coisa a ver também com a maneira como a gente lida com o currículo, né. {Tem, se a gente tem ... } uma das coisas que a gente teria que pensar é a

{PB: Com certeza }
questão do currículo. É... o que que você sente com relação ao currículo, é, ou a maneira como a gente trabalha o currículo na escola?

PB: Eu acho que por mais que a gente contextualize, que a gente coloque, né, as situações em atividades sociais, e ah, e ainda são, eu acho que as coisas ainda são muito fragmentadas. Eu acho que os alunos ainda ficam muito perdidos porque assim eu fico pensando no quinto ano a gente ta discutindo alguma coisa e aí para eles abrirem o caderno eles ainda perguntam ‘é science?’ ‘é math?’ e assim, totalmente perdidos em que matéria a gente ta estudando, então fico questionando se essa divisão realmente é necessária, se eles precisam saber o que é uma coisa o que é outra naquele momento da discussão então acho que nesse sentido o currículo podia contemplar as várias áreas ao mesmo tempo e talvez depois a gente destrinchasse o que é específico de cada área, eu não sei, eu acho que a construção do conhecimento junto com o aluno, eu acho que muitas vezes, acho que a maioria das vezes a gente chega com tudo construído e vamos lá, vamos estudar isso blá blá blá e já despeja tudo e aí eu fico me perguntando qual é a diferença daquele momento onde, quando eu era estudante e eu também era despejado coisas em mim. Acho que a diferença maior é que é muito mais interativo, a gente deixa eles partici... muito mais participativa a aula do que expositiva, mas, mas o nosso é uma aula eu acho que às vezes a nossa aula é expositiva barra participativa, porque a gente ta lá expondo o conjunto completo { C: É... } feito e a construção conjunta, eu acho que são

raros os momentos.

PP: É. Bom, e você esse ano iniciou no quinto ano, é a primeira vez no quinto ano.

Você sentiu muita diferença do quinto pro quarto ano, na maneira de trabalhar?

PB: Eu acho, senti bastante.

PP: E aí. Que você achou?

PB: Eu achei, eu achei bastante diferente

.....interrupção.....

PP: Ó então, é..., em termos de, é, claro que as coisas sempre mudam, né, mas em termos de, de currículo e como o currículo se apresenta e se organiza, qual, o que você achou de diferente entre o quarto e o quinto ano?

PB: É, eu achei que o currículo do quarto ano parece, do quinto ano, desculpa, do quinto ano pareceu, me pareceu talvez porque eu não o conheça com, né, com, não tenha uma visão tão geral, tão completa, mas me parece um pouco fragmentado, assim com menos, é... inter, é, coisas em comum, né, a coisa da interdisciplinaridade, como a gente fala isso? Com menos...

PP: Transdisciplinaridade.

PB: é, é, não sei, a impressão que deu até agora foi essa, achei que ta muito baseado, pelo menos, principalmente em matemática, em atividades isoladas, assim, né, em tasks e não consigo ver, pelo menos nesse primeiro e começo do segundo trimestre, não consigo ver às vezes um, um contexto, um assunto. { (inaudível) }

{ PP: Então, se diz, por exemplo, }
como a gente trabalhava com, ou como sugerido nos PCNs com os temas transversais, não tem, não tem um tema que atravesse todas as matérias, { por exemplo, } e dentro { PB: é, por exemplo }

das matérias? Dentro de cada matéria?

PB: Dentro de cada matéria? Eu acho que a maior diferença, como eu já mencionei, ta em matemática que a gente também não tem um tema, um assunto que a gente trata, que

a gente explica, que a gente explora, que a gente questiona, que a gente expõe de várias maneiras, eu achava muito legal que o, nos anos anteriores a gente usava objetos, né, do dia a dia, ou alguma situação que eles precisavam pensar e que podia estar envolvida a realidade deles e, naquela escolha, alguma coisa em matemática era construída era aprendida, né, algum conceito, aquele de contar, né, como conto, como eu estimo, então porque isso é necessário, mas eu acho que tinha uma coisa mais assim de *realia* de coisas assim que eu posso tocar, que eu posso contar {que eu posso visualizar ... é }
PP: Mais assim de materiais manipulativos, manipulativos

PB: Isso a gente não tem nada né, nesse ano, e a gente, de repente eu penso a porque é quinto ano que eles são mais velhos, talvez eles não precisem tanto disso, mas eles ainda tão numa fase muito concreta, né, eles são mais velhos mas eles ainda são muito criança. Então, e também dentro de cada matéria um contexto, uma atividade social, né, que possa permear, a gente tentava, né, os anos anteriores integrar uma ou duas áreas com a mesma atividade social e que a gente não consegue, aliás, a gente tem tentado, mas não está marcado, tão claro no quinto ano, né, e...

PP: Que que você acha que poderia ser feito para a gente melhorar, ou que que você vê como, bom, esses são alguns problemas, que que você vê como possibilidade de transformação, o que a gente poderia fazer, o que deveria acontecer para melhorar a nossa, o nosso trabalho com relação à esse currículo?

PB: Não sei, eu acho que às vezes eu penso numas mudanças drásticas, assim, né, por exemplo, o currículo de matemática de ser totalmente estruturado em função de ciências, em função de outra área, né, então porque eu não acho que faz sentido todo esse trabalho, eu acho que, assim, por enquanto a gente trabalhou com sistema monetário que foi feito um trabalho anterior muito bom também, então esses, essas outras expressões ,né, um terço, um quarto, que é o diferencial do quarto para o quinto em termos pode ser trabalhado em função de ciências, talvez...



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP
SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE

Protocolo de Pesquisa nº 310/2008

Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP

Orientador(a): Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali

Autor(a): Maria Cristina Meaney

PARECER sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Dissertação de Mestrado, intitulado **Colaboração entre parceiras: uma atividade formativa do professor na escola bilíngüe**

CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

CONCLUSÃO

Face ao parecer substanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de 24/11/2008, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº 310/2008.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea “c”, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 24 de novembro de 2008.

Prof. Dr. Paulo-Edgar Almeida Resende
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP

Rua Ministro de Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) – Perdizes – São Paulo – SP – CEP: 05015-001
Tel.: (0xx11) 36708466 – Fax: (0xx11) 36708466 – e-mail: cometica@puccsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SETOR DE PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo: *“Colaboração entre Professoras Parceiras: uma atividade formativa do professor na escola bilíngüe” (título provisório)*

Declaro que os objetivos e detalhes desse estudo me foram completamente explicados, conforme seu texto descritivo. Entendo que não sou obrigado(a) a participar do estudo e que posso descontinuar minha participação, a qualquer momento, sem ser em nada prejudicado. Meu nome não será utilizado nos documentos pertencentes a este estudo e a confidencialidade dos seus registros será garantida. Desse modo, concordo em participar do estudo e cooperar com o pesquisador.

Nome do pesquisado: _____

RG: _____

Assinatura:

Data: ___/_____/2008.

Testemunha: _____

RG: _____

Assinatura:

Data: ___/_____/2008.

Pesquisadora: Maria Cristina Meaney

RG: 14.380.010-3

Assinatura: _____

Data: ___/_____/2008.

Name _____

Date _____

Grade _____

LAB REPORT – 1

Experiment title:

--

Question:

Hypothesis:

Procedures:

Observations:

Conclusion:

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](#)