



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

IAGO DE ARAÚJO PEREIRA BROXADO

**A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM DIÁLOGOS
ARGUMENTATIVOS NA REUNIÃO PEDAGÓGICA**

**Recife-PE
2016**

IAGO DE ARAÚJO PEREIRA BROXADO

**A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM DIÁLOGOS
ARGUMENTATIVOS NA REUNIÃO PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência Parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Pernambuco sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Damianovic.

**Recife-PE
2016**

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

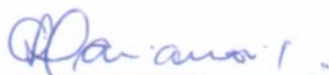
C863f	<p>Broxado, Iago de Araújo Pereira A formação do coordenador pedagógico em diálogos argumentativos na reunião pedagógica / Iago de Araújo Pereira Broxado. – 2016. 123 f.: il., fig.</p> <p>Orientadora: Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2016.</p> <p>Inclui referências.</p> <p>1. Linguística. 2. Formação profissional. 3. Língua inglesa – Estudo e ensino. 4. Coordenadores educacionais. 5. Professores – Formação. I. Damianovic, Maria Cristina Caldas de Camargo Lima (Orientadora). II. Título.</p> <p>410 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2016-107)</p>
-------	---

IAGO DE ARAÚJO PEREIRA BROXADO

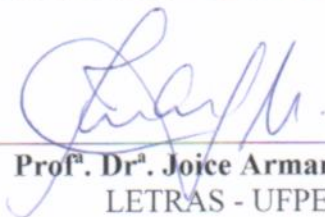
**A Formação do Coordenador Pedagógico em Diálogos Argumentativos na
Reunião Pedagógica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em LINGUÍSTICA, em 30/3/2016.

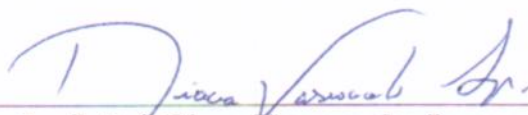
DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:



Profª. Drª. Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic
Orientadora – LETRAS - UFPE



Profª. Drª. Joice Armani Galli
LETRAS - UFPE



Profª. Drª. Diana Vasconcelos Lopes
LETRAS - UFRPE

Recife – PE
2016

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^ª. Dra. Maria Cristina Damianovic, engenheira de tantas portas que encontrei pela frente. Obrigado por toda a confiança, paciência e conversas que me impulsionaram durante a Graduação, Mestrado e além.

À Prof^ª. Dra. Simone de Campos Reis, cuja força de vontade, trabalho e dedicação ao ensino da língua inglesa me são grandes fontes de inspiração. Obrigado pela confiança que você depositou em mim ao longo de nossa jornada no IsF que me foi essencial para que eu pudesse prosseguir com o meu trabalho. Admiro você demais e é uma honra poder chamá-la de amiga.

À Prof^ª Joice Armani Galli avaliadora e parceira de IsF UFPE. Obrigado por aceitar o convite e pelas imensas contribuições a este pesquisador.

À Prof^ª Diana Vasconcelos Lopes por sua generosidade em compartilhar seus conhecimentos e esforço em participar deste momento tão importante para mim.

À Prof^ª Dr^ª Eva Cunha que também já é uma inspiradora amiga! É muito bom tê-la conosco.

Aos professores do PPG-Letras que contribuíram tanto para meu desenvolvimento como pesquisador na Linguística Aplicada. Lembranças em especial ao Prof. Dr. José Alberto Poza, à Prof^ª Dr^ª Maria Cristina Hennes Sampaio e ao Prof. Dr. Vicente Masip.

A todos os professores-pesquisadores que fazem e fizeram parte do IsF Inglês UFPE – o trabalho maravilhoso que vocês realizam e a amizade de vocês me emocionam e me motivam imensamente. Nunca poderia deixar de mencionar os nomes de Amanda Pegado, Bruna Cavalcanti, Elivelton Domingos, Jéssica Correia, Juliana Gama, Lianderson Ferreira, Lívia Ribeiro, Philipe Araújo, Rayane Venceslau, Rossana Monte, Thaís Wanderley e Tiago Lessas. Um futuro muito brilhante aguarda todos vocês e todos que estiverem em seus caminhos, sei disso. Que time maravilhoso nós formamos! Carrego vocês no coração para sempre.

À Annuska Santos, que também se tornou uma amiga!

Agradeço a Jozaías Santos e Diva Albuquerque do PPG-Letras, que sempre estiveram prontos a ajudar e a esclarecer qualquer dúvida.

Agradeço aos membros do Núcleo Gestor IsF : À presidente do programa Denise Martins de Abreu e Lima, ao Prof. Waldenor Moraes, Avram Blum, Ana Raquel, Gabriela Rossetti, Martiene Oliveira e demais contribuidores que apostam e lutam por avanços na educação e ensino de línguas no país.

À CAPES, pelas bolsas que apoiaram todas as nossas ações e pesquisas no NucLi.

A todos os professores e coordenadores integrantes do Programa Idiomas sem Fronteiras, que contribuem imensamente para a criação de novas perspectivas educacionais no Brasil.

Aos professores-pesquisadores integrantes do Grupo de Pesquisa LIGUE, que sempre colaboraram partilhando suas experiências e pesquisas e cujas defesas que observei me motivaram imensamente.

À Profª Júlia Larré por estar sempre pronta a compartilhar .

À Gleice Baracho, pelas ótimas e inspiradoras conversas e apoio.

À Sabrine Freire e Alexandro Vicente por serem meus grandes parceiros durante a graduação.

À Ana Carla Marinato por ser uma companheira engajada e pelo incrível trabalho de formatação desta pesquisa.

A todos os meus professores da graduação em Letras - Licenciatura Inglês/Português.

À toda equipe que compõe o Núcleo Gestor do Idiomas sem Fronteiras, bravíssimos nessa caminhada.

A todos os meus professores de inglês, em especial Maria do Carmo e Taís. Não estaria aqui sem vocês.

À minha mãe, Joana D'arc – a melhor mãe do mundo, literalmente.

Ao meu pai, Riba. Seu apoio nessa jornada sempre me foi e será essencial.

À minha noiva, Gleice Kelly Pena, com quem aprendo mais sobre mim mesmo e sobre a vida a cada dia. Obrigado por seu amor, carinho e dedicação.

Dedico este trabalho à minha família:

Ao meu pai Riba e minha mãe Joana
Aos meus avós, meus tios e tias e
irmãos Filipe e Francisco.

À Gleice Kelly Pena, pelo seu amor e
carinho.

Em especial, à minha tia Maria Lúcia
Broxado e à minha sogra Sônia Maria
Pena (in memoriun).

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de traçar o papel de professores de um curso de língua inglesa para mobilidade estudantil no desenvolvimento crítico-colaborativo (DAMIANOVIC, 2011, 2012; LIBERALI, 2013; MATEUS, 2013; MAGALHÃES, 2012) de um coordenador pedagógico (BRUNO & CHRISTOV, 2001; CHRISTOV, 2001; ORSOLON, 2001, DOMINGUES, 2014) – também em formação – centrando a pesquisa na transformação argumentativa do coordenador durante as reuniões pedagógicas (ALMEIDA & PLACCO, 2001; ORSOLON, 2001), tendo a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (VYGOSTKY, 1930/1978; ENGSTRÖM, 1999, 2001; LIBERALI, 2013; DAMIANOVIC, 2011, 2012) como delimitadora de ações de transformação dos sujeitos participantes. Sendo a TASHC a base teórica para suas ações, esta pesquisa pretende desconstruir a visão de argumentação como forma de imposição de vontades e opiniões e colaborar para o surgimento de uma argumentação que seja impulsionada pela ação crítico-colaborativa (DAMIANOVIC 2011; LEITÃO, 2011), portanto, inserindo-se no contexto da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996; CELANI, 1998; KLEIMAN, 1998; SOARES, 2008). Como esta se trata de uma pesquisa de tipologia etnográfica (LIMA, C.M.G., et al, 1996; LIBERALI & LIBERALI, 2011), compreende a necessidade de se observar, analisar e descrever as culturas e práticas dos participantes da pesquisa; e de cunho crítico, por basearem-se na colaboração/intervenção (LIBERALI & LIBERALI, 2011) por assumirem transformações no próprio coordenador pedagógico ao longo do processo de pesquisa. Três momentos de encontros entre o pesquisador/coordenador pedagógico de um núcleo de línguas para mobilidade internacional são analisadas conforme as categorias enunciativas, discursivas e linguísticas da argumentação (LIBERALI, 2013). A discussão dos dados aponta para a transformação das práticas crítico-colaborativas do coordenador que resultam na expansão de visão crítica sobre seu próprio trabalho.

Palavras-chave: coordenador pedagógico, argumentação crítico-colaborativa, reunião pedagógica, formação de coordenadores, TASHC.

ABSTRACT

This paper has the objective of delineating the role of teachers from an English for International Mobility course on the critical-collaborative development (DAMIANOVIC, 2011, 2012; LIBERALI, 2013; MATEUS, 2013; MAGALHÃES, 2012) of a pedagogical coordinator (BRUNO & CHRISTOV, 2001; CHRISTOV, 2001; ORSOLON, 2001, DOMINGUES, 2014) in development, focusing the research on the creation of shared knowledge during the argumentative exchanges that occur amidst the pedagogical meetings (ALMEIDA & PLACCO, 2001; ORSOLON, 2001), having the Socio-Historical-Cultural Activity Theory (VYGOSTKY, 1930/1978; ENGESTRÖM, 1999, 2001; LIBERALI, 2013; DAMIANOVIC, 2011, 2012) as a guideline to actions that carry the intention of transforming the pedagogical meeting's participants. Having the TASHC as a theoretical base for its actions, this research aims to deconstruct the vision of argumentation as means to impose determinations and opinions and strives to collaborate for the rise of an argumentation that is compelled by the critical-collaborative action (DAMIANOVIC 2011; LEITÃO, 2011), thus, being part of the Applied Linguistics field (MOITA LOPES, 1996; CELANI, 1998; KLEIMAN, 1998; SOARES, 2008) as an ethnographical research (LIMA, C.M.G., et al, 1996; LIBERALI & LIBERALI, 2011), aiming for the necessity of observation, analysis and description of focal cultures and practices and collaboration/intervention (LIBERALI & LIBERALI, 2011), since it assumes changes on the researcher/pedagogical coordinator during the process. Three meetings between the researcher/pedagogical coordinator and teachers were analyzed, according to the enunciative, discursive and linguistics categories of argumentation (LIBERALI, 2013). The discussion about the data points to a transformation of the critical-collaborative practices of the main subjects and to the expansion of the critical views of the researcher/pedagogical coordinator about his own work.

Keywords: critical-collaborative argumentation, pedagogical meeting, formation, TASHC.

SUMÁRIO

Capítulo 1: Fundamentação Teórica	20
1.1. A Linguística Aplicada.....	20
1.2. O Ensino de Língua Estrangeira e os PCN	23
1.3. As Contribuições de Lev Vygotsky	24
1.3.1. Concepções sobre a Fala/Linguagem.....	25
1.3.2. Mediação, Instrumento & Signo.....	27
1.3.3. A Internalização	28
1.3.4. A Zona de Desenvolvimento Proximal	29
1.4. A 2ª Geração do Círculo de Vygotsky – Novas concepções	29
1.4.1. A 3ª Geração do Círculo de Vygotsky & a Teoria da Atividade Sócio-Histórico- Cultural	30
1.5. A Formação do Coordenador Pedagógico sob a Ótica da Educação	33
1.5.1. O Papel do Coordenador Pedagógico	35
1.5.2. A Reunião Pedagógica: Espaço de Conflitos e Construção de Significados	38
1.6. Dialogismo e Discurso Internamente Persuasivo	40
1.6.1 A Argumentação como Debate e a Argumentação como Diálogo-Dialógico.....	43
1.6.2. A Argumentação Crítico-Colaborativa	46
1.7. A Prática Reflexiva	48
1.7.1. Tipos de Reflexão.....	49
1.7.2. Potencialidades da Reflexão Crítica: A Formação Crítica.....	50
Capítulo 2 – Metodologia de Pesquisa.....	53
2.1. Metodologia de Pesquisa.....	53
2.1.1. Categorias para a Análise da Argumentação Crítico-Colaborativa.....	55
2.1.2. Características Enunciativas da Argumentação.....	55
2.1.3. Características Discursivas da Argumentação	57
2.1.4. Características Linguísticas da Argumentação	62
2.2. O Contexto da Pesquisa	65
2.2.1. O Núcleo de Línguas Idiomas sem Fronteiras - Inglês	65
2.2.2. O NuLi IsF UFPE – Inglês – Descrição da equipe e do espaço-físico	67
2.2.3. Os Participantes da Pesquisa.....	70
2.2.4. O CP do NuLi IsF UFPE - Inglês	71
2.2.5. Os Sujeitos Focais: Os Professores do NuLi IsF – Inglês.....	74

2.3. A Seleção dos Dados: As Reuniões Pedagógicas do NuLi IsF UFPE – Inglês	75
2.4. A Credibilidade da Pesquisa	78
Capítulo 3 – Análise e Discussão dos Dados	80
3.1. Reunião do dia 20/08/2014.	81
3.2. Reunião do dia 16/10/2014.	89
3.3. Reunião do dia 28/05/2015.	101
Capítulo 4 – Considerações Finais.....	114
REFERÊNCIAS.....	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipos de Argumentação segundo Mateus (2013)	45
Quadro 2: Categorias Enunciativas da Argumentação, com base em Liberali (2013).....	57
Quadro 3: Modos de Articulação e suas definições, de acordo com Liberali (2013, p. 68-71)...	58
Quadro 4: Resumo dos aspectos discursivos, de acordo com Liberali (2013, p. 73).....	62
Quadro 5: Síntese dos mecanismos de composição do discurso, de acordo com Liberali (2013)	62
Quadro 6: Atribuições do CP IsF.....	72
Quadro 7: Síntese da Pesquisa.....	79
Quadro 8: Síntese das Reuniões-locus da pesquisa	80
Quadro 9: Resumo da Reunião do dia 16/10/2014	100
Quadro 10: Tabela de organização de professores e cursos da Super Size Week III.....	104
Quadro 11: Síntese da Reunião do dia 28 de Maio de 2015.....	111

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1: Gráfico criado por Vygotsky que demonstra signo e instrumento incluídos abaixo da atividade mediada (Fonte: VYGOTSKY, 1930/1978b, p.4).....</i>	<i>27</i>
<i>Figura 2: A estrutura da atividade humana, como sugerida por Engeström (2001).</i>	<i>31</i>
<i>Figura 3: Modelo de rede de interações entre duas atividades, como compreendido pela 3ª geração da teoria da atividade com base em ENGSTRÖM (2001, p. 136).</i>	<i>32</i>
<i>Figura 4: Gráfico da frequência dos professores na Reunião 1.</i>	<i>81</i>
<i>Figura 5: : Gráfico da frequência dos professores na Reunião 2.</i>	<i>90</i>
<i>Figura 6: Gráfico da frequência dos professores na Reunião 3.</i>	<i>101</i>
<i>Figura 7: Frequência total dos professores por reunião e média total.</i>	<i>113</i>

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo geral pesquisar a construção do conhecimento compartilhado nas tomadas de decisões durante as reuniões pedagógicas do Núcleo de Idiomas sem Fronteiras da UFPE (Nucli IsF), por meio da argumentação crítica-colaborativa (DAMIANOVIC, 2011, 2012; LEITÃO, 2011; LIBERALI, 2011, 2013), e de maneira mais específica, compreender como o coordenador pedagógico (CP) (BRUNO & CHRISTOV, 2001; CHRISTOV, 2001; DOMINGUES, 2014) contribui para que ocorra a produção de conhecimentos compartilhados durante as interações com os professores que compõem o corpo docente do curso, e como os professores auxiliam-no a se constituir como um profissional crítico-colaborativo. Minhas indagações começam quando passei a exercer a função de CP do NucLi, após período em que atuei como professor no mesmo. No meu caso, não obtive preparo para a função de coordenador pedagógico na graduação, nem por parte das coordenadoras do NucLi – minha formação foi se dando junto com os professores, que atuaram como meus formadores.

Também é fator motivador, além de ter iniciado meu trabalho na coordenação pedagógica, a pesquisa que realizei a respeito de como se dava a argumentação entre professores e coordenadores na tomada de decisões do núcleo em meio virtual (rede social Facebook), que culminou no artigo “A Construção Argumentativa de Tomadas de Decisão no Facebook” (BROXADO, DAMIANOVIC & LESSAS, mimeo)¹. Tendo em vista a conclusão do artigo, com o qual percebemos que, embora uma parte dos professores argumentem e sustentem suas posições em função do objetivo da escolha de material didático para o curso, constata-se a necessidade de uma ação crítico-colaborativa por parte dos coordenadores do curso, que, como gestores de docentes em formação, podem promover a expansão dos conhecimentos compartilhados por meio da linguagem argumentativa, indicando questionamentos a respeito dos materiais que deveriam ser produzidos pelos docentes durante o processo de seleção de um novo livro. Tornou-se de maior interesse para mim, portanto, estudar como o CP pode favorecer o compartilhamento de conhecimentos durante as reuniões pedagógicas.

Fui impulsionado, também, pelas pesquisas iniciais que fiz a respeito do trabalho do CP, profissional situado em um contexto que demanda capacidades de gestão e

¹ Artigo submetido para publicação para a revista *Voces y Silencios* – Universidad de los Andes em 2015.

articulação entre os diversos atores e níveis da escola, como as pessoas, os diversos ambientes e ideologias que a compõe; assim como conhecimentos pedagógicos e capacidade para colocar em prática estratégias que contribuam para formação continuada docente. Nesse panorama, esta pesquisa tem o intuito de discutir e desvelar como se dão os processos argumentativos usados por professores em formação durante tomadas de decisão durante os encontros pedagógicos, procurando compreender, também, como o coordenador pedagógico pode contribuir nesse processo.

Diversos trabalhos atuais como Liberali, 1994; Schettini, 2006; Almeida e Placco, 2001, Bruno e Christov, 2001; Christov, 2001 e Torres, 2001 têm debatido a respeito do papel do CP e da reunião pedagógica, seja analisando seus papéis no âmbito da formação continuada e validando sua importância para as transformações dentro de seus contextos de ação, seja por meio da reflexão crítica (LIBERALI, 2011). Todavia, até mesmo em tempos atuais são atribuídas ao educador pedagógico responsabilidades que refletem uma concepção imediatista a respeito da natureza de seu papel, como: a) buscar soluções para problemas cotidianos da escola; b) implantar metodologias; c) lidar com problemas de pais e alunos e d) a realização de discussões sobre dificuldades de aprendizagem de alunos. Perspectivas mais abrangentes e de foco sócio-histórico-cultural apontam que o CP precisa aprender a conduzir encontros com os professores visando a reflexão sobre problemas que pontuam a ação de cada um (LIBERALI, 2011), e que, a partir dessa dinâmica, ocorra a construção de novos saberes, criados em conjunto e que serviriam para re-estruturar a prática. Nessa panorama, a visão de reunião pedagógica volta-se justamente para a construção de momentos de reflexão e diálogo.

Este trabalho procura diferenciar-se dos demais no ponto em que tem como foco o papel da linguagem usada tanto pelo CP em formação quanto pelos professores que fazem parte do *corpus* da pesquisa, tomando a argumentação crítica-colaborativa e a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (LIBERALI, 2013) com o objetivo de estimular o surgimento de conhecimentos compartilhados durante as reuniões. Dessa forma, também se justifica a inserção desta pesquisa no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996; CELANI, 1998; KLEIMAN, 1998; SOARES, 2008), tendo em vista que a linguagem é tomada como mediadora dos processos de interação do sujeito com sua comunidade, assim buscando benefícios que atendam às necessidades sociais

dos indivíduos² envolvidos no processo. É relevante mencionar o contexto da internacionalização no qual a UFPE e demais universidades federais estão inseridas, fator que destaca o protagonismo dos professores de línguas estrangeiras dos NuLi IsF no processo emancipatório do país em termos de pesquisa, tecnologia, inovação e no ampliamiento dos conhecimentos culturais dos alunos.

Possuindo a TASHC e a argumentação crítico-colaborativa como norteadoras teórico-metodológicas desta pesquisa, a revisão da literatura também passa pelo trabalho de Vygotsky (1930/1978) e outros psicólogos e pesquisadores que levaram adiante seu trabalho – centrando esforços no uso da linguagem como principal instrumento humano de interação e desenvolvimento. Pesquisas e reflexões de diversos autores acerca do papel do CP, as quais apontam perspectivas e caminhos para um trabalho pedagógico centrado na reflexão e formação dos docentes e do próprio coordenador.

Sendo este pesquisador também CP do curso de inglês para mobilidade estudantil foco da pesquisa, o acesso e a interação com a meta de se trabalhar a argumentação crítico-colaborativa foram facilitados. Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivos: a) examinar a (re)construção de conceitos sobre a argumentação tanto do coordenador-pesquisador quanto dos professores; b) verificar de que maneira puderam ser criadas condições para o desenvolvimento da argumentação crítico-colaborativa, além de responder a seguinte questão:

A – O uso do diálogo argumentativo entre professores e coordenadores pode contribuir para a formação do coordenador pedagógico? Se sim, como? Se não, por que?

A partir dos princípios da argumentação crítico-colaborativa vamos procurar esclarecer as teorias que definem tal perspectiva investigativa. Considerando a pergunta acima levantada como passível de hipótese positiva, exploraremos no Capítulo 2 – “Metodologia de Pesquisa”, a bibliografia que nos fornecerá a base metodológica para que possamos compreender e tratar sobre a argumentação, para que então seja realizada a discussão e análise dos dados coletados no Capítulo 3.

Sendo este estudo dividido em quatro capítulos, discorreremos, inicialmente, sobre as bases bibliográficas que influenciam e servem de arcabouço teórico para a

² Nesta pesquisa, usaremos “indivíduo” e “sujeito” como sinônimos.

argumentação crítico-colaborativa e para a TASHC, com ênfase nas pesquisas de Lev Vygotsky (1930/1978a, b, c & d), a teoria da atividade de Alexei Leontiev (1978, 1979) e o terceiro círculo de estudiosos da teoria da atividade, com foco no trabalho de Yrjö Engeström (1987, 1994, 1999, 2000, 2001 e 2008). Abordaremos as pesquisas realizadas por Damianovic (2011), Damianovic & Leitão (2012), Mateus (2013), Mateus e El Kadri (2012), Leitão (2011), Liberali (2013) e Meaney (2009) sobre argumentatividade na TASHC, discutindo, também, os conceitos de dialogismo e polifonia de Bakhtin (1941/1981); o papel do CP e da gestão, investigando os estudos de Damianovic (2011), Domingues (2014) e Liberali (1994 e 2012), além de estudos que se preocuparam em expor novas perspectivas para a formação continuada de professores e sua relação com a reunião pedagógica, como Bruno e Christov (2001), Christov (2001) e Domingues (2014), Magalhães et al. (2014), Orsolon (2001) e Torres (2001) e os estudos que me auxiliaram na compreensão dos resultados da coleta de dados (SMYTH, 1993; BRONCKART, 1999; LIBERALI, 2013).

O segundo capítulo trata da metodologia da análise, assim como as motivações que me orientaram a escolher a pesquisa etnográfica e de colaboração/intervenção de cunho crítico e sua relação com as teorias de Vygotsky, justificando, também, a opção pela TASHC como procedimento metodológico da análise. Discorro a respeito dos sujeitos participantes e do contexto do campo de pesquisa, finalizando o capítulo descrevendo a etapa de produção dos registros e os critérios que levaram à escolha dos dados.

O terceiro capítulo traz o levantamento e a discussão a respeito dos dados coletados, que se originam a partir de excertos oriundos de três reuniões: uma primeira, realizada pelo CP em Agosto de 2014, uma segunda, realizada em Outubro do mesmo ano, e uma terceira, ocorrida em Maio de 2015. O quarto capítulo, por fim, traz reflexões sobre os resultados do estudo.

Capítulo 1: Fundamentação Teórica

Este capítulo revela o arcabouço teórico e a literatura que embasam a presente pesquisa, trazendo conceitos para a compreensão das ações que são tomadas durante a pesquisa. Iniciamos esta seção apresentando a Linguística Aplicada, e em seguida, a história dos teóricos e conceitos que deram surgimento à TASHC, abordando as concepções de Lev Vygotsky sobre a importância da linguagem no desenvolvimento mental humano (VYGOTSKY 1930/1978a, b). A partir do mesmo autor, também iniciaremos um primeiro momento introduzindo o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e de mediação na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1930/1978c), dentro da perspectiva sócio-interacionista (VYGOTSKY, 1930/1978d) e a teoria da atividade formulada por Leontiev (1977; 1978) derivada da relação entre a Teoria da Atividade de Sergei Rubinshtein (1957) e as teorias de Vygotsky; além da 3ª geração do círculo vygotskyano, contando com Engeström (1987, 1999, 2001, 2008) e Kaptelinin et al (1995), chegando às pesquisas de Damianovic (2011), Liberali (2013), Liberali & Magalhães (2004), Mateus (2013), Mateus & El Kadri (2012) e Schettini (2006), que têm a TASHC como teoria que se foca na linguagem como força motriz de ações transformadoras de indivíduos participantes – e da própria atividade – em um sistema de Atividade Social (ENGESTRÖM, 2001), dentro do contexto de uma comunidade.

Em um segundo momento, traremos concepções sobre o papel do CP, sob o ponto de vista de autores que tratam da importância da parceria coordenador-professores, e da contribuição dessa interação para a formação docente. Posteriormente, abordaremos conceitos importantes de Mikhail Bakhtin: o dialogismo e a polifonia e discorreremos a respeito das diferenças entre a argumentação clássica e a argumentação crítico-colaborativa com base nas pesquisas de Damianovic (2001), Leitão (2011), Liberali (2013) e Meaney (2009) em relação com a TASHC.

1.1. A Linguística Aplicada

Desde a Antiguidade o ser-humano busca elucidar sobre que traços possibilitam diferenciá-lo de outras espécies – começando, no Ocidente, com as indagações e estudos realizados pelos povos gregos, que dão origem às primeiras teorias

sobre a dicotomia natureza x convenção, assim possibilitando, em tempos modernos, alguns dos mais centrais estudos da ciência linguística como significado e significante, forma e substância – além de orientar estudos relacionados à natureza e à importância social da linguagem. Desde então, outros campos do saber também se voltam às investigações a respeito da linguagem, focando-se na anatomia dos órgãos do aparelho fonador e estudos do funcionamento do cérebro no processamento da atividade de fala e linguagem (como no caso da Medicina); o desenvolvimento da cognição, patologias, além de outros processos mentais humanos (Psicologia) e a forma com a qual o homem utiliza signos linguísticos na representação de seus conceitos de sociedade (Sociologia). Quanto ao ampliação do enfoque da Linguística, Marcuschi indica que:

A língua não é sequer uma estrutura; ela é estruturada simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático, o semântico e o cognitivo, que se organizam no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. (2005, p.152)

Nessa expansão da forma como se compreende o *fenômeno linguístico*, e sua integração com outras áreas, segundo Lopes Rossi (2009), surgem, além da semântica argumentativa sociolinguística, psicolinguística, pragmática, linguística textual, análise do discurso e da análise da conversação, a Linguística Aplicada (doravante LA) – em seu período inicial (meados do século XX) entendida como subárea da Linguística.

Na contemporaneidade, a LA se caracteriza por ser uma área de estudos amplamente transdisciplinar, pois reúne campos como os da Psicologia Cognitiva, Educação, História, Sociologia e Comunicação Social (CELANI, 1998), dentre outros; procurando realizar investigações empíricas sobre cenários em que a linguagem se faz uma questão central (BRUMFIT, 1995) e buscando soluções para problemas (MOITA LOPES, 1996).

Celani (1998, p. 136) indica que a pesquisa em LA se aplica às seguintes linhas de pesquisa predominantes:

- Interação em contextos institucionais e informais, incluindo-se neste caso contextos específicos tais como, negócios, sala de aula, médico/paciente, análise crítica do discurso;
- Interação em aprendizagem, incluindo letramento, aprendizagem de segunda língua, interações transculturais e intraculturais em contexto pedagógico. O foco das pesquisas é sociocultural, discursivo e psicológico;

- Aquisição e desenvolvimento da linguagem (materna e estrangeira) e ensino de língua, incluindo aquisição e desenvolvimento de escrita, leitura, habilidade oral;
- Tradução, do ponto de vista da teoria, da prática e do ensino.

Nesse espectro de abrangência transdisciplinar, a LA se ocupa tanto da compreensão do discurso e sua influência no âmbito de locais de trabalho – lidando com problemas de comunicação e de uso da linguagem que podem gerar situações de risco, e solucioná-los; quanto da situação de programas de ensino, abordando, também, aspectos políticos, socioculturais e da relação entre linguagem e poder. No Brasil, o trabalho de Moita Lopes (1996) foi direcionado largamente ao campo pedagógico e ao ensino da língua inglesa, atraindo interessados de outras áreas à pesquisa em LA.

Soares (2008) afirma que a LA também se volta ao campo de estudo da formação docente, procurando “contribuir para que haja o entendimento de que a linguagem é socialmente construída, o que acarreta desenvolver no professor uma conscientização política com relação aos problemas inerentes à linguagem e sua vinculação com o contexto social” (SOARES, 2008, p.12). Para a autora também se faz primordial orientar professores para a percepção de teorias e práticas que levem em consideração o contexto social dos alunos, para que assim possam criar materiais que estejam adaptados à realidade desses.

Porém, como colocado anteriormente, o enfoque da pesquisa em LA não cabe somente às práticas educacionais, e é no contexto da interação que, segundo Moita Lopes (1996, p.123), se dá seu escopo. O linguista afirma, ainda, que há uma atenção cada vez maior com a investigação de problemas de “uso da linguagem em contextos de ação ou em contextos institucionais”, indicando assim, a preocupação com os sujeitos atuantes no mundo.

Esta pesquisa localiza-se na LA na forma que propõe Kleiman (1998), pois tem foco nas práticas de uso de linguagem em instituições, tendo a meta de compreender como ocorre a argumentação de seus participantes durante as reuniões pedagógicas e que fatores determinam suas práticas.

1.2. O Ensino de Língua Estrangeira e os PCN

No campo de ensino das Línguas Estrangeiras (LE), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio (MEC, 2000) destacam que a LE se faz fundamental não só como ferramenta de comunicação e meio de acesso ao conhecimento, mas também como forma de desenvolver competências comunicativas mais abrangentes, essenciais para alunos inseridos em um contexto globalizado. Um aprendizado mais significativo pode ser atingido através do ensino de LE realizado de modo mais abrangente, interligado às diferentes disciplinas escolares, como Geografia, por exemplo, que pode promover uma soma de aspectos sociais e culturais ao ensino de línguas, tornando o aprendizado mais significativo e aprofundado. O aluno pode, então, enxergar a cultura do outro – e a sua própria – de maneira mais ampla e crítica.

Galli (2011) ressalta as dificuldades do trabalho com LE, cujo aprendizado ainda enfrenta uma concepção imediatista, ficando voltado ao ensino para concursos públicos, aprovações em exames acadêmicos e viagens, sendo frequentemente compreendido como preenchimento de carga-horária na escola. A linguísta destaca, ainda, o cuidado necessário quanto à inserção de uma LE em um dado contexto sócio-cultural, salientando a relevância de uma avaliação sistemática e aprofundada dos valores étnicos, políticos e culturais. Em consonância com os PCN, Galli defende que a educação pela linguagem deve levar em consideração o mundo globalizado, criando possibilidades para que não só os alunos, mas todos aqueles pertencentes a uma comunidade tenham a oportunidade de serem incluídos em uma política linguística pública. A autora propõe que

[...] a sociedade, e mais especificamente, a comunidade escolar, devem ser capazes de construir um programa democrático que contemple uma proposta que seja administrativa e pedagogicamente produzida de forma coletiva, estabelecendo um compromisso com o programa construído conjuntamente pela administração escolar e comunidade, sendo as necessidades da sociedade e a coletividade o ponto de partida e de chegada de todo o processo. (GALLI, 2011, p.69).

É nesse enfoque que se enquadra o curso do NuLi IsF, visto seu perfil mais democrático e incluído, e que oferece uma abertura e sensibilização para a compreensão da existência da diversidade sócio-histórico-culturais do mundo. Os cursos do NuLi possuem a intenção de implementar rompimentos com o utilitarismo,

procurando impactar a cultura de seus alunos através de uma abordagem que privilegie o desenvolvimento de competências comunicativas através da interação.

1.3. As Contribuições de Lev Vygotsky

Iniciamos este subcapítulo expondo teorias do psicólogo soviético Lev Vygotsky (1896-1934). No período pós-revolução, Vygotsky – pesquisador do Instituto Psicológico de Moscou – era um dos vários estudiosos imbuídos com a missão dada pelo governo bolchevique de reformular a psicologia, agregando conceitos de Karl Marx (1818-1883) aos seus postulados. Embora o pesquisador não de todo tomasse parte do desejo de criar uma psicologia propriamente marxista, o psicólogo defendia a formação de uma psicologia geral, calcada no ramo do naturalismo objetivista da psicologia científica e em conceitos filosóficos que estivessem de acordo com o espírito de Marx.

Nas décadas de 1920 e 1930, Vygotsky trabalhou próximo a Alexander Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1904-1979) – dentre outros de seus alunos-colaboradores – com o intuito de investigar organismo e ambiente como uma única unidade de análise (YAMAGATA-LYNCH, 2010, p. 15), associando a teoria do materialismo histórico de Marx a estudos referentes ao uso de instrumentos como forma de mediação entre o desenvolvimento das altas funções psicológicas (memória lógica, atenção seletiva, tomadas de decisão e compreensão de linguagens) em contraposição ao movimento behaviorista propagado por Pavlov e ao associacionismo corrente, que promoviam a separação entre sujeito e ambiente em nome de uma psicologia que poderia ser vista como uma ciência “séria”, que pretendia observar e estudar o comportamento humano através de práticas estruturadas, realizadas em um ambiente controlado, as quais serviriam para se identificar e postular hipóteses a respeito de um dado, deixando de lado os pensamentos do indivíduo.

Vygotsky e seus colaboradores argumentaram que organismo e ambiente eram parte de um sistema complexo, e retomaram conceitos marxistas para explorar a importância da história e da cultura na formação do próprio ser-humano criando a abordagem teórica sóciointeracionista, que confere ênfase ao ser-humano como ser biológico, histórico e social, procurando caracterizar de que maneira os aspectos humanos formam-se ao longo de sua história (PASSOS & RABELLO). Grandes

contribuições foram feitas pelo psicólogo no campo das reflexões sobre o desenvolvimento infantil, as relações entre ambiente e desenvolvimento das altas funções psicológicas, mediação e linguagem. Embora tenha pesquisado principalmente o desenvolvimento intelectual da criança, suas concepções e conclusões podem ser aplicadas à compreensão do desenvolvimento intelectual dos seres-humanos como um todo.

1.3.1. Concepções sobre a Fala/Linguagem

Ao tratar da relação entre a fala e o uso de instrumentos em *Mente & Sociedade, Capítulo I – Instrumento e Símbolo no Desenvolvimento Infantil* (1930/1978), Vygotsky indica que frequentemente se tem considerado que a criança já nasce com todos os estágios de desenvolvimento intelectual futuros, e critica o fato de que, mesmo quando usados em conjunto, a fala e o uso de instrumentos ainda eram estudados separadamente (VYGOTSKY, 1930/1978a, p.6). Dessa forma, o psicólogo propõe-se a fazer uma análise da maneira em que a atividade simbólica atua como organizadora dos processos especificamente humanos de uso de instrumentos e produz novas formas de comportamento (Idem, 1930/1978a, p.7).

Observando como crianças atuavam na solução de diversas tarefas que envolviam o uso de instrumentos (como alcançar doces colocados em uma prateleira usando um banco e uma vara), foi percebido pelo pesquisador e sua equipe a necessidade da criança em usar a fala durante o processo. Segundo Vygotsky, esta experiência demonstra dois importantes fatos:

- 1) A fala de uma criança tem função tão importante quanto o da ação empregada na obtenção da meta, sendo a fala e ação da criança parte de uma mesma função psicológica complexa, direcionada à solução da tarefa.
- 2) A fala tem uma função ainda mais importante em tarefas menos diretas e mais complexas, sendo a fala tão vital que, quando impedida de usá-la, a criança se torna incapaz de realizar a tarefa.

Portanto, Vygotsky afirma que, no processo de solução de uma tarefa, uma criança alcança um grau muito mais amplo de independência do concreto, ao fazer uso da fala para traçar planos e se preparar para sua conclusão. Essas atividades preliminares à conclusão da tarefa são chamadas pelo pesquisador de métodos mediados

(ou indiretos) (1930/1978a, p. 9), através dos quais a manipulação direta é substituída por processos psicológicos complexos de motivações e intenções internas que “estimulam seu próprio desenvolvimento e realização” (1930/1978a, p.10). Assim, Vygotsky afirma que a fala não só facilita a execução de tarefas, mas que “também controla o próprio comportamento da criança” (Idem, p.10). Em relação à mediação, Passos e Rabello afirmam que, para Vygotsky:

[...] não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem. Não podemos pensar que a criança vai se desenvolver com o tempo, pois esta não tem, por si só, instrumentos para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, que dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que foi exposta (PASSOS & RABELLO, p.3).

Vygotsky postula ainda que, quando incapazes de realizar uma ação por si mesmas, as crianças normalmente se dirigiam a um experimentador adulto, e que em estágios mais tardios de seu desenvolvimento, a fala socializada do “pedido de ajuda” passa a ser dirigida internamente. É aí que essa fala assume uma função de “linguagem intrapessoal” (em adição ao uso interpessoal), sendo que é na organização de suas próprias atividades de acordo com uma forma de comportamento social – anteriormente dirigido à outra pessoa – como forma de guia, que a criança obtém sucesso na aplicação de uma atitude social a si própria. Dessa maneira, pode-se dizer que a internalização da fala social e a socialização do intelecto prático de uma criança caminham conjuntamente (VYGOTSKY, 1930/1978a, p.11).

Vygotsky ainda afirma que em estágios mais tardios do desenvolvimento da criança é a fala que guia e domina o curso da ação, sendo assim, essa função de planejamento da fala se une à função emocional e comunicativa, expandindo-as – o que permite que a criança possa se engajar em atividades mais complexas com o tempo. É dessa forma que “a capacidade para linguagem do ser-humano fornece ferramentas que auxiliam a criança a superar dificuldades, a superar ações impulsivas a planejar soluções para um problema antes de sua realização e a dominar comportamentos” (1930/1978a, p.12). Garcia afirma em seu capítulo dedicado à biografia de Vygotsky em *Pensamento e Linguagem*:

Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Desta forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo. (GARCIA, 2001, p.4)

Signos e palavras, portanto, são as formas principais de contato de uma criança com outros, em um sistema de comportamentos sociais complexos; e é através do planejamento mental de uma atividade, assim como na habilidade em engajar a ação de outra pessoa – na tentativa de solucionar o problema proposto – que a criança vai desenvolver uma “nova e superior forma de atividade, que os distingue de animais” (VYGOTSKY, 1930/1978a, p.12). Como colocado na seção anterior, embora a pesquisa de Vygotsky estivesse orientada aos estudos psicológicos e cognitivos da criança, a função que a linguagem exerce na vida adulta de um indivíduo é ainda a mesmo. Em paralelo com esta pesquisa, entende-se que os professores participantes dos encontros pedagógicos estão em constante interação uns com os outros, e utilizam a linguagem como principal ferramenta para se relacionarem, exporem suas ideias e para solucionar problemas e conflitos conjuntamente. Perdura durante a vida humana, portanto, a característica que a linguagem tem de instrumento da formação do caráter dos sujeitos.

1.3.2. Mediação, Instrumento & Signo

A ação mediada, segundo Vygotsky, vai, portanto, fundamentalmente mudar todas as operações psicológicas, assim como o uso de ferramentas amplia o alcance à atividades nas quais as novas funções psicológicas podem operar (VYGOTSKY, 1930/1978b, p. 5), sendo a alta função psicológica aquela que faz uso de ambos instrumento e signo.

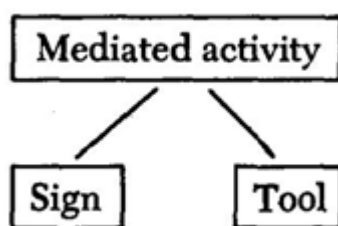


Figura 1: Gráfico criado por Vygotsky que demonstra signo e instrumento incluídos abaixo da atividade mediada (Fonte: VYGOTSKY, 1930/1978b, p.4)

Procurando demonstrar como signo e instrumento apresentam-se interconectados e ainda assim, separados no desenvolvimento cultural de uma criança, Vygotsky explica

que a ferramenta serve como condutor da influência humana no objeto da atividade – é orientado externamente e deve levar à mudanças no objeto da atividade (VYGOTSKY, 1930/1978b, p.5). O signo, por sua vez, não muda nada no objeto de uma operação psicológica – é sim uma atividade orientada internamente, voltada para o domínio interno de um sujeito sobre ele mesmo. Portanto, signo e instrumento estão simultaneamente ligados da mesma forma em que, através do domínio e alteração da natureza, o indivíduo altera sua própria natureza. No que concerne esta pesquisa, compreendemos a linguagem como sendo a ferramenta que é usada pelos sujeitos para interagir no mundo e com os outros. Seu uso está conectado ao desenvolvimento de uma atividade simbólica que conjuntamente com o uso da linguagem forma uma entidade complexa que atua como condicionadora das funções psicológicas dos professores, acabando por propiciar, também, novas formas de comportamento e organização do pensamento à medida que são usadas.

1.3.3. A Internalização

Segundo Vygotsky, é chamada de internalização a reconstrução interna de uma operação externa (1930/1978b, p.6), cujo processo consiste em uma série de transformações:

- a. Uma função que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída mentalmente e começa a ocorrer internamente.
- b. Um processo interpessoal é transformado em processo intrasubjetivo. As funções do desenvolvimento cultural de uma criança aparecem duas vezes: inicialmente no nível social e mais tardiamente, no nível pessoal, isto é, primeiro entre indivíduos e depois internamente, em cada sujeito;
- c. A transformação de um processo interpessoal em um intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos. Um dado processo intersubjetivo continua a mudar enquanto é usado externamente em atividades – ao longo de um período de tempo - até que é finalmente dirigido e incorporado no interior do sujeito.

Sendo assim, o processo de internalização está profundamente ligado a raízes sociais e históricas, sendo considerado por Vygotsky um fator dos mais distintivos entre a psicologia humana e a animal. Podemos entender que o coordenador e os professores

sujeitos desta pesquisa desenvolvem e internalizam novos conhecimentos durante práticas cotidianas realizadas em conjunto com os demais, e que é preciso tempo para que um processo intersubjetivo amadureça. A linguagem possui, nesse sentido, uma ampla importância, especialmente quando novas e complexas atividades sociais se apresentam: é a linguagem que os sujeitos utilizam como orientadora do planejamento de estratégias e de soluções para problemas. Essas possibilidades de criação e motivação, ainda dentro do campo da linguagem, são impossíveis para outros seres.

1.3.4. A Zona de Desenvolvimento Proximal

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) está ligado à ideia de que nos desenvolvemos em um processo de interdependência com outros sujeitos, de que não há pleno desenvolvimento, em um ambiente sócio-cultural, sem o engajamento de um indivíduo com outros. Desse modo, Passos & Rabello (p.8) afirmam que “o conceito de zona de desenvolvimento proximal diz respeito a funções emergentes no sujeito, a capacidades ainda manifestadas com apoio em recursos auxiliares oferecidos pelo outro”. É postulado por Vygotsky que a ZDP é a distância entre o atual nível de desenvolvimento, determinado pela capacidade que um sujeito tem de resolver problemas independentemente e o nível de desenvolvimento em potencial, determinado pela resolução de problemas com a ajuda de um adulto ou com a colaboração de colegas mais desenvolvidos (VYGOTSKY, 1930, p.9). Portanto, compreender a ZDP de um sujeito nos permite discernir não somente seu nível de desenvolvimento dinâmico atual, mas também, aquilo que está em processo de maturação.

Nesta pesquisa assumimos que a potencialidade da ZDP dos professores está associada à colaboração com o outro. Essa influência, caracterizada por um movimento dialético, aponta para a importância da interação entre os docentes em direção ao desenvolvimento.

1.4. A 2ª Geração do Círculo de Vygotsky – Novas concepções

No final da década de 1920, as pesquisas de Vygotsky e seus colaboradores sobre o desenvolvimento da consciência humana através da ação mediada começam a sofrer

pressões políticas provenientes do governo Stalinista. Leontiev e Luria, então, partem para a cidade de Kharkov (atual Ucrânia), onde, acompanhados por outros pesquisadores, mudam o foco da pesquisa de Vygotsky para a psicologia humana, identificando seu trabalho com a teoria da atividade (YAMAGATA-LYNCH, 2010, p. 20). A teoria da atividade – uma teoria filosófica e psicológica sem relação direta com o trabalho de Vygotsky – por sua vez, havia sido elaborada por Rubinshtein no início do século XX. Os “kharkovitas”, então, aliam-se à compreensão de Rubinshtein a respeito da atividade e mente humanas – entendidas como unidades indivisíveis de análise – de forma que a mente humana só vem a existir, desenvolver-se e pode ser compreendida dentro do contexto de uma atividade significativa, orientada por metas e motivações de um ou mais indivíduos em interação com seu ambiente material (KAPTELININ et al, 1995, p.190). Através desse processo, Leontiev e colegas expandem o conceito de atividade mediada, explicando a atividade humana como uma “série de processos que estão contidos dentro de uma atividade que age como um sistema conectado” (YAMAGATA-LYNCH, 2010, p.20), e como a interação entre a atividade mental e a atividade observável afetam tanto indivíduo quanto o ambiente (Idem, 2010, p.22). Desse modo, são valorizadas as “[...] relações sociais e regras de conduta governadas por instituições culturais, políticas e econômicas e, por isso, inclui ao contexto da atividade as regras, a comunidade e a divisão de trabalho e expande a unidade de análise de ação individual para atividade coletiva” (SANTOS & SANTADE, 2012, p.56).

No contexto desta pesquisa, os postulados da 2ª geração vygotskyana contribuem para a percepção da importância da compreensão dos contextos sociais, históricos e políticos como ponto de influência nas práticas educativas e de formação docente. Consequentemente, destaca-se a relevância de discussões sobre o papel do profissional educador, da escola na sociedade e a forma como esses mesmos fatores favorecem, ou não, o trabalho dos professores. Inclui-se neste ponto, a importância do trabalho do CP, que será o profissional responsável pela gestão do grupo de educadores, sua formação e momentos de discussão – daí a importância de se estudar seu papel.

1.4.1. A 3ª Geração do Círculo de Vygotsky & a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

Desde os trabalhos de Leontiev, o interesse na teoria da atividade tem emergido. Na década de 80, o psicólogo finlandês Yrjö Engeström (1987, 1999, 2001, 2011) retoma ideias discutidas por Vygotsky e a “2ª geração” da Teoria da Atividade – encabeçada por Alexei Leontiev – e enfatiza a relevância de conflitos e contradições – tensões estruturais historicamente acumuladas em e entre sistemas de atividades – que são compreendidas como fatores que propulsionam o desenvolvimento e colaboram na transformação, pois a partir delas, “surtem tentativas inovadoras para mudar a atividade” (ENGESTRÖM, 2011, p.609).

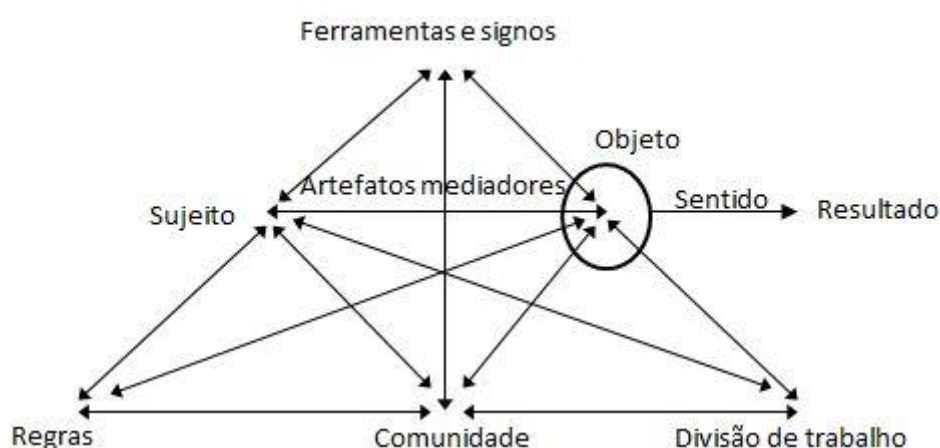


Figura 2: A estrutura da atividade humana, como sugerida por Engeström (2001).

Ainda segundo Engeström (2001), são cinco os princípios da Teoria da Atividade (TA): o primeiro princípio é que se compreende como unidade principal de análise um sistema de atividades ³coletivas, mediada por instrumentos e orientada por sujeitos, vista em sua rede de relações com outros sistemas de atividades. Isso quer dizer que ações dirigidas a objetos/metapas, tanto individuais quanto em grupo, são interdependentes (LIBERALI, 2013), e possíveis de serem compreendidas somente quando interpretadas em consonância com sistemas de atividades de forma íntegra. O segundo princípio são as múltiplas vozes que compõem os sistemas de atividade (ENGESTRÖM, 2001, p. 136). Um sistema de atividade é “uma comunidade de múltiplos pontos de vista, tradições e interesses” e essa múltipla-vocalidade propaga-se em redes de sistemas de

³ Um dos princípios básicos do modelo de atividades da 3ª geração da TA. Esse modelo assume a inclusão de, no mínimo, dois sistemas de atividades em interação.

atividades interativas; assim se caracterizando, também, por uma série de conflitos, inovações e discussões a respeito de interesses diversos, que precisam ser negociados.

O terceiro princípio é historicidade. “Sistemas de atividades tomam forma e são transformados ao decorrer de longos períodos de tempo.” (Idem, 2001, p.136). Dessa forma, Engeström afirma que características inerentes, ou problemas, de um sistema de atividade, só podem ser compreendidos através do estudo do caso específico, levando-se em consideração a história de seus sujeitos e seu ambiente. O quarto princípio é o “papel central das contradições e fontes de mudança e desenvolvimento”. O autor difere, ainda, “contradições” de “problemas ou conflitos”, descrevendo contradições como “tensões estruturais acumuladas historicamente, internamente e entre sistemas de atividades” (Idem, 2001, p.137).

Sendo atividades sistemas abertos⁴, Engeström exemplifica, mencionando que ao se agregar um novo sujeito ou uma nova tecnologia a um sistema, surgem “contradições secundárias” (como por exemplo, um choque entre as divisões do trabalho), nas quais o novo colide com o já estabelecido - gerando mais perturbações e conflitos - mas que, posteriormente, podem servir como gatilho para inovações dentro do sistema. O quinto princípio promulga a possibilidade de transformações expansivas em sistemas de atividades e que “a transformação expansiva é obtida quando o sujeito e motivo da atividade são reconceitualizados para se compreender um horizonte de possibilidades radicalmente mais amplo do que na forma anterior da atividade” (Idem, 2001, p. 137).

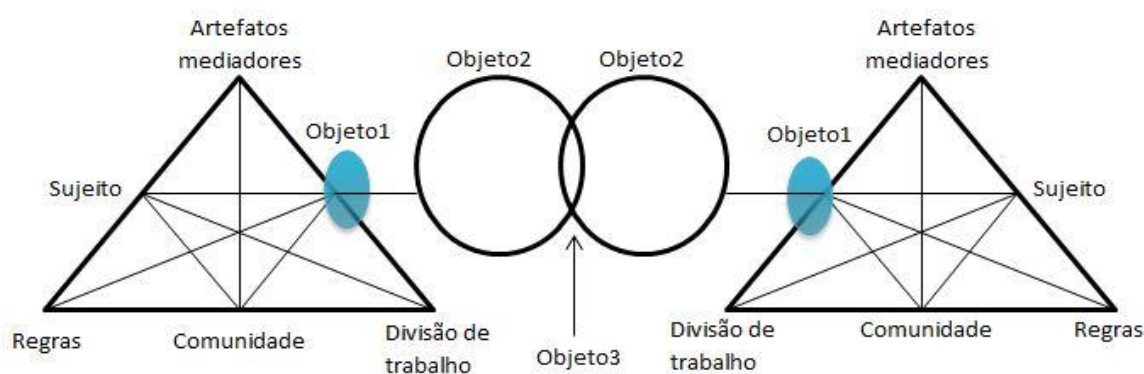


Figura 3: Modelo de rede de interações entre duas atividades, como compreendido pela 3ª geração da teoria da atividade com base em ENGSTRÖM (2001, p. 136).

⁴ Segundo Engeström (2001, p.136) esse é um dos pontos que diferencia a concepção de atividade da 3ª geração da TA das anteriores, pois considera que o objeto da atividade é um alvo em movimento, que não pode ser reduzido a metas de curto-prazo.

A Teoria da Atividade Socio-Histórico-Cultural (TASHC) vem, assim, a ser denominada, pois considera que as atividades estão inseridas em um campo cultural, pertencentes a um “determinado espaço-tempo, marcado por interesses, valores, necessidades, formas de agir que são peculiares e estão circunscritos a uma cultura” e também histórico “pois os sujeitos dessa atividade se constituíram ao longo de uma História com identidades peculiares forjadas no processo histórico” (LIBERALI, 2011, p. 44).

É nessa perspectiva que a TASHC assume sua posição transformadora, pois se estabelece como teoria que reconhece e assegura, por meio do diálogo e da colaboração, a relação entre o sujeito, sua historicidade e sua realidade, numa rede de relações culturais (Schettini, 2009). Mateus e El Kadri definem a TASHC como uma teoria da “práxis humana” - “práxis” significando

transformar o mundo, recriar a sociedade, a história e a cultura por meio de ações-reflexões de homens e mulheres sobre outros seres humanos e sobre o mundo em que vivem. Nenhuma realidade transforma-se a si mesma. São os seres humanos que, envolvidos em atividades múltiplas, mediatizadas pelo mundo, transformam-na e, dialeticamente, transformam-se entre si (MATEUS & EL KADRI, 2012, p. 112-113).

Expandindo as teorias da 2ª geração de estudiosos da Teoria da Atividade, os teóricos da TASHC estão conscientes sobre a existência de contradições e conflitos que surgem da multiplicidade de vozes dos participantes interdependentes de sistemas de atividades em constante interação e que são justamente esses conflitos e negociações que podem apontar soluções para esses problemas. No contexto do NuLi IsF, podemos compreender que o mesmo constitui-se como um amplo sistema de atividades determinadas sócio-histórico-culturalmente em relação com vários outros (o próprio Departamento do Curso de Graduação de Letras, a Reitoria da Universidade, o Diretoria de Relações Internacionais, a Diretoria do Centro de Artes e Comunicação, assim como outros afazeres dos professores e coordenadores), onde surgem conflitos que incluem, por exemplo, a diversidade de decisões que devem ser tomadas pelo grupo de docentes e coordenadores. A percepção da TASHC é de que o diálogo e a colaboração podem guiar os participantes – e a própria atividade – a uma transformação.

1.5. A Formação do Coordenador Pedagógico sob a Ótica da Educação

No contexto desta pesquisa e da função que exerço no NuLi IsF UFPE, senti a necessidade de apoiar-me no trabalho de diversos autores que destinaram pesquisas e literatura voltadas a evidenciar ações, significados e características do trabalho do coordenador pedagógico. Inicialmente, levei adiante a ideia de que deveria realizar reuniões pedagógicas, porém sem uma ideia exata do que deveria e do que poderia ser tratado no espaço de uma, sendo que minha experiência em reuniões pedagógicas – no papel de professor participante – fora, principalmente, observando e discutindo a respeito de implantações de metodologias de ensino e uso do material didático próprio da escola na sala de aula de inglês. Ao debater a respeito do papel do CP, Domingues afirma que, no Brasil, “a figura do coordenador pedagógico é relativamente conhecida”, no entanto:

(...) embora haja um consenso geral sobre suas atribuições, o estatuto da coordenação pedagógica ainda é disperso, falta uma unidade que sintetize os aspectos conceituais, estruturais e políticos da ação desse profissional nas escolas [...] e que institua uma profissionalidade de coordenador pedagógico. (DOMINGUES, 2014, p.15)

Ponto esse que me levou a indagar sobre os princípios da formação do próprio coordenador pedagógico – assunto esse também discutido pela mesma autora. Afirmando que a formação inicial do coordenador nos cursos de Pedagogia não atende às multifacetadas exigências de uma formação para CP, profissão ainda em formação de identidade. Bruno & Christov (2001, p.61) afirmam que “os cursos de Pedagogia e as licenciaturas ainda não assumiram de forma generalizada em seus currículos o trabalho com essa diversidade de habilidades exigidas pela prática docente” além do que, cada escola possui especificidades e desafios que precisam ser avaliados para que a equipe (CP e docentes) possa encontrar a soluções.

O CP, segundo Domingues “sofre pelo impacto do ingresso em uma nova profissão e pelas transformações nas demandas de trabalho que precedem de uma formação pedagógica que lhe dê ferramentas para o trabalho que congrega teoria e prática” (2014, p.32), e que na formação do coordenador é imprescindível que sejam atendidos conhecimentos específicos do trabalho, como as características de cada escola e a diversidade da formação prévia dos professores. A autora também coloca em evidência, além da importância dos saberes técnicos: conhecimento sobre teorias da educação, metodologia, da pesquisa bibliográfica e biográfica de outros coordenadores e profissionais ligados à função, e a própria reflexão a respeito da formação do CP (Idem,

2014, p.31), de forma que é pressuposto que o profissional CP seja alguém capaz de pensar em suas ações de forma crítica, estando “envolvido em desvelar na formação docente as relações existentes entre a teoria e a prática e criar condições para uma reflexão planejada, qualificada e organizada a partir das necessidades dos educadores envolvidos” (Idem, 2014, p.116). No entanto, após a análise de vários relatos sobre experiências, revela-se que é no período inicial de exercício da docência que os professores entrevistados se encontraram como professores/coordenadores, isto é, a vivência e também a busca pessoal foram norteadoras da vida profissional do sujeito.

Foi durante a docência como professor de inglês do NucLi IsF que este CP/pesquisador assumiu sua função atual. Visto os novos desafios que se apresentaram – e também procurando aprimoramento – busquei voltar esta pesquisa para o papel do CP orientado pela TASHC, pois esta é uma teoria que aponta para práticas pedagógicas e de gestão que favorecem o diálogo e a integração dos participantes.

1.5.1. O Papel do Coordenador Pedagógico

Em busca de quais seriam as bases que direcionariam a atuação do CP, encontramos revelações em trabalho de Almeida e Placco (2001), que categorizam a atuação do coordenador em três dimensões: *articuladora*, *formadora* e *transformadora* (2001, p.12).

Ao tratar da dimensão articuladora, Almeida e Placco exemplificam ao demonstrar atenção em “assegurar que os professores tinham oportunidade de trocar suas experiências com as dos colegas” (ALMEIDA & PLACCO, 2001, p.12), por parte da coordenação pedagógica de um curso de capacitação⁵. No princípio do projeto, somente professores estavam envolvidos nos encontros, mas no decorrer do tempo, todo o corpo docente da escola passou a participar das reuniões: professores, coordenadores e diretores. Professores, direção e coordenação pedagógica começaram a ter a oportunidade, também, de divulgar notícias entre si compartilhar benefícios que recebiam durante a capacitação. A divulgação das ações que surgiram no espaço criado pela coordenação pedagógica estimularam uma torcida a favor do bom desempenho do

⁵ As autoras se referem ao curso de capacitação parte do projeto Classes de Aceleração, implantado em 1996 abrangendo 160 escolas e chegando à marca de 1.716 escolas até o ano de 1998, tendo atendido 73.850 alunos. Foi um projeto que tinha a meta de compatibilizar série e idade regular de matrícula entre alunos da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental.

curso de capacitação, estabelecendo, assim, um maior envolvimento dos professores tanto no âmbito pessoal quanto no profissional.

Nos mesmos encontros, tornava-se clara a existência tanto de ações formadoras quanto de atividades sistemáticas de acompanhamento de classes e horários especiais para que os professores trabalhassem seus problemas específicos. Nesse sentido, outros autores também demonstram preocupação com a continuação da formação docente. Domingues (2014, p.16) destaca que o papel do CP está “pautado pelo acompanhamento sistemático da prática pedagógica dos professores (...) e propor e coordenar ações de formação contínua do docente (...)”. A autora (2014) também compartilha a ideia da importância da formação continuada do professor, e afirma ser a própria escola o campo mais apropriado para a formação, pois é nela em que se reúnem trabalho de docência, discussões e resoluções de problemas a respeito do trabalho e momentos para reflexão sobre o mesmo.

Dentro desses aspectos, é perceptível que a ação do CP deve ser, por fim, transformadora, pois suas ações têm a intenção de mudar a postura do professor (ALMEIDA & PLACCO, 2001, p.14). Para esse fim, são mencionadas sessões de reflexão e mudança da prática cotidiana, expandidas por Orsolon (2001), cujo trabalho aponta - no sentido da produção de mudanças de atitudes profissionais e, possivelmente sociais – ações a serem adotadas pelo CP: a) promover um trabalho de coordenação em conexão com a gestão escolar. A autora indica que deve haver uma participação conjunta entre os diversos setores da escola, de modo a motivar, de forma colaborativa, o surgimento de um trabalho pedagógico que “ultrapassa as fronteiras do conhecimento e das funções/ações rigidamente estabelecidas no âmbito da organização e da gestão da escola” (ORSOLON, 2001, p.21). Isto é, promover uma construção compartilhada do que é a escola, dando espaço, também, para indagações sobre práticas docentes vigentes e, portanto, as possibilidades de transformá-las.

Desse ponto, que reafirma a importância de um trabalho colaborativo da parte de todos os atores de uma comunidade escolar, Orsolon afirma que, o CP, como articulador do trabalho coletivo, “precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola” (Idem, 2001, p.22), propondo o novo, trazendo ideias para serem discutidas, (re)construídas e implementadas, diminuindo possíveis resistências, reunindo os demais atores escolares e conquistando sua cooperação. Nesse trabalho de integração entre os sujeitos, o CP também é, portanto, o mediador do “saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor” (Idem, p. 22). Através desse papel de

mediador, o CP ajuda os educadores a entrarem em contato com especificidades e conhecimentos de sua profissão, obtendo uma visão mais ampla do trabalho de docência e fornecendo recursos para que esse trabalho – e os sujeitos se desenvolvam – assim atuando no sentido de possibilitar largas condições para a formação continuada, e b) tornar o professor consciente de sua sincronicidade: no intuito da promoção de transformações, o CP deve gerar oportunidades para que os professores realizem indagações, questionem seus saberes, tornem-se conscientes de que o que se conhece agora pode ser insuficiente. Para tal, é necessário investir-se na formação continuada do professor na própria escola, deixando claro que a instituição está interessada em que o docente faça reflexões sobre sua prática, pesquise, se acostume com seu cotidiano, questione-a, questione a si próprio, reveja sua relação com o ambiente acadêmico. O CP deve, no acompanhamento desse processo de reflexão da formação continuada, propor desafios, inovações, novas maneiras de fazer, e a busca por novos conhecimentos, agindo como mediador do desenvolvimento dos professores. Isto é, o CP deve procurar estabelecer parcerias de trabalho com o professor, atuando como um articulador das possibilidades de ações que serão voltadas para o alcance de metas, e que o compartilhar de experiências no pensar e no agir possibilita ao coordenador rever seu papel, historicamente dado, de supervisionar, de deter informações, para “co- visionar”, significando que, mesmo que haja uma hierarquia nas relações entre coordenador e docentes, “existem oportunidades de se complementar o olhar, de ampliar as perspectivas de atuação em sala de maneira menos fragmentada” (Idem, 2001, p.25).

Partindo dessa análise bibliográfica sobre o papel do CP, fica claro que devem ser colocadas em prática ações reflexivas e transformadoras, nas quais o coordenador atue como mediador na ZDP dos professores, de forma a auxiliar a construção de novos conhecimentos sobre sua prática e os inspira a tornarem-se críticos a respeito de suas ações em sala de aula, sendo necessário que haja participação ativa e conjunta entre os sujeitos, capaz de promover a interação entre coordenador e equipe o que se dá especialmente através do uso da linguagem no espaço da escola. Nesse caso, são privilegiados os papéis que cada ator assume na organização de ações coordenadas (LIBERALI, 2013, p.50). É esse o destaque que pretendi dar para a voz dos professores do NuLi durante nossos momentos de interação, com o objetivo de que eles pudessem se sentir incluídos e mais à vontade para se expressarem e compartilharem ideias e posicionamentos.

Assim, discuto nos subcapítulos seguintes ideias de autores sobre o *locus* onde se dará essa interação; e a perspectiva crítico-colaborativa da argumentação na tomada de decisões durante os encontros pedagógicos.

1.5.2. A Reunião Pedagógica: Espaço de Conflitos e Construção de Significados

Como indicam Freire (1970/2004) e demais pesquisas que orientam este trabalho, construir em conjunto configura-se como característica essencial para a transformação e autonomia. Segundo Christov (2001, p.41), para se chegar às condições de obtenção do diálogo, são necessários: disposição para a comunicação; vivência de uma realidade comum; reconhecimento de que existem diferentes graus de conhecimento do real; intenção de mudança; convicção de que todos podem compreender e explicar o mundo, e, finalmente, o pensamento crítico sobre o real”. Isto é, o diálogo entre CP e professores deve ser pautado por momentos para expressão de dúvidas e dificuldades, para a leitura de teorias e análise da prática atual de cada um diante das concepções estudadas.

Segundo Liberali (1994), as reuniões “podem ser vistas como uma estratégia para formar professores reflexivos”, constituindo-se como um espaço no qual os professores podem ser estimulados a examinarem suas próprias atitudes; descobrirem novas metodologias educacionais e compartilhem seus saberes atuais. Torres (2001) traz enfoque na reunião pedagógica como instrumento que pode garantir espaço para que todos se coloquem, capaz de fornecer um clima de cooperação e interação entre os saberes de cada um. É nesse sentido que a reunião pedagógica constitui-se como “espaço interpessoal e cognitivo e que o coordenador é enxergado como mediador entre as ações em sala de aula, o projeto pedagógico e as relações com os professores” – e tem sua autoridade e trabalho legitimados (TORRES, 2001, p. 50).

Bruno & Christov (2001, p.57-60) fazem uma proposta para a organização das reuniões, de forma a auxiliar o CP a estabelecer uma rotina para os encontros de reflexão e favorecer a implementação em equipe do projeto pedagógico, sugerindo duas horas semanais para a reflexão coletiva, em horário que seja comum para que todo o grupo de professores possa participar, sendo assim maior a probabilidade de que participações em conjunto se estabeleçam e sejam ampliadas as chances de troca de saberes. As autoras também sistematizam estruturas para a rotina das reuniões,

indicando diferentes possibilidades para essas rotinas, dependendo do objetivo que se tem para os encontros, tais como:

- Planejar e avaliar conjuntamente ações didáticas voltadas aos alunos;
- Desenvolver habilidades nas dimensões pessoais importantes para o desempenho do professor, como: o desenvolvimento da percepção de si e do outro, comunicação e criatividade;
- Aprofundamento a respeito de algum tema de interesse específico dos professores, e
- Troca de experiências sobre práticas construídas com os alunos.

Bruno e Christov (2001) também endossam a necessidade de uma proposta metodológica para que sejam estabelecidas possibilidades de transformações durante as reuniões, sendo uma das propostas as observações do real e de registros sistematizadores dessas observações. Através de uma análise reflexiva sobre a prática, examinando seus problemas, assinalando formas de compreender, dificuldades e dúvidas aprimora-se a autonomia da auto-reflexão sobre o fazer pedagógico de cada docente. Levando em consideração essa proposta metodológica, o preparo do coordenador deve se dar no sentido da pesquisa sobre “dinâmicas para observações, para registros e também para objetivos, tais como: desenvolvimento de expressão corporal, desenvolvimento de criatividade e de percepção de si e do outro” (2001, p.61). Desse modo, a proposta metodológica colocada em prática pelo CP orienta a atividade social reunião pedagógica e evita que os encontros tornem-se “horário perdido”. O espaço da reunião pedagógica, assim, torna possível para o professor (Christov, 2001, p.43):

- Analisar teorias de ensino e de educação;
- Elaborar suas próprias teorias de ensino e de educação;
- Avaliar e replanejar suas práticas;
- Viver a experiência da divergência, da diferença entre concepções e situar seus modos de ver a escola, os alunos e a profissão.

Entendemos, portanto, a reunião pedagógica como âmbito de interação social e possibilidades de práticas argumentativas expansivas que contribuem para o desenvolvimento da inteligência; de intensa vivência afetivo-cognitiva, que põe em destaque ações que dão abertura a posicionamentos múltiplos, assim valorizando cada participante. Esse tipo de atividade requer a consciência de que todos são importantes na gestão e compartilham da capacidade de cooperar para a transformação dos outros indivíduos e da sociedade. Esses processos podem ser mediados através de trabalho sistemático da argumentação, entendida como diálogo-dialógico, crítico-colaborativamente voltada ao processo de formação de professores.

1.6. Dialogismo e Discurso Internamente Persuasivo

Anteriormente, tratamos de concepções vygotskianas sobre a interação e sociabilidade como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo de uma criança, através da mediação de um adulto. Essa mediação se dá de forma específica, através do uso da linguagem, que serve como ferramenta de comunicação social e interação. À medida que é usada pela criança, a linguagem torna-se uma forma de organização e reestruturação interna de seus pensamentos – o progresso não é visto como o fator crucial, nessa perspectiva, e sim as transformações das relações entre as diferentes funções mentais, como memória lógica e pensamento verbal. Segundo Ivic (2000), desenvolvimento, para Vygotsky, define-se como a formação dessas funções, chamadas “funções superiores”. Passa a ser nosso intuito abordar nesta seção a concepção bakhtiniana de dialogismo, já que a presença de outros sujeitos no processo de assimilação de cultura e linguagem está ligada ao processo dialógico discutido por Bakhtin e membros de seu círculo⁶ – processo esse que exercerá influência nesta e em outras pesquisas e concepções que norteiam o presente trabalho.

No trabalho de Bakhtin (1981), que também “parte de uma visão marxista-dialética do desenvolvimento humano, portanto também de uma visão sócio-histórica e cultural” (MEANEY, 2009, p.51), temos a ideia central da orientação dialógica, que é uma propriedade de todo o discurso (BAKHTIN, 1981). A concepção dialógica defende o postulado de que todo o enunciado remete a um outro, previamente proferido – sendo

⁶ Círculo de Bakhtin: escola filosófica russa baseada no trabalho de Mikhail Bakhtin (1895-1975). Iniciada em 1918 pelo próprio Bakhtin e por Matvei Kagan. Também foram membros Pavel Medvedev (1891-1938) e Valentin Voloshinov (1895-1936), dentre outros.

essa a orientação natural do discurso vivo da qual somente o Adão mítico, vivendo em um mundo ainda virgem, poderia ter escapado da inter-orientação dialógica da palavra exterior que ocorre em cada sujeito. Bakhtin critica o estudo composicional e estrutural do diálogo – visto apenas como uma forma de estruturação da fala – enquanto o dialogismo, que penetra toda a estrutura do diálogo e habita suas camadas expressivas e semânticas, era deixado de lado. A linguagem, portanto, é saturada de vida histórica e social e nunca unitária – as palavras são carregadas de significado pré-existente aos sujeitos vivos hoje – essa visão dialógica, assim assegura que não há monólogo (BAKHTIN, 1981). Constatamos, então, uma relação entre dialogismo e o enfoque mais abrangente da LA contemporânea. Molon e Vianna mostram que

[...]para o Círculo de Bakhtin, a realidade fundamental da língua é a interação verbal, que se materializa pela comunicação verbal por meio da enunciação concreta, que é concreta por ser entre sujeitos reais e sócio-historicamente situados e por ser um evento único e repetível. E, por ser realizada entre sujeitos sócio-historicamente situados, a enunciação concreta carrega consigo visões de mundo, acentos valorativos, orientações apreciativas que constroem o significado das palavras, já que sentido e apreciação estão intrinsecamente articulados na linguagem da vida real. (MOLON & VIANNA, 2012, p.152).

Outro ponto importante discutido por Bakhtin (1981) é de que as palavras proferidas por um enunciador (que dialogicamente já remetem à fala de um outro sujeito anterior) penetram no interior da fala de um novo indivíduo, que as carregará e as munirá de seus próprios sentidos⁷. Dessa forma, o receptor do discurso é entendido não apenas como sujeito que escuta/lê, mas que constitui e constrói o discurso anterior, de forma que o discurso é sempre permeado de múltiplas vozes, e o processo de produção de significados é “sempre contraditório, já que ele é feito do lugar social que cada ser humano ocupa em uma comunidade de discurso” (MAGALHÃES et al, 2014, p.143).

Segundo Liberali:

[...] a argumentatividade da linguagem é inerente ao princípio dialógico, já que todo enunciado é produzido intencionalmente na direção do Outro, no movimento da interminável cadeia de enunciações; e enunciar é agir sobre o outro, isto é, enunciar extrapola a ideia de compreender e responder enunciados. (LIBERALI, 2013, p.48)

⁷ Bakhtin afirma que, no romance, é o dialogismo que desvenda os princípios formativos do discurso. Para o autor, somente a totalidade concreta de perspectivas – e não uma visão individual – poderiam apresentar um todo.

A partir da dinâmica *o eu e o outro*⁸, Bakhtin funda os conceitos de discurso autoritário e discurso internamente persuasivo. Ao detalhar o conceito de discurso autoritário, o teórico critica uma visão unitária sobre a consciência linguística que atua a partir de uma posição incontestável – esse conceito, explica, não leva em consideração a heteroglossia⁹ da língua. O discurso internamente persuasivo, por sua vez, se põe de encontro ao discurso autoritário, pois está relacionado à apropriação que um sujeito faz do discurso do outro, recontando-o à sua maneira, adicionando a ele seus próprios maneirismos e modificações. Bakhtin propõe que o despertar da consciência humana é uma constante luta interna entre essas duas forças na mente do indivíduo – o movimento de se apropriar cada vez mais do discurso do outro em seu próprio sistema e, simultaneamente, a libertação de seu próprio discurso da voz autoritária (BAKHTIN, 1981). Ainda de acordo com o autor:

A palavra internamente persuasiva é parte nossa e parte do outro. Sua criatividade e produtividade consistem precisamente no fato de que tal palavra desperta novas e independentes palavras, que ela (a palavra internamente persuasiva) organiza grupos de nossas palavras a partir de seu interior e que não permanece em uma condição isolada e estática... ela entra em relações interanimadas com novos contextos. Mais do que isso, ela entra em uma intensa interação, uma luta com outros discursos internamente persuasivos.¹⁰ (BAKHTIN, 1981, p.345-346)

Embora Bakhtin não tivesse preocupações pedagógicas, Magalhães et al (2014) trazem a indagações a respeito dos tipos de discurso apresentados em situações de negociação e resolução de possíveis conflitos quando tratam da interação entre formador e docentes, apontando que durante as ações conjuntas de compartilhamento de significados, tanto o discurso autoritário quanto o discurso internamente persuasivo se fazem presentes nos discursos dos participantes. A maneira como o formador coloca seu discurso a respeito de posturas teóricas e tomadas de decisões pode correr o risco de ser

⁸ Um indivíduo ganha consciência de seu lugar no todo através do diálogo, ao mesmo tempo em que isso o ajuda a ganhar consciência sobre os outros. Em anos posteriores, Bakhtin passou a enfatizar o caráter dialógico de todos os estudos no campo das Ciências Humanas, afirmando que é preciso lidar com um outro “eu”, que pode se expressar por si mesmo, de modo diferente de um objeto inanimado ou entidade que não possui uma voz.

⁹ Característica base que governa o significado de todo enunciado e que confere valor primeiro ao contexto em lugar do texto. Por considerar que condições sociais, históricas, fisiológicas – dentre outras – são variáveis, entende-se que uma mesma palavra enunciada em dado lugar e tempo terá um significado diferente se enunciada em diferentes momentos e condições.

¹⁰ No original: “[...] the internally persuasive word is half-ours and half-someone else’s. Its creativity and productiveness consist precisely in the fact that such a word awakens new and independent words, that it organizes masses of our words from within, and does not remain in an isolated and static condition... it enters into interanimating relationships with new contexts. More than that, it enters into an intense interaction, a struggle with other internally persuasive discourses.” (Tradução do pesquisador).

compreendida pelos outros participantes como uma verdade absoluta, o que pode tolher a participação da voz do outro. Freire (1970/2004) acredita que a autonomia de um indivíduo pode ser estimulada através de práticas reflexivas – visão essa sustentada na ideia de que aprendizagem é desenvolvida por aquele que aprende, e não uma mera transferência de conhecimentos de um formador para o formando. Pretendemos neste trabalho compreender a autonomia e direito à criticidade dos participantes da pesquisa da forma explorada por Fontana (2009), que afirma:

Evidentemente, as teorias não podem ser adotadas sem questionamento, já que não constituem verdades absolutas ou imutáveis. A produção do conhecimento precisa ser competente, crítica e inovadora, e para isso deve apoiar-se na competência técnica, crítica e criativa. Enquanto a competência técnica é construída a partir de condições lógicas, epistemológicas e metodológicas, a criatividade desenvolve-se a partir da liberdade de usar o impulso criador. A competência crítica, por sua vez, pressupõe a compreensão de que o conhecimento está sempre situado num contexto amplo, resultando de uma rede de relações socioculturais. (FONTANA, 2009, p.183).

Seguindo esse postulado e tendo a TASHC como teoria norteadora, entendemos como imprescindível a atitude de se direcionar docentes em formação a terem uma postura crítica e autônoma. O CP deve, portanto, abrir espaços e oportunidades durante os encontros pedagógicos para que ambas características sejam desenvolvidas.

1.6.1 A Argumentação como Debate e a Argumentação como Diálogo-Dialógico

De acordo com Mateus (2013), o foco na pedagogia da argumentação tem sido de grande valia para práticas docentes centradas em possibilidades democráticas de estímulo ao pensamento crítico. Saber argumentar, segundo a autora, ainda amplia as oportunidades para que o sujeito ponha em prática, de maneira articulada e crítica, seu pensar e refletir diante de questões de natureza social, cultural e política, na medida em que são reorganizados os posicionamentos dos participantes.

Sabendo da diversidade de compreensões atuais sobre o que é argumentação, procurei, neste trabalho, fazer uma distinção entre noções comuns a respeito de argumentação (como debate e como discussão) e a percepção dentro da qual se dá esta pesquisa (argumentação como diálogo-dialógico), tendo como base a síntese realizada por Mateus (2013, p.13-14). Retomando Emmel, Resch e Tenney (1996), a autora pontua três momentos essenciais e interligados das práticas argumentativas:

- Sempre se fazem presentes conflitos que abrem oportunidades para negociações de pontos de vista/posicionamentos;
- A argumentação possibilita a exploração de valores que se apresentam em forma de “pressupostos não declarados”. Estes valores podem igualmente indicar que alguns “possuem mais privilégio e poder do que outros”;
- A racionalidade – que é orientada por valores – goza de papel importante na forma com a qual posicionamentos e valores estão ligados. No entanto, a racionalidade não deve ser entendida como imposição de uma cultura sobre outra.

Levando-se em consideração que o espaço da argumentação é muitas vezes palco de disputas e conflitos, pode acontecer que a diversidade de valores e posicionamentos – ao invés de respeitados – sejam objetos de ataques antagônicos, intencionados a excluir os pontos de vista do outro, do privilégio do mais forte. Dá-se então que a “argumentação como diálogo, como questionamento e como possibilidade de transformação mútua cede espaço à argumentação como debate, como trincheira e como disputa, cujo foco é vencer o oponente” (MATEUS, 2013, p.10).

Com base em Emmel, Resch e Tenney (1996) e Nagda et al. (2008), Mateus (2013, p.13-14) traça uma série de distinções entre diferentes epistemologias do estudo da argumentação. Em uma das mais comuns concepções sobre a argumentação - a concepção de argumentação como debate – é visível o perfil de confrontantes entre os envolvidos, que se engajam em provar o quanto o outro lado está errado. Na argumentação como diálogo-dialógico, por sua vez, a colaboração é enfatizada, pois se pretende atingir uma compreensão compartilhada tendo como base diversos pontos de vista. Na argumentação como debate, o ouvir é voltado à percepção de “erros”, os quais auxiliarão no contra-argumento; já na argumentação como diálogo-dialógico, escuta-se para se compreender significados, de forma a ampliar pontos de vistas dos sujeitos. Reorganizo e sintetizo no quadro abaixo as principais características de ambos os tipos de argumentação – além da argumentação como discussão – como sugeridas por Mateus (2013):

Quadro 1: Tipos de Argumentação segundo Mateus (2013)

(Continua)

Tipos de Argumentação:	Debate	Discussão	Diálogo
Perfil:	Combativa.	Conceitual	Colaborativa.
Ouvir:	Para encontrar erros dos participantes.	Ouve-se para inserir perspectivas próprias e juntar partes a um todo.	Para compreender e encontrar pontos em comum.
O Argumento:	Reafirma pontos de vista dos participantes.	Aumenta a compreensão das questões.	Expande e transforma a visão dos sujeitos participantes.
A experiência pessoal:	É tida como menos importante do que uma opinião imposta.	Não é associada ao conteúdo da discussão.	É o principal caminho para a conscientização pessoal e compreensão política.
Os pressupostos:	São defendidos como verdades.	Contribuições consideradas polidas e claras são valorizadas.	São revelados e reavaliados.
Posicionamentos:	O posicionamento próprio é defendido como melhor opção.	Considera todos os posicionamentos validos, contanto que solucionem questões.	Estão sujeitos a reflexão e introspecção.
Atitudes mentais:	A mentalidade é restritiva por se entender como sendo a correta.	As atitudes são indiferentes a outros pontos de vista.	A mente permanece aberta pois tem a intenção de rever pontos de vista.
Busca no argumento do outro:	Pontos fracos nos posicionamentos de adversários.	Busca pontos fortes dos posicionamentos amplamente aceitos	Pontos fortes em todos os posicionamentos.
Postura quanto ao argumento do outro:	Pode ofender, rebatendo ou desqualificando o	Presume igualdade. Pouca	Respeita outros posicionamentos e não

	posicionamento dos participantes.	ou nenhuma atenção às diferenças entre as identidades e poderes/status.	procura marginalizar ou ofender.
Perspectivas sobre respostas:	Acredita que só há uma resposta/solução e que alguém de um grupo já a tem.	Entende que muitas perspectivas são expressas, porém sem que precisem ser articuladas.	Acredita que se chega à respostas conjuntamente, pois todos os participantes carregam parte da resposta.
Conclusões:	Demanda conclusões	Busca conclusões de concordância da maioria. Faz-se valer do voto como forma de decisão.	Mantêm-se aberta.

Fonte: o pesquisador

Sendo entendida como diálogo, a argumentação abre possibilidades para múltiplas oportunidades de produção colaborativa, contanto ativamente com todos os participantes e dando espaço para que diferentes subjetividades e formas de agir e compreender façam parte do todo e impulsionem as possibilidades de produção de significados em conjunto.

1.6.2. A Argumentação Crítico-Colaborativa

Segundo Leitão (2011, p.13), “argumentação, reflexão e construção do conhecimento são processos estreitamente relacionados”. Por isso, discutiremos aqui de que forma a argumentação crítico-colaborativa pode auxiliar a construção de conhecimento compartilhado durante as reuniões pedagógicas. Tendo em vista que a argumentação se faz presente mesmo em contextos de diálogo interno, como quando tomamos parte em uma argumentação interna para compararmos pontos positivos e negativos de algo e refletimos sobre decisões que realizamos – o que torna a argumentação uma “atividade discursiva que permeia a vida cotidiana” (Idem, 2011, p.14). Esse ponto defendido por Leitão define que, com efeito, processos cognitivos-

discursivos indispensáveis à construção do conhecimento e à atividade reflexiva são postas em funcionamento por meio da argumentação. A mesma autora trata dos processos argumentativos explicando que quando um sujeito se engaja em uma argumentação, ele é “levado a formular claramente seus pontos de vista e fundamentá-los mediante a apresentação de razões que sejam aceitáveis a interlocutores críticos” (LEITÃO, 2011, p.15).

A atividade de argumentar torna-se de grande relevância para situações de ensino-aprendizagem, visto que os sujeitos são levados a “formular e apresentar seus pontos de vista e apresentá-los mediante a apresentação de razões que sejam aceitáveis a interlocutores críticos” (LEITÃO, 2011, p.15). Entende-se, do mesmo modo, que quem argumenta deve estar preparado para ter capacidade de compreender e responder críticas, dúvidas e posicionamentos contrários ao seu (contra-argumentos) em função de elaborar seus próprios contra-argumentos. A autora afirma que esse processo de fundamentar pontos de vista e considerar contra-argumentos, oferecendo a eles uma resposta “confere à argumentação uma dimensão epistêmica”, pois a considera um “mecanismo de produção/apropriação reflexiva do conhecimento” (Idem, 2011, p.15).

Entendemos que essa visão a respeito da argumentação está estreitamente relacionada à concepção de ZDP de Vygotsky, pois esse tipo de argumentação requer alargamento das competências cognitivas e discursivas dos indivíduos – já que demanda identificação, avaliação e produção de argumentos, isto é,

Os processos dialógicos que caracterizam a argumentação (justificam pontos de vista, exame e resposta e contra-argumentos) compelem o indivíduo a passar de um nível de funcionamento cognitivo em que gera ideias sobre fenômenos do mundo para um segundo nível de funcionamento no qual seu pensamento (acerca daqueles fenômenos) é tomado como objeto de reflexão. Em outras palavras, sugere-se que o engajamento em argumentação transforma, necessariamente, o pensamento do indivíduo em objeto de sua própria reflexão. (LEITÃO, 2011, p.21-22)

Esses processos por sua vez propulsionam processos críticos e reflexivos de construção de conhecimentos. A construção de conhecimentos é entendida neste trabalho como “quaisquer processos que permitam indivíduos, social e historicamente situados, construir sentidos com os quais possam dar forma e interpretar o que percebem como realidade circundante” (JÄGER, 2001, p.33).

Visto que a voz, em seu discurso, é permeada da identidade de cada sujeito social, cultural e historicamente situado (DAMIANOVIC, 2011), o gerenciamento de vozes

dos envolvidos nas discussões, isto é – a gestão da reunião pedagógica – requer do coordenador pedagógico, em seu papel de mediador, competência e disposição para tomar as oportunidades para desenvolvimento da argumentação – sejam espontâneas ou criadas – em favor da construção do conhecimento, com base em uma proposta metodológica condizente com as perspectivas teóricas adotadas (sobre a qual discuto no Capítulo 2).

1.7. A Prática Reflexiva

Smyth (1993) afirma que o interesse nas práticas reflexivas ocorrem a partir de uma *virada reflexiva* (grifo do autor) na qual os sujeitos obtiveram permissão para dar voz às razões que se colocam por trás das ações que praticam – esse movimento, por sua vez, apoiado por concepções e abordagens que reconhecem e valorizam as individualidades de contexto e de ação. Para o autor, o fator mais significativo dessa virada reflexiva é justamente a oportunidade que ela apresenta para que haja uma mudança significativa a respeito de quem tem poder para determinar o que é conhecimento – isto é, a mudança se dá de uma perspectiva mais centralizadora para uma em que há espaço para o diálogo sobre a natureza do trabalho.

Na visão de Smyth (1993), em aspectos gerais, a prática reflexiva se caracteriza pelas marcas seguintes:

- 1) Facilita a compreensão dos saberes que são construídos pelo grupo, pois o desenvolvimento desses saberes é voltado para o que os sujeitos de fato conhecem sobre seu trabalho;
- 2) Pelo desenvolvimento de saberes, partir do que o sujeito já conhece, retomadas rápidas e progressivas de discussões são facilitadas;
- 3) Ideias e pontos de vista dos indivíduos recebem mais atenção – abordagem essa que exerce efeito motivador;
- 4) Planejamentos estratégicos podem ser fundamentados no que é de fato possível de ser praticado/implementado – aqueles que geram as ideias têm papel decisivo nesse processo;
- 5) Promove a renovação de talentos e reenergiza o grupo através de práticas que mantêm a equipe em constante atualização.

No campo da formação de docentes, a relevância da reflexão se dá pela forma com a qual os professores em formação passam a ter acesso a uma nova visão da atividade docente, analisando antigas teorias e práticas e contrastando-as com sua atividade atual. Esse estímulo à reflexão pode ser promovido pelo CP durante os encontros com os professores, por exemplo, para que a noção sobre o que é competência possa ser dada a partir das perspectivas e conclusões discutidas pelos próprios. Essa postura reforça a necessidade do CP encarar novos desafios em frente à remodelagem de sistemas de ensino anteriores. Para tal, indica Smyth (1993), é preciso que o CP e que os professores reflexivos tenha a capacidade de articular mudanças com a gestão escolar e com a sociedade, em prol de uma re-educação sobre o exercício da docência em si, e que deve partir de uma discussão cuidadosa e profundamente alicerçada teoricamente pelos próprios educadores envolvidos.

Portanto, além de ter em consideração os contextos éticos, sociais e políticos, o autor esclarece que deve haver, também, uma dimensão colaborativa e coletiva no pensar reflexivo que o CP fomentará nas reuniões – que ocorre em plena força quando o diálogo se inicia pelas experiências dos docentes em meio ao relatar, avaliar, confrontar e reconstruir que fazem sobre suas próprias percepções das teorias de ensino. Outra característica específica é se voltar para a discussão de assuntos polêmicos, mitos e conceitos que se estabeleceram a respeito da prática educativa e sua organização, para que se chegue a melhorias tanto na prática quanto nas relações sociais que se encontram em sua base. A abertura para essa discussão se dá pela reflexão ter como princípio a noção de que ensinar é uma atividade em constante transformação, assim como o próprio conhecimento sobre o que é o ensino.

1.7.1. Tipos de Reflexão

Nos processos discutidos em seções anteriores, destacamos a importância da reflexão para o desenvolvimento da criticidade na argumentação, assim como sua relação com o processo contínuo do repensar na formação. Portanto, entendemos como central a compreensão dos tipos de reflexão, tal como estudados por Liberali (1999, 2013), que ao estudar o gênero diário no processo reflexivo e crítico do educador,

organiza os tipos de reflexão em três categorias: reflexão técnica, reflexão prática e reflexão crítica.

A reflexão técnica insere-se no mundo discursivo de modo a promover a autonomia do interlocutor e a conjunção com a situação – tem como foco sequências de descrição, explicação e/ou argumentação. A reflexão prática está localizada discursivamente no envolvimento do interlocutor e na disjunção em relação à situação e suas sequências são de descrição das ações e explicações. A reflexão crítica, por sua vez, se categoriza pelo envolvimento discursivo do interlocutor e/ou conjunção ou disjunção em momentos específicos do texto, e sua sequência argumentativa se apoia na forma de descrição, explicação e na descrição de ações. Esse tipo de reflexão possui quatro formas de ação, que são estabelecidas pelas ações e seus respectivos objetivos, mundos discursivos e sequências prototípicas (LIBERALI, 2013, p. 54):

- Descrever, - cujo objetivo é a descrição para a revelação de ações para os participantes;
- Informar – cuja meta é generalizar/explicar conceitos (seja de forma consciente ou não) que embasam ações;
- Confrontar – que tem a apresentação de pontos de vista e o questionamento a respeito das razões sócio-histórico-culturais e políticas das ações como objetivo e,
- Reconstruir – que envolve a reconstrução das ações e a contemplação de novas possibilidades pelo próprio sujeito, ao reavaliar sua forma de descrever, informar e confrontar atitudes, ações e modo de pensar.

1.7.2. Potencialidades da Reflexão Crítica: A Formação Crítica

Liberali (1996) propõe que ações criadas em função do amplo desenvolvimento do professor devem passar pela abordagem de seus processos reflexivos, entendidos em uma concepção que se liga mais estreitamente à prática docente, como:

processo de auto-questionamento em que o(a) professor(a) sistematicamente pensa e analisa exemplos concretos e particulares de sua aula (por exemplo, o diálogo da sala de aula), para entender como propósito e prática estão relacionados e introduzir as mudanças que julgar necessárias (MAGALHÃES, 1992, p.3 apud LIBERALI, 1996, p.24).

Inserindo formação docente em um contexto expansivo, a pesquisadora promove o desenvolvimento docente como alavanca para o desenvolvimento de transformações políticas e sociais, nas estruturas das instituições das quais fazem parte os professores, entendendo assim, que o individual é parte de um todo que não está limitado a professor-aluno – o professor, entendido assim, também é “responsável por mudanças na macroestrutura social da qual faz parte”, e nesse contexto, a escola é “vista como reprodutora de valores culturais e sociais” (LIBERALI, 1996, p.24), intimamente ligada às relações de poder. Nessa compreensão, o docente tanto pode estar presente como alguém que aprova a ideologia vigente, ou como alguém crítico e consciente das relações entre valores sócio-culturais e a imposição de princípios.

No contexto dessa discussão, é proposto por Kemmis (1987) a indispensabilidade de se repensar o CP e o docente como responsáveis pelas transformações na educação, assumindo seu lugar como agente de sua prática dentro de um contexto sócio-histórico-cultural. Desse movimento de auto-reflexão é possível que surja a reflexão crítica – a qual exige que nos posicionemos diante de ações de atividades sociais e que “atua na transformação e reorganização conceitual e crítica” (LIBERALI, 1996, p.25). Nesse caso, o aprendizado do professor – incluindo o aprender a refletir criticamente – pode ser assistido através de atividades colaborativas em conjunto, processo que exige o apoio do outro, em uma dinâmica de reconstrução de conceitos, valores e crenças.

Nesse processo, o CP é quem assume a função de mediador, que provê o suporte aos professores em formação ao executarem uma tarefa, oferecendo pistas nos momentos apropriados. Essa interação na ZDP de cada participante exige a compreensão de que cada um deles se constitui como ser único, e que “ações tomadas devem levar em conta as especificidades do momento e domínio determinado” (LIBERALI, 1996, p.28). Isto indica, segundo Liberali, que cada momento de interação é único na ZDP, o que significa que a mesma é formada pelos participantes agindo e construindo significados conjuntamente, no momento da própria experiência. Esse aspecto da ZDP, todavia, requer que os participantes estejam conscientes da existência de incertezas e conflitos que são oriundos dos dilemas e relações de poder presentes em seu próprio trabalho - portanto é também função do CP conscientizar o professor quanto à indispensabilidade da reflexão sobre a ação, buscando levá-lo(a) a compreender e organizar suas atividades.

Nesse formato de interação, ainda, deve se esperar que, através do diálogo e o compartilhamento de dilemas particulares, relações de confiança sejam estabelecidas entre coordenador/pesquisador e professores; e que por meio dessa relação possa surgir um compromisso mútuo de liberdade na expressão de ideias e sentimentos. Magalhães (1990) aponta maneiras com as quais o pesquisador – neste caso, eu, o CP – pode interagir dialogicamente com o professor para promover a reflexão:

- Introduzindo conceitos novos;
- Expondo problemas para discussão;
- Retomando falas anteriores;
- Discutindo relações entre teoria e prática;
- Dando demonstrações de seu próprio pensamento;
- Oferecendo explicações, demonstrações e sugestões processuais;
- Recolocando e negociando problemas.

O caminho indicado para a formação crítica e reflexiva dos educadores e do CP, passa a ser, então, a abertura para questionar sobre essa “alienação dos motivos que, em geral, movem as ações na escola para criar contextos para a compreensão da capacidade dos professores de transformação”, como apontam Magalhães e Liberali (2004, p.106).

Neste capítulo apresentamos a fundamentação teórica desta pesquisa, estabelecendo quais são as teorias e conceitos que servem como alicerces para a mesma e apoiam as escolhas metodológicas a serem discutidas no próximo capítulo.

Capítulo 2 – Metodologia de Pesquisa

Este capítulo está dividido em quatro subseções. Primeiramente defino a pesquisa etnográfica de cunho crítico (LIMA, C.M.G. et al, 1996; LIBERALI & LIBERALI, 2011), tendo como aporte teórico a TASHC, fundamentada em autores como Magalhães (2011, 2012), Liberali (2013) e Liberali & Liberali (2011), dentre outros. Em segundo lugar, discorro sobre alguns pontos importantes da pesquisa, como o contexto, os participantes e a organização das reuniões pedagógicas; em terceiro, sobre a seleção dos dados e o procedimento de coleta dos mesmos, e por fim, a quarta subseção, a respeito da credibilidade da pesquisa.

2.1. Metodologia de Pesquisa

A escolha da pesquisa etnográfica (LIMA, C.M.G. et al, 1996; LIBERALI & LIBERALI, 2011) ocorre devido à necessidade de investigar, observar, descrever e analisar as culturas e ações que são foco do estudo. Com o objetivo de entender como se dá a minha influência por meio da argumentação, assim como minha transformação em virtude dessa atuação. Por esta pesquisa basear-se na TASHC, tive a preocupação em dar espaço para ações de produção de conhecimento estabelecidas através de relações dialógicas e dialéticas, oferecendo possibilidades de transformação do objeto e metas, assim como transformações das regras, papéis e divisão do trabalho. Também assumi como relevante pensar no papel político da escola e dos educadores, entendendo estes atores como capazes de produzir mudanças no contexto escolar; e atribuí à ZDP caráter central na produção de ações intencionadas ao desenvolvimento de transformações, tendo em destaque a capacidade de mediação da linguagem como possibilitadora de “movimentos crítico-colaborativos, entendidos como unidade dialética¹¹ e monista¹²” (MAGALHÃES, 2012, p.15). Dessa forma, a autora retoma a importância de se estabelecer coerência entre objetivos e referencial teórico que dão suporte às metodologias adotadas na pesquisa. Isto é, pode ocorrer a tentativa de classificar uma

¹¹ A autora refere-se ao método de raciocínio e discurso em que argumentos distintos são trocados em sucessão, significando que um fator leva ao outro.

¹² Referência ao construto filosófico que estabelece que “unidade e totalidade são indissociáveis” (DAMIANOVIC & FUGA, 2011, p.175). Nesse sentido, a autora propõe que, na perspectiva da TASHC, pensamento crítico e colaboração integram uma totalidade e que o exercício de um leva a outro.

pesquisa dentro da TASHC sem levar em conta que, possivelmente, a pesquisa está sendo desenvolvida a partir de:

[...] visões metodológicas mecanicistas e/ou cognitivistas, que enfocam a compreensão de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de forma reducionista, a-histórica, com foco na transmissão linear de conteúdos e/ou ações que, desconexas entre si, não levam em conta o contexto sócio-histórico-cultural em foco e suas necessidades (MAGALHÃES, 2012 p.14).

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, percebi a profundidade da interferência direta dos professores no meu reposicionamento de postura argumentativa frente aos professores e na compreensão da minha prática; por conseguinte, considero que esta pesquisa também segue uma tipologia colaborativa/intervencionista, pois assim como estabelece Magalhães (1994, p.72), na visão deste tipo de pesquisa tanto pesquisador quanto co-participantes são entendidos sujeitos ativos do ato de “construção e transformação do conhecimento”.

É válido notar que Vygotsky já lançava questões e postulados a respeito do papel do professor, a quem atribuía a função de organizador do meio social, fator esse que carrega a ideia de docente como agente ativo do processo de aprendizagem. Ao tratar da resolução de problemas distantes do cotidiano da criança, como perguntas da área de ciências sociais, Vygotsky (2001) afirma que, mesmo distante daquela realidade, as crianças conseguem resolver os problemas, pois colaboraram conjuntamente com um professor, que forneceu informações, fez perguntas, corrigiu e pediu explicações. Ao responder à pergunta, portanto, o sujeito faz uso independente desse processo de colaboração com o professor. Nesse sentido, passamos a entender o papel do docente, e também do CP, como responsável pelo surgimento de tensões, conflitos e voltado ao fomento de possibilidades para a superação – que se constituem como fatores que verdadeiramente permitem o desenvolvimento da criticidade e da aprendizagem.

Na perspectiva deste trabalho, entendemos que o CP, através do exercício da gestão que abre espaço para a argumentação crítico-colaborativa, pode contribuir relevantemente para a construção do pensamento reflexivo do docente. Por tal razão, de acordo com Liberali & Liberali (2011), a escolha pelo paradigma crítico de pesquisa advém de seu forte valor educativo, pois este preza por uma emancipação simbólica dos sujeitos envolvidos, na qual pesquisador e demais participantes dão apoio para um desenvolvimento comprometido com mudanças da atividade humana, atuando em

comunidade dentro de um contexto histórico e social que “aponta potenciais repressivos e/ou emancipatórios do próprio pesquisar” (LIBERALI & LIBERALI, 2011, p.19), buscando deixar contribuições também para a sociedade.

Seguindo a linha de raciocínio dedutiva, partimos de uma teoria que fundamenta a construção de uma hipótese – apresentada na introdução desta pesquisa – e que mais tarde testará a validade da teoria.

O método de análise será o qualitativo, pois seu fundo social e de foco na compreensão e clarificação das vivências e relações humanas, busca entender a realidade com base em significados e na sua ligação com as estruturas e instituições que a formam (LIBERALI & LIBERALI, 2011).

2.1.1. Categorias para a Análise da Argumentação Crítico-Colaborativa.

Buscando orientar as possibilidades de expansão da argumentação crítico-colaborativa voltadas para a criação de ações criativas e a transformação dos atores em contextos educacionais, Liberali (2013) introduz três grupos de categorias, de olhares distintos – são elas as categorias enunciativas, discursivas e linguísticas. É relevante notarmos que, assim como explica a autora, as três nomenclaturas das categorias, embora pareçam indicar uma segmentação, são interdependentes, e que essa organização surge para fins de análise a partir de excertos oriundos de contextos de formação, ação e gestão de educadores.

2.1.2. Características Enunciativas da Argumentação

O enfoque dessas características se dá no contexto em que se realizam a ação argumentativa e a relação dialética entre participantes, local, momento, veículos, objetivos e conteúdos, levando em consideração produção e realização de linguagem em seus modos concretos (LIBERALI, 2013). A relevância conferida ao contexto de lugar-tempo da argumentação se deve pelo mesmo se caracterizar como uma “situação complexa em que conflitos de opiniões e ideias estão em pauta.” (LIBERALI, 2013, p. 63), podendo essas situações serem entendidas como monolais – nas quais apenas um enunciador assume o turno para a defesa de ideias – ou dialogal, quando há a

participação de diferentes enunciadores no momento argumentativo. Para tal propósito, se estabelece um contrato implícito ou explícito entre os sujeitos envolvidos.

Os papéis dos participantes são intercambiáveis – podendo os mesmos se apresentarem como produtores-oradores, ou por vezes, ouvintes-leitores. Na primeira dessas posições, o produtor pode se mostrar como um *sujeito argumentante*, posicionando-se à favor da defesa de uma certa proposta; como agenciadores políticos, procurando gerir conexões entre ideias e conceitos distintos; e como mestres de raciocínio, abrindo as possibilidades para o surgimento de conceitos que se unam a outros através da elaboração de bases (LIBERALI, 2013, p.64).

Os ouvintes-leitores dispõem-se como sujeitos que atuam e respondem diante das proposições e enunciados expostos pelos argumentantes – se constituindo como uma posição essencial no processo de construção e reorganização discursiva e contraste de teses. Compreende-se que existe uma multiplicidade de posições que levam à discordâncias, choques semânticos, e essas perspectivas por vezes paradoxais e opostas são substanciais para o surgimento de controvérsias que alimentam o processo argumentativo.

Os objetivos do discurso são variados, e podem, segundo Liberali (2013, p.64-65), exercer influência nos modos de exposição e organização dos argumentos. São objetivos:

- Provocar ou aumentar a adesão às teses que se apresentam;
- Suscitar comentário, discussão, argumentação;
- Examinar criticamente a argumentação do outro;
- Enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos;
- Colaborar para a construção do pluralismo;
- Dar forma a uma multiplicidade de formas de pensar e não simplesmente escolher a melhor alternativa;
- Levar ao posicionamento diante de situações de conflito, à tomada de medidas e à busca de soluções;
- Fazer compartilhar uma opinião (que pode ter como consequência uma ação);
- Intensificar o pensamento por meio da compreensão de rede e multiplicidade;
- Produzir conhecimento;
- Compreender e experimentar diferentes possibilidades.

Sigo com um quadro que sintetiza as características dos aspectos enunciativos da argumentação usadas na análise, com base em Liberali (2013, p. 65):

Quadro 2: Categorias Enunciativas da Argumentação, com base em Liberali (2013)

<p>Lugar/ momento físico e social de produção/recepção/circulação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contrato de participação explícito • Discurso dialógico. 	<p>Objetivos da interação – Fim</p> <ul style="list-style-type: none"> • Examinar criticamente / enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos / comentário, discussão, argumentação; • Colaborar para a construção do pluralismo X provocar ou aumentar a adesão às teses que se apresentem; • Estabelecer diálogo / posicionamento -> tomada de medidas / busca de soluções; • Fazer compartilhar uma opinião -> ação;
<p>Objeto / conteúdo temático Tensividade retórica realizado por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feixe de possibilidades 	<p>Papel dos Interlocutores (Enunciadores) Disposições em que se situam os interlocutores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Outro como capaz de reagir e de interagir diante das propostas e teses que lhe são apresentadas • Outro como coautor

2.1.3. Características Discursivas da Argumentação

De acordo com Liberali (2013), as características discursivas da argumentação podem ser compreendidas a partir de quatro pontos fulcrais que regem a disposição do texto: o plano organizacional, a organização temática, o foco sequencial e a articulação entre os conceitos demonstrados. Nesse caso, a autora reavalia e foca os aspectos discursivos de forma a adequá-los aos contextos educacionais.

O plano organizacional dá conta de compreender como um enunciado é iniciado, desenvolve-se e se encerra. Em sua sequência, a argumentação desencadeia-se quando os sujeitos iniciam a interação; ocorre seu desenvolvimento quando os participantes mantêm uma troca argumentativa e se encerra quando há o fim da interação. No contexto da reunião pedagógica, a apreensão do plano organizacional aponta a forma como as discussões são iniciadas pelos sujeitos participantes, sendo possível perceber escolhas feitas no intuito de se desenvolver a argumentação de um modo específico – por exemplo, remetendo a cortes de verbas ou novas medidas administrativas, ou ainda, abrindo um diálogo a partir de ideias sobre ensino-aprendizagem de um artigo ou

retomando-se a fala do outro – exemplifica Liberali (2013). O plano organizacional, portanto, amplia a capacidade de compreensão sobre universos multiculturais e “permite a possibilidade de constituição de novas possibilidades de mundo quando ocorre uma escolha intencional por outro plano organizacional da atividade” (LIBERALI, 2013, p.67).

Com base em Pontecorvo (2005), Liberali (2013) afirma que a organização temática pode permitir a ocorrência de possíveis desvios dos temas em discussão e se houve pertinência ou não ao tema nos turnos de desenvolvimento da argumentação. No contexto da reunião pedagógica, entendemos desenvolvimento ao modo de Pontecorvo et al. (2005) – como um avanço coletivo da análise, assim como na definição do objeto do discurso, via a introdução de novos elementos e perspectivas pelos debatedores. Por outro lado, o não-desenvolvimento pode ser compreendido como uma obstrução do fluxo de geração de ideias pelo enunciador ou mesmo pelo grupo. É a pertinência que permite verificar se houve desvio ou comprometimento do processo construtivo do discurso, portanto, a relação entre “a escolha do tema em pauta e seu entrecruzamento discursivo” (LIBERALI, 2013, p.67).

A articulação centraliza seu foco na forma com a qual “ideias, posições, pontos de vista são apresentados, contrastados, sustentados e acordados” (LIBERALI, 2013, p.68); possuindo, portanto, um valor considerável para pesquisadores e participantes que desejam tanto avaliarem quanto apenas observarem os argumentos que estão sendo expostos. Reúno no quadro abaixo alguns modos de articulação a partir de Liberali (2013, p.68-71), acompanhados de breves exemplos:

Quadro 3: Modos de Articulação e suas definições, de acordo com Liberali (2013, p. 68-71)

(Continua)

Modo de Articulação	Definição	Exemplo
Exórdio	Abertura do tema ou introdução e estabelecimento de contato com os interlocutores.	<i>“Oi, gente! O tema da nossa reunião hoje é como organizar um texto para convencer o outro.”</i> ou <i>“Pessoal, hora da chamada! Vamos lá?”</i>

(Continuação)

Modo de Articulação	Definição	Exemplo
Apresentação de ponto de vista	Apresentação de uma posição pelo interlocutor que demanda sustentação ou requer refutação por parte dos demais interlocutores.	<i>“Eu acho que um museu é um lugar onde guardam coisas antigas.”</i>
Espelhamento	recolocação do que foi apresentado por outro interlocutor de forma parafraseada ou reproduzida.	<i>“Elas disseram capacidades de ação.”</i>
Concordância com ponto de vista	Aceitação de ideia apresentada com/sem acréscimo de novas possibilidades de interpretação do tema.	<i>“Eu concordo com o que a Márcia falou e penso que temos que usar mais isso em sala de aula.”</i>
Discordância/contestação do ponto de vista	Apresentação de oposição ao ponto de vista expresso, sem necessariamente expandir em um novo posicionamento.	<i>“Eu não sei se eu acho isso não. Quando nós fizemos aquela proposta com as crianças, eu achei que deu super certo.”</i>

(Continuação)

Modo de Articulação	Definição	Exemplo
Acordo/síntese	Tentativa de encontrar nova posição que aglutine diferentes posicionamentos a partir de: 1) concessões; 2) imposição de condição; 3) descarte; 4) acordo pontual; 5) integração de ideias; e 6) reformulação.	<ul style="list-style-type: none">• Imposição de condição: <i>“Eu penso que podemos optar por definir gestão como um conjunto de ações, se todos estiverem satisfeitos, em dizer que essas ações são articuladas. É isso?”</i>• Descarte: <i>“Então, a gente vai deixar de lado essa ideia de que as expectativas sejam operações cognitivas e vamos usar funções mentais superiores?”</i>• Acordo pontual: <i>“nessa questão, eu penso que podemos fechar mas ainda teremos que discutir mais sobre os pontos 2 e 3”</i>• Integração de ideias: <i>“Acho que então a gente pode colocar isso junto, né, participativa e colaborativa”</i>• Reformulação: <i>“Só para fechar então: nós não vamos usar cooperativa pois ficou como ações individualizadas. Vamos usar colaborativa para marcar que o que dizemos é algo em que todos agem de forma integrada. É isso, gente?”</i>
Pedido/Apresentação de esclarecimento	Solicitação e/ou apresentação de maiores detalhes sobre argumento de sustentação ou ponto de vista apresentado	<i>“Mas o que vc quer dizer com isso? Explica melhor essa ideia. Você poderia falar mais um pouco sobre isso”</i>
Pedido/apresentação de contra-argumentação	Solicitação ou apresentação de posição distinta da que está sendo discutida ou da que foi proposta por outro interlocutor	<i>“Você concorda que museu é um lugar que guarda coisas antigas? Contra: Não, porque eu já fui a um museu de coisas bem modernas, cheio de coisas do futuro”</i>

(Conclusão)

Modo de Articulação	Definição	Exemplo
Pedido/apresentação de sustentação	Pedidos ou apresentações de argumentos para uma determinada tese, pode ocorrer em decorrência de: reprodução de uma voz de autoridade, apelo emocional, explicação, descrição / descrição de ação, realização de performance	<ul style="list-style-type: none">• Reprodução de uma voz de autoridade: <i>“Segundo o Vygotsky, a aluno precisa ser desafiado e a gente tem que trabalhar além daquilo que ele já sabe realizar sozinho.”</i>• Apelo emocional: <i>“Vocês precisam lembrar que da outra vez a situação causou muito constrangimento a todos e vocês não vão esperar os pais voltarem para reclamar para fazer isso, né?”</i>• Explicação: <i>“Eu fiz essa intervenção porque eu acredito que se eu tivesse dado a resposta pronta, o aluno não teria tido um esforço de construir o conhecimento. Se ele não faz esforço e não se empenha na tarefa, ele aprende muito pouco com ela”</i>• Descrição/descrição de ação: <i>“Essa proposta tem três características fundamentais: oferece ao aluno a chance de perceber o que ele está aprendendo, permite que o aluno estabeleça relação com aquilo que ele faz no seu dia a dia, e abre espaço para o debate entre os alunos”</i>

Além dos modos de articulação, a autora oferece um quadro que agrupa as categorias discursivas:

Quadro 4: Resumo dos aspectos discursivos, de acordo com Liberali (2013, p. 73)

Plano organizacional	Abertura Desenvolvimento Fechamento
Organização	Pertinência e não pertinência Desenvolvimento e não desenvolvimento
Articulação	Exórdio Questão controversa Apresentação de pontos de vista/tese Espelhamento Espelhamento com pedido de dis(cordância) Pedido/apresentação de esclarecimento Pedido/apresentação de sustentação Pedido/apresentação de contra-argumentação Discordância/contestação do ponto de vista Concordância Negação/refutação de argumento Acordo Questões para entrelaçamento de falas

2.1.4. Características Linguísticas da Argumentação

Liberali (2013) discute as características linguísticas da argumentação a partir da análise de alguns aspectos chamados de mecanismos de composição do discurso, estes provenientes de textos concretos, os quais resumo no seguinte quadro:

Quadro 5: Síntese dos mecanismos de composição do discurso, de acordo com Liberali (2013)

(Continua)

Mecanismos de Conversacionais	Incluem o uso de interrogação, pausa, elipse, repetição, complementação, permeabilidade e exclamação	Os mecanismos conversacionais podem ser percebidos por marcas sintáticas ou morfológicas. Apontam os modos de participação dos sujeitos na interação e a interpretação de suas vozes na interpretação de pontos de vista, sustentação oposição.
-------------------------------	--	---

(Continuação)

Mecanismos de valoração	Marcam a posição dos locutores frente aos temas, aos interlocutores, ao momento de enunciação, dentre outros.	Podem ser expressos por adjetivação, expressões depreciativas, apreciativas, descritivas, atributivas e expressões identificatórias, cujos usos servem tanto para marcar as posições, como para avaliar o modo de intervenção em foco.
Mecanismos de Distribuição de vozes	Marcam a implicação do sujeito no enunciado.	Seu posicionamento enunciativo é expresso por meio das marcas do eu e marcas do tu em expressões de 1ª pessoa e/ou de 2ª pessoa, de formas pessoais para assumir uma opinião (pronomes e adjetivos possessivos) ou expressões para envolver e implicar o destinatário; o uso de <i>a gente</i> , funcionando para expressar a 1ª pessoa do plural. Pode também ser expresso por meio do discurso direto, indireto ou indireto livre e as vozes verbais que criam efeitos de sentido distintos.
Mecanismos de Modalização	Os mecanismos de modalização permitem a compreensão das ideias expostas, não como uma verdade absoluta, mas como possibilidades.	Os Mecanismos de modalização avaliam os seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none">- condições de realização, condições de verdade, lógica, probabilidade e obrigatoriedade;- aspectos do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso. Podem ser expressos em graus: alto (obrigações e necessidade), médio (conselhos) e baixo (permissões) modalização deôntica;- resultados de julgamento como benéficos, infelizes, estranhos, etc.- capacidade/desejo (modalização pragmática)
Mecanismos de Interrogação	Permitem a observação e a interpretação de como formas de questionar favorecem o entrelaçamento do conhecimento que está em produção na interação.	<ul style="list-style-type: none">- Perguntas de sim/não;- Perguntas de escolha única/múltipla escolha;- Perguntas com pronomes interrogativos.

Mecanismos de Trocas de Turnos	Estão ligados à passagem de um turno para outro, em um enunciado.	O turno pode ser compreendido como o tempo em que um enunciador está falando e a troca de turno está ligada ao conhecimento do movimento de : - iniciar; - finalizar; - controlar os turnos; - tomada de turnos; - determinação e policiamento das agendas; - abandono de tópico.
--------------------------------	---	---

Para a análise dos modalizadores, utilizei Bronckart (1999), que estabelece quatro categorias para as funções da modalização:

- Modalizações lógicas: são avaliações com base em “critérios ou conhecimentos elaborados organizados no quadro das coordenadas formais que definem o *mundo objetivo* (grifo do autor) e apresentam os elementos do seu conteúdo do ponto de vista de condições de verdade, como fatos atestados, possíveis”. (BRONCKART, 1999, p.330), ou ainda, necessários, prováveis, eventuais, etc. São constituídos por advérbios, como talvez, necessariamente; verbos no futuro do pretérito e estruturas oracionais (“é provável que”);
- Modalizações deônticas: são apoiadas nos “valores e opiniões e nas regras constitutivas do mundo social (...) e apresentam os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade.” (Idem, 1999, p.331). Unidades linguísticas que têm função deôntica são verbos no presente, como: deve, não deve, posso, etc;
- Modalizações apreciativas: avaliam a partir do ponto de vista do sujeito julgador e apresentam seus julgamentos como benéficos, infelizes, estranhos etc, precedindo do *mundo subjetivo* do sujeito. Exercem essa função, advérbios como: felizmente, infelizmente e expressões de interjeição, e
- Modalizações pragmáticas: explicitam aquilo que é da responsabilidade do sujeito, grupo ou instituição que constitui um dado conteúdo temático, atribuindo a esses sujeitos, intenções ou razões; ou ainda, atribuem a esses capacidades de ação. Esse tipo de modalização é representada por verbos no pretérito, como: quis, pode, devia, pudesse, etc.

Entendendo a relevância dos mecanismos de composição do discurso para a compreensão do compartilhamento de significados, sustentação de hipóteses e oposições, retornei aos mesmos durante o Capítulo 3 – Discussão da Análise dos Dados – com o objetivo de interpretar a argumentação dos participantes durante as reuniões pedagógicas.

2.2. O Contexto da Pesquisa

O *locus* desta pesquisa foram as reuniões do NuLi IsF, localizado no prédio do Centro de Arte e Comunicação da UFPE, situado no bairro da Cidade Universitária em Recife, tendo sido iniciada no II Semestre do ano de 2014. As reuniões pedagógicas aconteceram semanalmente ao longo do período, a grande maioria delas nas quintas-feiras, a partir das dez horas da manhã, tendo uma duração aproximada de duas horas a cada sessão. Ao longo da pesquisa, algumas adaptações foram realizadas quanto aos horários e dias de realização das reuniões, por motivos de eventos e/ou disponibilidades do CP e dos professores.

2.2.1. O Núcleo de Línguas Idiomas sem Fronteiras - Inglês

O **IsF** foi elaborado com o objetivo de proporcionar oportunidades de acesso, através do programa Ciência sem Fronteiras e de outros programas de mobilidade estudantil, a universidades de países onde a educação superior é conduzida em sua totalidade ou em parte por meio de línguas estrangeiras. Neste sentido, suas ações também atendem a comunidades universitárias brasileiras que passam a receber um número cada vez maior de professores e alunos estrangeiros em seus câmpus. Para atender tal demanda, suas ações incluem a oferta de cursos a distância e cursos presenciais, além da aplicação de testes de proficiência. (MEC, 2015)

O programa se inicia em Maio de 2012 quando uma comissão de professores especialistas em língua inglesa e integrantes do Ministério da Educação elaboram conjuntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e intermediação da Secretaria de Educação Superior (SESu) um projeto que pudesse auxiliar linguisticamente os alunos que integravam o programa de mobilidade estudantil Ciências sem Fronteiras (CsF). Compreendendo que havia necessidades especiais a serem endereçadas, foram desenvolvidas ações para possibilitar a realização

de avaliações diagnósticas de proficiência em língua inglesa, gratuitas, em sua própria universidade – buscando auxiliar, dessa forma, o aluno que por vezes precisava realizar amplos deslocamentos para realizar a prova. A oferta dos testes também serviria como um nivelamento, ajudando a identificar níveis atuais de proficiência dos discentes e permitindo que fossem criadas possibilidades de ações que os ajudassem a alcançar suas metas de nível de proficiência¹³. A escolha pelo teste TOEFL-ITP ocorre pelo mesmo ser reconhecido por uma ampla gama de universidades estrangeiras, além de outros fatores que permitem maior fluidez em sua administração quando comparado a outros exames de certificação internacional. Até Maio de 2015, mais de 300 mil discentes de todo o país haviam se inscrito para as provas TOEFL-ITP.

Outra iniciativa do programa foi a criação da plataforma *My English Online (MEO)*, no qual os alunos inscritos têm acesso a conteúdo auto-instrucional para o aprendizado de inglês. Em Maio de 2015, o curso online atendia mais de 700 mil alunos, professores e servidores de universidades federais, que buscam desenvolver necessidades básicas da língua.

A terceira ação do programa IsF foi a criação dos núcleos de língua inglesa, que contam com coordenador geral - professor de inglês da instituição federal em que atua como coordenador IsF - CP e professores-pesquisadores graduandos em Licenciatura em Língua Inglesa ou graduados que possuam vínculo com a instituição. A ênfase na graduação em licenciaturas em língua estrangeiras deve-se ao fato de o programa ter o intento de estimular a formação profissional dos docentes-pesquisadores envolvidos, servindo como campo de pesquisa para especialistas e futuros especialistas na área de ensino-aprendizagem, que possam atuar como articuladores da construção de novas propostas para uma política linguística para o país. A quarta ação realizada foi a expansão do programa à outras línguas estrangeiras, como o francês, o italiano, o espanhol e o português para estrangeiros - em 2014 foi aberto o *Français sans Frontière* com a mesma proposta do Inglês (porém, não há bolsa nem carga-horária estipulada para os coordenadores), e que atualmente oferece aulas online¹⁴. Em 2015, foi iniciada a estruturação do curso presencial de italiano, com previsão de início para 2016.

As aulas presenciais têm a especificidade de serem focadas no inglês para a internacionalização. Cada turma, de capacidade para até 20 alunos, possui duração de 4

¹³ O programa toma como base o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QCE), que vai dos níveis A1 (Iniciante) ao nível C2 (domínio pleno). O TOEFL-ITP categoriza os usuários da língua inglesa do nível A1 ao C1 (proficiência operativa eficaz).

¹⁴ Iniciadas em 2015.

horas semanais, podendo estar configuradas em ofertas de 16, 32, 48 ou 64 horas de carga-horária. Os coordenadores integrantes dos NuLi inglês¹⁵ recebem bolsa de nível de Doutorado e os professores recebem pagamento de bolsa nível Mestrado. A carga horária de trabalho para os professores é de 20 horas semanais, divididas em 12 horas de aulas; e o máximo de três turmas por professor. As demais 8 horas são de 3 horas para oficinas e tutoria e 5 horas dedicadas a reuniões pedagógicas e preparação de aulas.

Os professores devem ter certificação com nível C1 de proficiência, podendo atender alunos de níveis A1 a C1 (ou nível B2, para alunos A1 a B1) e precisam ser credenciados como aplicadores oficiais do teste TOEFL-ITP através da realização de um treinamento e uma prova online. Os dados mais recentes apontam que mais de 60 mil alunos já se inscreveram nos mais de 600 cursos já criados para as ofertas de turmas presenciais IsF desde seu início em Janeiro de 2014. As inscrições para provas e matrículas para aulas presenciais são realizadas por meio de matrículas online através do portal IsF¹⁶.

Atualmente, 320 professores-pesquisadores integram seu corpo discente, além de 90 coordenadores. Aos coordenadores fica disponível acesso ao Sistema Nacional de Gestão online, para gerenciamento de ofertas de turmas e aplicações de provas TOEFL, além de relatórios de ocupação de turmas e inscrições e acesso ao sistema de acompanhamento ao bolsista, que permite a inclusão ou suspensão de novos participantes do programa, dentre outras operações. O programa dispõe ainda de um fórum (*Moodle*) administrado pelo Núcleo Gestor (NG) IsF, com acesso restrito à coordenadores, professores e aos representantes dos departamentos de relações internacionais e demais línguas estrangeiras que fazem parte do IsF, para comunicação em geral, esclarecimento de dúvidas, articulação de projetos em conjunto, divulgação de notícias e compartilhamento de ações e propostas pedagógicas.

2.2.2. O NuLi IsF UFPE – Inglês – Descrição da equipe e do espaço-físico

A equipe NuLi IsF UFPE – Inglês conta com 01 coordenadora geral, 01 CP e 10 professores e uma secretária técnica-servidora (integrada ao NuLi em Dezembro – 2014). Ao todo, já integraram o NuLi 02 coordenadores gerais, 02 coordenadores

¹⁵ Os coordenadores e representantes de outras línguas não recebem bolsa.

¹⁶ Isf.mec.gov.br

pedagógicos e 13 professores diferentes. Este coordenador pedagógico assumiu a posição em Agosto de 2014.

Colaboram, também, com o NuLi, English Teacher Assistants (ETAs) Fulbright¹⁷ – estudantes estadunidenses participantes do programa de intercâmbio para o desenvolvimento de ações conjuntas com os Departamentos de Relações Internacionais das instituições federais. É função dos ETAs a elaboração de materiais e oficinas que promovam o aprendizado sobre a cultura norte-americana, de forma que desperte o interesse e encoraje os alunos através de atividades e acompanhamento linguístico. Ao longo de 2014, 02 ETAs participaram das ações do NuLi e o número foi aumentado para 04 novos ETAs em 2015.

O espaço-físico: A sala da secretaria tem dimensão total de 2,8 metros de largura por 4 metros de comprimento e é dividida em dois espaços: um anterior, onde está localizado a mesa da secretária e que também abriga 01 armário de livros e materiais didáticos e 01 armário com chave para estoque de envelopes com resultados das provas TOEFL realizadas pelos alunos UFPE, além de 04 cadeiras. O segundo ambiente da sala (de 2,8 de largura por 1,60m de comprimento) é usado como sala para reuniões pedagógicas e encontros entre os membros participantes do NuLi – Inglês e também para orientações professor-aluno. O segundo ambiente possui uma mesa de 100x80cm, 07 cadeiras, 01 caixa com materiais que são usados para a preparação e durante a aplicação de provas TOEFL (caixas de som portáteis, laptop, materiais de escritório, dentre outros), um quadro branco pequeno para avisos e fotos.

As salas de aula utilizadas pelos professores são disponibilizadas pelo Departamento de Letras, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e pela Reitoria da UFPE. Atualmente, 06 salas de aulas acomodam as turmas do NuLi, 04 delas localizadas no Centro de Artes e Comunicação (CAC) e 02 no prédio NIATE – CCB, a 350 metros do CAC.

Em Outubro de 2014, O NuLi-IsF UFPE foi escolhido, junto a quatro outros NuLis-IsFs no Brasil, para ser beneficiado com a construção do Laboratório de Línguas IsF, iniciativa do grupo Mais Unidos (grupo formado pela Agência de Desenvolvimento Internacional Americana e diferentes empresas estadunidenses

¹⁷ Programa de intercâmbio educacional e cultural do Governo dos Estados Unidos. No Brasil, é representado pela Comissão Fulbright, que oferece oportunidade de bolsas de estudos para estudantes de pós-graduação, professores e pesquisadores brasileiros e estadunidenses. Fonte: <http://fulbright.org.br/comissao/>.

estabelecidas no Brasil), que atua como parceiro do MEC em apoio estratégico ao IsF. O NucLi-IsF UFPE foi escolhido devido a sua posição estratégica no Nordeste como Centro Aplicador do TOEFL ITP, bem como pelo alto comprometimento e produção de seus professores e resultados dos alunos nas provas do TOEFL-ITP. O laboratório – construído em parceria com a própria universidade, que cedeu local e equipe para manutenção – foi finalizado no primeiro trimestre de 2015 e dispõe de 21 computadores, uma mesa grande de 12 lugares e 03 armários para o estoque de equipamentos e outros materiais, sendo usado principalmente como sala de aula pelos professores de inglês do IsF, mas também como sala de aplicação de provas TOEFL e reuniões pedagógicas. Situado em uma comunidade colaborativa, o laboratório também é emprestado para o uso de professores do Departamento de Letras.

A Organização das Ofertas e Turmas: As ofertas de turmas podem ocorrer mensalmente, dependendo da abertura¹⁸ ou não das 30 turmas que compõe a capacidade do corpo docente do NucLi. O NG fornece o calendário semestral com datas que incluem: período para a submissão de novos cursos, oferta de turmas, datas para matrículas e remanejamento de alunos e datas de início e fim dos cursos dependendo da carga-horária escolhida para o período. O ano de 2014 particularizou-se por ofertas de turmas de 16, 32, 48 e 64 horas, escolhidos através de discussão conjunta, para melhor adaptação ao calendário UFPE e/ou à proposta pedagógica decidida pelo grupo. O primeiro semestre de 2015 contou com ofertas de turmas de 16 e 32 horas pelos mesmos motivos.

Os cursos ofertados têm foco no inglês para a internacionalização – proposta chave do programa. Desde a Oferta 1/2014 o NucLi IsF UFPE ofereceu 317 turmas para a comunidade acadêmica, abrangendo às seguintes habilidades e enfoques:

- Cursos para o desenvolvimento da compreensão escrita de textos e artigos acadêmicos;
- Cursos preparatórios para exames de certificação internacional, voltados, sobretudo, aos testes TOEFL e IELTS¹⁹;

¹⁸ Entendido aqui como a turma que alcançou o requerimento mínimo de 10 alunos matriculados podendo, então, ser iniciada.

¹⁹ Exame de proficiência *International English Language Testing System*.

- Cursos fundamentados em atividades sociais acadêmicas, com ênfase na macro-atividade “viajar para o exterior – chegada em uma universidade estrangeira”;
- Cursos com foco na compreensão e produção oral;
- Cursos com base no desenvolvimento de habilidades linguísticas através do uso dinâmico de atividades baseadas em filmes e séries de televisão em língua inglesa.

O planejamento dos cursos é feito de maneira estratégica, através de discussões durante as reuniões pedagógicas – *locus* da pesquisa - tendo em vista as atuais preocupações com o aprimoramento de competências linguísticas adequadas ao público discente da UFPE, entendendo que, ao participarem do processo de internacionalização, os alunos do NuLi precisarão de ferramentas como capacidades argumentativas que potencializem suas vivências e interações em contexto universitário em um país estrangeiro.

Outra ação colocada em prática pelo NuLi UFPE é a realização de semanas de aulas intensivas chamada *Super Size Week* (SSW), criada através da iniciativa dos próprios professores. A SSW é composta por semanas de aulas abertas a todo público acadêmico e a convidados de fora da universidade. Para tal, aulas especiais são concebidas para todos os níveis de proficiência, mantendo o foco na discussão de assuntos polêmicos, na argumentação crítico-colaborativa e na propagação da cultura de países de língua inglesa. Atualmente, já foram realizadas quatro edições do intensivo.

No caso da não-abertura de turmas, o professor fica responsável pelo cumprimento de sua carga-horária ociosa por meio da oferta de mini-cursos abertos ao público, oficinas, palestras – o que inclui a SSW. Outra possibilidade de compensação é por meio da aplicação de exames TOEFL para contemplar a carga-horária equivalente a das turmas não-abertas.

2.2.3. Os Participantes da Pesquisa

Nesta seção, apresento os participantes focais da pesquisa: o pesquisador/coordenador pedagógico e os professores atuantes no curso de línguas do IsF UFPE que, por razões de delimitação da pesquisa, foram selecionados para

participar da coleta e análise dos dados. O critério principal para a escolha de participantes foi o de assiduidade.

2.2.4. O CP do NucLi IsF UFPE - Inglês

Iniciei minha formação como professor de língua inglesa quando aluno ingressante da graduação em Letras Licenciatura Inglês/Português na UFPE em 2009, e mais tarde, como professor-estagiário de inglês do Curso Educacional Profissionalizante Jornalista Cristiano Donato (localizado no Centro de Recife) entre os anos de 2010 e 2012. Em Janeiro de 2013 dei início às minhas atividades como professor de inglês no Instituto Brasileiro de Línguas (concluindo-as em Setembro de 2015) e também me certifiquei aplicador de testes TOEFL-ITP²⁰, tendo sido convidado pela então coordenadora do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic, vinculada à Graduação de Letras e ao Programa de Pós-Graduação em Letras UFPE. O programa IsF possuía desde seus primórdios um projeto de criação de núcleos de línguas em diversas universidades federais brasileiras, visando a ampliação do processo de internacionalização de seus alunos²¹. Em Agosto de 2013 foi formado através de uma seleção o grupo de professores que integrariam o corpo docente do NucLi IsF UFPE (que já contava com coordenadora geral e uma coordenadora pedagógica) – todos bolsistas CAPES. Esse período coincide com minha graduação em Letras e o preparo para a seleção de Mestrado em Linguística do PPG-Letras 2014.

Como professor bolsista do IsF UFPE, encontrei-me diante de um desafio amplo, vista a abrangência e ineditismo do programa e os novos caminhos que deveriam ser criados e percorridos. Desde o princípio, a TASHC e a argumentação crítico-colaborativa exerceram influência no grupo, através de práticas pedagógicas organizadas pela coordenadora geral, que orientou as discussões iniciais e a produção de materiais didáticos que elaboramos, em conjunto, para o início do curso presencial de inglês. Além da produção de material, a introdução da TASHC em nossos encontros me ajudou a desenvolver uma percepção mais ampla sobre diferentes culturas e necessidades e sobre o trabalho colaborativo entre professores, durante o qual a

²⁰ *Test of English as a Foreign Language – Institutional Testing Program*. Exame de proficiência na língua inglesa voltado à certificação acadêmica.

²¹ Inicialmente, os alunos elegíveis ao programa *Ciências sem Fronteiras*. Aberto a todos os alunos no Semestre I de 2014 e aberto aos servidores e professores no Semestre I de 2015.

linguagem argumentativa se constituía como principal instrumento para se estabelecer novos acordos e solucionar problemas e conflitos enfrentados pelo grupo. A partir dessa vivência, o foco dos meus estudos na Linguística Aplicada passou a ter como foco a argumentação crítico-colaborativa.

Em Agosto de 2014, passei a ocupar a função de CP do IsF mediante uma segunda seleção. Após um período de experiência, tomei como meta a análise do uso da argumentação crítico-colaborativa para gerenciar as reuniões pedagógicas do grupo de forma a possibilitar a formação de conhecimentos compartilhados. Um dos elementos motivadores foi a escrita conjunta de um artigo²² que tinha o objetivo de analisar a forma com a qual professores compartilhavam conhecimentos na página de mídia social Facebook. Um dos resultados serviu como impulsionador da minha pesquisa no campo da LA, e que se tornou a pergunta-objetivo desta pesquisa. Compreendi que, como CP, minhas atitudes se baseavam na reprodução de valores que não necessariamente se adequavam ao IsF, por vezes, como uma postura autoritária que reforçava a divisão entre “comandantes e comandados”. Contudo, pude contar com a ajuda de conversas orientadoras e leituras que me auxiliaram na compreensão de que o CP deve ser alguém disposto a promover aprimoramentos nos pontos afetivos e educativos, além de estar envolvido na articulação de questões administrativas e de planejamento e na discussão de propostas pedagógicas e de formação docente; e esse é o profissional que desejo ser hoje.

Seguem abaixo algumas das atribuições do CP do IsF:

Quadro 6: Atribuições do CP IsF

(Continua)

Supervisionar	O desenvolvimento acadêmico-administrativo dos alunos por intermédio da plataforma de gestão.
Conhecer	O material didático que compõe a base do curso MEO.

²² A comunicação oral “O Papel da argumentação crítico-dialógica na construção de tomada de decisão entre Professores em Formação via Facebook” foi apresentado no I Simpósio Internacional sobre Linguagem e Cognição – LINCOG, realizado entre 10 a 14 de Novembro de 2014 na USP – SP e o artigo “A Argumentação na Formação Docente no Facebook” foi apresentado no V JEALAV – Jornada sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas em Ambientes Virtuais, realizada nos dias 4 e 5 de Dezembro de 2014.

(Conclusão)

Orientar	O corpo docente visando assegurar: I) a harmonização de procedimentos metodológicos; II) o cumprimento de metas acordadas de evasão e aprovação nos exames de proficiência; III) os parâmetros de qualidade referenciados, e IV) o cumprimento do projeto pedagógico e do conteúdo definido.
Conduzir	<ul style="list-style-type: none">• A seleção de professores, e• Estudos e elaborar relatórios acadêmicos e administrativos.
Promover e coordenar	Reuniões acadêmicas e administrativas de planejamento de estudos.
Prestar assessoria	Incluindo a substituição do Coordenador Geral IsF.
Responder	Pelo planejamento pedagógico e pelo acompanhamento dos professores.
Avaliar	Os professores e propiciar condições para sua capacitação permanente.
Acessar	O sistema de Gestão IsF e atualizar dados referentes à sua função.
Utilizar	O ambiente do <i>Moodle</i> para compartilhamento de informações.
Preencher	Relatório mensal conforme modelos e prazos definidos pelo NG.

Fonte: MEC, 2014.

Nessa conjuntura, fica evidente a indispensabilidade da competência que o CP deve possuir para a efetuação das múltiplas funções estabelecidas para seu papel, tanto no âmbito do gerenciamento de pessoas (professores, alunos) quanto de uma série de atividades pedagógicas e administrativas. É indispensável a percepção de que às

atribuições listadas somam-se outras, que variam de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural em que se encontra o CP, como articulações diretas com a Reitoria, Departamentos de Graduação e demais representantes dos outros idiomas do programa IsF.

2.2.5. Os Sujeitos Focais: Os Professores do NuLi IsF – Inglês

Nesta subseção, apresento dez professores²³ que integraram a pesquisa, resumindo suas respectivas formações dentro e fora do IsF e do programa de graduação em Letras - UFPE. Todos são graduandos em Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, exceto pela professora Gabriela. A delimitação a esses participantes focais se dá pela sua presença nas reuniões escolhidas para a análise, visto que em nenhuma delas todos os professores estavam presentes simultaneamente.

Profª. Amara: 23 anos, graduanda do 8º período, lecionando há 4 anos. Teve experiência como aluna do programa de mobilidade internacional Erasmus BE Mundos durante o II semestre de 2014, período no qual viveu e estudou na Croácia, retornando ao NuLi IsF em Março de 2015. Ao longo da pesquisa, também lecionava no Núcleo de Línguas e Cultura (NLC) da UFPE como professora estagiária.

Profª. Brenda: 23 anos, graduanda do 8º período. Leciona há 4 anos. Desde Março – 2015 faz intercâmbio na Irlanda, período em que se afastou do NuLi.

Prof. Eduardo: 22 anos. Aluno do 8º período. Leciona há 5 anos.

Profª. Gabriela: 27 anos, graduada em Letras-Bacharelado em Tradução Inglês/Português e Mestranda em LA. Leciona há 5 anos. Entrou no NuLi durante a ausência da Profª. Joana.

Profª. Joana: 23 anos, graduanda do 8º período. Leciona há 4 anos. Ausentou-se do NuLi de Maio a Agosto de 2014 enquanto fazia um tratamento pós-cirúrgico.

²³ Os nomes foram alterados para a preservação da identidade dos professores.

Profª. Laura: 27 anos, graduada em Direito e graduanda em Licenciatura – Língua Inglesa do 7º período. Leciona há 3 anos e meio. Participou de todas as reuniões.

Prof. Paulo: 22 anos, graduando do 8º período. Atualmente em mobilidade internacional através do programa ELAP – *Emerging Leaders in Americas Program*, estando matriculado na *Mount Royal University* – Alberta, Canadá. Leciona inglês há 5 anos.

Profª. Tâmara: 23 anos e também graduanda do 8º período. Leciona em um colégio particular de Recife.

Profª Rosa: 28 anos e cursa o 8º período. Leciona há 5 anos e também é professora do NLC na UFPE.

Prof. Túlio: 23 anos, graduando do 8º período. Leciona inglês há 6 anos.

Dos 10 professores, a única que não estava presente em pelo menos uma reunião foi a professora Rosa. Laura foi a única a participar das 3 reuniões, enquanto Tâmara participou de duas delas. Os demais professores tiveram uma participação cada.

2.3. A Seleção dos Dados: As Reuniões Pedagógicas do NuLi IsF UFPE – Inglês

Iniciei os encontros pedagógicos no mês de Julho de 2014, por incentivo da primeira coordenadora geral IsF, antes de assumir oficialmente a posição de CP. Desde então, as reuniões semanais foram marcadas com base em votação de disponibilidade pelo grupo, preponderando reuniões às quintas e sextas-feiras ao longo de 2014 e ficando estabelecidas as quintas-feiras às 10:00 horas durante 2015, ainda assim, por vezes, ajustes foram realizados de modo a adequar as datas à disponibilidade do maior número de professores possível. A votação é realizada de maneira presencial ou através de enquetes na página restrita ao grupo no Facebook²⁴. A frequência, no entanto, era irregular, com o número de participantes sendo, em média, 04 professores.

²⁴ Grupo restrito aos membros do NuLi IsF UFPE – Inglês.

Os temas discutidos envolviam as necessidades pedagógicas e organizacionais relevantes às atividades do grupo, como:

- A organização de ofertas de turmas, incluindo a disponibilidade de horários dos professores (também para a aplicação do TOEFL), a organização dos horários de tutoria e o calendário de ofertas (incluindo possibilidades de paralisações ou greves);
- Problemas com salas de aulas: equipamento defeituoso, indisponibilidade de espaço, choques de horários com outros cursos da UFPE;
- Discussões sobre o desenvolvimento de novos cursos e ações pedagógicas, programações especiais para o período de férias da universidade, trocas de ideias e sugestões para atividades em sala de aula e planos de aula;
- Estratégias e ações para suprir carga-horária de turmas não-fechadas;
- Substituição de professores (por motivo de saúde, afastamento ou outras atribuições acadêmicas);
- Atualizações sobre discussões em encontros de coordenadores IsF e notícias do Nucleo Gestor;
- Instruções sobre novos procedimentos e ferramentas online disponíveis para os professores;
- Planejamento e relatos sobre o trabalho em conjunto com os ETAs;
- Análise conjunta e seleção de material didático para os cursos;
- Discussões sobre aspectos financeiros e administrativos, como propostas de planos financeiros para a compra de materiais fundamentais às atividades do NucLi;
- Estratégias de divulgação das aulas e provas TOEFL;
- Estratégias e discussões acerca da evasão estudantil;
- Reflexões sobre a prática docente e teorias de ensino.

Na análise de como ocorre a argumentação nas reuniões, foi meu intuito buscar momentos em que se verifica a discussão de alguns dos tópicos expostos nesta seção que incluíssem a tomada de decisões. Os critérios para a seleção das gravações recaíram sobre os itens:

- a) Tema. Sendo a *organização do cronograma de aulas* do NuLi o tema escolhido pois foi um tema recorrente de muitas reuniões, assim permitindo que os dados revelem uma expansão ou não da argumentação dentro de um mesmo tópico de discussão;
- b) Tempo. Duração de 10 minutos para cada discussão, que, com base na pedagogia da argumentação, dão conta da abertura, desenvolvimento e fechamento do assunto;
- c) Quanto à escolha das três reuniões:
- foi escolhido um excerto da primeira reunião (20/08/2014) que realizei tendo sido nomeado CP. Embora o tema discutido nos trechos provenientes dessa reunião não seja sobre a *organização do cronograma de aulas*, optei por utilizá-los, pois abre acesso a minha forma inicial de atuar como CP e sobre como os professores vieram a atuar na minha formação;
 - a segunda reunião usada (16/10/2014) foi utilizada por manter coerência com o tema *organização do cronograma de aulas*. As reuniões realizadas entre Janeiro e Março se focaram em outros temas;
 - a terceira reunião (28/05/2015) foi selecionada por apresentar coerência com o tema *cronograma de aulas* e por se situar em um espaço temporal que oferece um retrato da minha expansão enquanto CP, e
- d) pelo menos um participante constante – que no caso das reuniões selecionadas foi a professora Laura.

2.3.1. Procedimentos de Coleta

Esta pesquisa foi iniciada com os dados coletados a partir da primeira reunião que conduzi como CP em 20 de Agosto de 2014, uma segunda reunião em 16 de Outubro do mesmo ano e uma terceira em 25 de Maio de 2015. A coleta dos dados ocorreu conforme a autorização do Comitê de Ética – UFPE por meio de gravações de áudio. A partir das três reuniões, que abarcavam temas elegidos por mim. Dentre as necessidades e interesses dos membros do NuLi, selecionei excertos de 10 minutos que possuísem o exórdio, desenvolvimento e uma conclusão de um tema para a seção de discussão e análise dos dados. Para a seleção das reuniões que forneceram os excertos, utilizei, além dos critérios já mencionados, anotações feitas a partir das sínteses das reuniões – essas

realizadas por mim ou pelos professores participantes²⁵ – e compartilhadas entre o grupo. Ademais, recorri a um caderno-diário de campo, que me auxiliou no direcionamento temático das discussões e escolha de reuniões e momentos para a análise. O uso desses instrumentos permitiram que os encontros fossem revisitados várias vezes, possibilitando a interpretação dos dados.

2.4. A Credibilidade da Pesquisa

Procurei prezar pela credibilidade desta pesquisa durante sua produção, buscando orientações individuais e questionamentos de colegas, bem como nas disciplinas que cursei durante o Mestrado, nas quais tive oportunidade para discutir alguns dos dados. As gravações em áudio e vídeo podem ser acessadas em consulta ao banco de dados do LIGUE²⁶, grupo de pesquisa que faço parte. Em 2014, apresentei um pôster contendo o resumo desta produção no III ISCAR Brasil²⁷ realizado em São Paulo, conjuntamente com as pesquisas de outros membros do LIGUE. Ainda em 2014 apresentei a comunicação oral “O Papel da Argumentação Crítico-Dialógica na Construção de Tomada de Decisão entre Professores em Formação no Facebook” no LinCog – I Simpósio Internacional sobre Linguagem e Cognição realizado entre 10 e 14 de Novembro na PUC – SP; e o artigo “A Formação Docente no Facebook” foi apresentado no V JEALAV – Jornada sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas em Ambientes Virtuais, ocorrido nos dias 4 e 5 de Dezembro, que fortaleceram minhas escolhas pelas categorias de pesquisa e análise utilizadas. O artigo “A Construção Argumentativa de Tomadas de Decisão no Facebook” (BROXADO, DAMIANOVIC & LESSAS, mimeo) foi submetido para a revista *Voces y Silencios* publicada pela Universidad de Los Andes – Colômbia, e aprovado com sugestões que foram acatadas, sendo reenviado para novo processo de avaliação.

Em 2015, buscando o exame de parceiros de fora do contexto da pesquisa, apresentei parte dos dados em um ensaio sobre a formação do CP, elaborado para a disciplina de “Filosofia da Linguagem”, do Programa de Pós-Graduação em Letras,

²⁵ As sínteses das reuniões eram publicadas no grupo privado dos membros do NucLi no *Facebook* chamado Grupo Acadêmico.

²⁶ LIGUE: Linguagem, Línguas, Educação e Escola. Grupo de trabalho e pesquisas coordenado pela Profª. Drª Maria Cristina Damianovic focado no estudo da linguagem na organização crítico, colaborativa e criativa em instituições de ensino e na formação docente.

²⁷ Realizado nos dias 14 e 15 de Novembro na FEDUC - SP.

ministrada pela Profª Drª Maria Cristina Hennes Sampaio e avaliado com conceito A. Além disso, no dia 13 de Novembro, apresentei a pesquisa no InPLA²⁸ 2015, organizado pela Profª Drª Fernanda Coelho Liberali (LAEL PUC-SP) e ampliada pelos integrantes do grupo de pesquisa LACE²⁹. Somados a essas apresentações, foram de imensa contribuição para a pesquisa, o exame de qualificação de Mestrado, que contou com banca de examinadoras composta pelas Profªs Drªs Diana Vasconcelos (UFRPE), Joice Galli e Simone de Campos Reis (UFPE), realizado no mesmo mês; assim como os seminários de orientações com minha orientadora, Profª Drª Maria Cristina Damianovic.

Resumo no quadro a seguir, a justificativa da pesquisa, a fundamentação teórica e os procedimentos de coleta e análise de dados.

Quadro 7: Síntese da Pesquisa

Pergunta da Pesquisa	Justificativa	Fundamentação Teórica	Procedimento de coleta de dados	Categoria de análise
O diálogo argumentativo entre professores e coordenador contribui para a formação do coordenador pedagógico? Se sim, como? Se não, por que?	Verificar se houve ou não a criação de um conhecimento compartilhado durante as discussões nas reuniões pedagógicas. Discutir o papel do coordenador nesse processo.	TASHC.	01 Gravação em vídeo e 02 gravações em áudio de reuniões pedagógicas.	Descrição das características enunciativas, discursivas e linguísticas encontradas a partir da análise do conteúdo das reuniões.

²⁸ Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada – PUC – SP.

²⁹ Linguagem em Contextos Escolares (PUC-SP).

Capítulo 3 – Análise e Discussão dos Dados

A análise dos dados seguiu a questão levantada para a pesquisa e apresentada em sua introdução: o diálogo argumentativo entre professores e coordenador contribui para a formação do coordenador pedagógico? Se sim, como? Se não, por que? À vista dessa pergunta, e pressupondo-se que a hipótese afirmativa será confirmada, o presente capítulo da pesquisa está organizado em três momentos de tomada de decisão, cujos critérios de seleção foram: i) datas de realização e duração, ii) participantes e frequência do grupo e iii) tema, encontram-se sintetizados no quadro abaixo:

Quadro 8: Síntese das Reuniões-locus da pesquisa

Reuniões	Data de realização e duração	Participantes e frequência do grupo	Tema	Critério de Seleção
Reunião 1	20 de Agosto de 2014. Duração de 10 minutos.	CP e professores Brenda, Gabriela, Laura, Paulo e Túlio. Frequência de 50%.	Planejamento de aulas. A escolha de material didático para o NucLi.	Por ser a primeira reunião conduzida pelo CP. Final do I Semestre de aulas UFPE.
Reunião 2	16 de Outubro de 2014. Duração de 10 minutos.	CP e professores Eduardo, Laura e Tâmara. Frequência de 30%.	A adequação do calendário do NucLi ao recesso de fim de semestre	Ainda início do trabalho do CP. Falta de reuniões entre períodos de Dezembro/2014 a Março/2015 que lidassem com o tema “adequação do cronograma de aulas do NucLi” devido à proximidade com o recesso de fim de ano da UFPE. Participação da Professora Laura.
Reunião 3	28 de Maio de 2015. Duração de 10 minutos.	CP e professoras Amara, Joana, Laura e Tâmara. Frequência de 40%.	A adequação do calendário do NucLi ao recesso de fim de semestre	Última reunião realizada no 1º semestre de 2015. Mantem o tópico “adequação do cronograma de aulas do NucLi”. Proximidade com o final do I Semestre de aulas 2015 da UFPE. Participação da professora Laura.

- 1) Elucidar se houve ou não o compartilhamento de conhecimentos, e averiguar a partir de que fatores podemos compreender essa ocorrência;
- 2) Expor se houve o processo transformativo do CP ao longo das trocas argumentativas e a condução para essas transformações.

Na primeira reunião, parto de uma perspectiva inicial do trabalho de CP recém nomeado (20 dias de atuação, sem qualquer preparação formal para assumir tal posição), passando pela compreensão da existência de necessidades particulares que cabem à função. Na segunda reunião, em acréscimo à análise a partir das características enunciativas, discursivas e linguísticas da argumentação, reflito sobre enxergar a mim mesmo não apenas como um gerenciador de discussões, mas também como um formador de docentes críticos e criativos, buscando estratégias para tal. Na terceira reunião, a reflexão se dá a respeito de um momento mais atual e com uma percepção aumentada sobre a forma que a argumentação crítica-colaborativa contribuiu para a formação dos participantes e a minha própria. Nessas seções optei por segmentar as transcrições dos momentos de interação em blocos, procurando, assim, organizar a análise da argumentação.

3.1. Reunião do dia 20/08/2014.

Participantes: Professores Brenda, Gabriela, Laura, Paulo, Túlio e Coordenador Pedagógico (CP).

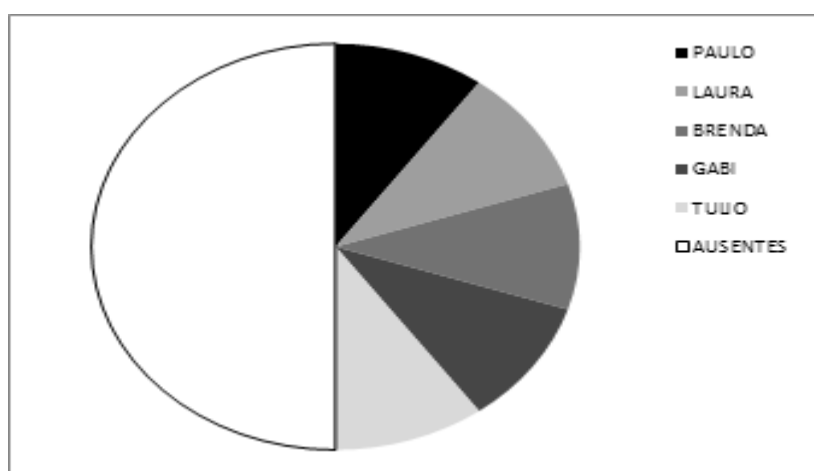


Figura 4: Gráfico da frequência dos professores na Reunião 1.

Contextualização: A motivação para a discussão do tópico “planejamento didático do curso *Culture Club*” surgiu de discussões anteriores a reunião, fundamentadas nas experiências e em sugestões dos próprios professores, que utilizavam uma nova coleção de livros didáticos desde Junho de 2014. Nesse mesmo período, o NG delimitara que os cursos fossem os mais abrangentes possíveis, o que leva o NucLi a integrar a proposta de alguns cursos mais antigos na forma de um novo curso, o *Culture Club*, que tem foco na expansão de conhecimentos culturais de países de língua inglesa e na leitura e escrita acadêmica. Nesse período, turmas das Ofertas 5 e 6-2014, ambas de 64 horas ocorriam simultaneamente e o NucLi oferecia 3 opções de cursos – Preparatório para TOEFL, *Conversation Club* e *Culture Club*, que ainda precisavam ser totalmente adaptados para a duração de 64 horas (as Ofertas anteriores tinham duração de 32 e 48 horas) . Após a realização do exórdio ao grupo (CP01: “Então, OK pessoal, a gente deve falar do planejamento pedagógico do curso *Conversation Club*... desculpa, *Culture (Club)*.”), perguntei à professora Laura sobre seu material (CP02):

Excerto 3.1.1:

CP01: Então, **OK pessoal, a gente deve falar do planejamento pedagógico do curso *Conversation Club*... desculpa, *Culture (Club)*.**

Paulo01: Eu achava que era sobre o meu aniversário!

Todos01: (Risos)

Brenda01: Po::xa!

CP02: **Então, a ideia é que a gente possa assim, de fato, criar um plano didático-pedagógico mais coerente pra esse curso.** Por que sei que tem muita gente usando materiais extras, próprios, que são muito, **muito legais**, que **a gente pode usar de forma a realmente incrementar o conhecimento dos alunos. Então eu pedi pra Laura, semana passada... você trouxe alguma coisa?**

O pedido feito à professora Laura (CP02: “Então eu pedi pra Laura, semana passada... você trouxe alguma coisa?”) teve a intenção de buscar posicionamentos do grupo a respeito do assunto. O intuito também era de servir como motivador, exibindo e compartilhando opiniões (CP02) sobre a produção da docente, para tal fim usei o mecanismo de valoração apreciativa “muito legais”, que também busca a adesão dos professores. Essa foi uma tentativa minha de fazer com que os professores do curso *Culture Club* expusessem suas produções, portanto, o uso de “a gente”, servindo como

um agregador das vozes do grupo que faria com que todos se sentissem incluídos. Apesar da pertinência do assunto, o uso do verbo *deve* como mecanismo de modalização deontica de obrigatoriedade: “OK pessoal, a gente deve falar do planejamento pedagógico do curso” (CP01).

Excerto 3.1.2:

Laura01: Não, eu me esqueci de tudo... eu mando por e-mail...

CP03: Para Tâmara também, eu já tinha falado com ela. **Mas um dos propósitos é a gente conhecer esse material de vocês... já ouvi falar super-bem... mas ainda...**

Laura02: Obrigada. Mas não viu né?

Brenda02: (risos)

CP04: Eu acho que vários outros professores também não viram ainda.

Laura03: Não. Basicamente, só quem deu aula de Heading to your New University é que viu, porque é específico pra isso.

CP05: Você e (a professora) Tâmara. **Tem mais alguém?**

Laura04: (a professora) Joana. **Tu deu essa aula, Gabi?** Heading to your New University?

Gabriela01: Dei sim. Mas é que já tinha se transformado em Culture Club.

Túlio01: (olha arquivos no computador do CP). Tu deu aula de Culture? (se vira para CP)

CP05: Cheguei a dar aula de Culture. **Então, eu trouxe alguns exemplos de lesson plan que eu usei nas minhas aulas de Culture**, e pra quem estiver com computador aí, eu queria até mandar pra vocês...

Brenda03: Manda pro e-mail! (se refere à conta de e-mail coletiva do grupo)

O desenvolvimento discursivo segue quando a professora Laura responde à minha pergunta, afirmando que não trouxe exemplos de material produzido, mas que os enviaria por e-mail (Laura01). Continuei minha fala referindo-me à professora Tâmara (que não estava presente) como forma de incluí-la, também, na valorização dada ao material criado pelos professores – que seria outra maneira de conseguir a adesão dos presentes. No entanto, não requisitei relatos de exemplos dos planos de aula desses – deixando de criar uma oportunidade para uma sessão crítica a respeito desse material.

Excerto 3.1.3:

Túlio02: **Mas deixa eu só fazer uma pergunta, Iago. O objetivo que você tem é a gente fazer um esqueleto do lesson plan geral pra...**(turno quebrado pelo CP)

CP06: **Sim.**

Túlio03: ...assim, geral, pro Culture, um geral pro Conversation e... (turno quebrado pelo CP)

CP07: **Exatamente. Como dito na outra reunião, sim. Exatamente isso.**

Túlio04: **E de quantas páginas seria? A gente tá precisando de uma aula de duas horas ou de uma hora e...** (turno quebrado por Paulo)

Paulo03: De duas né?

Túlio05: **De duas né? Então seriam dois planos para uma aula de quatro quando forem geminadas não é?**

CP08: Exatamente.

No turno Túlio02 o professor solicita uma tomada de fala: “Mas deixa eu só fazer uma pergunta, Iago. O objetivo que você tem é a gente fazer um esqueleto do lesson plan geral pra...”, mas que acaba sendo interrompida por mim (CP06). Túlio pede um esclarecimento sobre a padronização do curso e indica que a proposta de padronização seria uma imposição minha – “o objetivo que você tem é a gente fazer...” (turno Túlio02), o que remete a uma visão institucionalizada do CP como um indivíduo responsável por comandar o grupo. É perceptível minha dificuldade em expressar que a proposta foi gerada coletivamente, fazendo remeter às vozes dos professores presentes na reunião anterior, então, aqui perdi a possibilidade de abrir espaço para uma discussão dialógica mais aprofundada com os professores presentes a respeito das motivações que originaram a discussão. No entanto, percebi que é o confronto iniciado pelo professor Túlio que, por fim, inicia uma série de perguntas que desencadeiam um processo de expansão a respeito das intenções do compartilhamento e padronização dos planos de aula (Túlio04-5: “E de quantas páginas seria? A gente tá precisando de uma aula de duas horas ou de uma hora e... De duas né? Então seriam dois planos para uma aula de quatro quando forem geminadas não é?”), e em especial, no excerto a seguir:

Excerto 3.1.4:

Túlio06: **Então como fica esse passo-a-passo?** Porque, **pra mim**, geralmente eu só tenho três steps.

Paulo04: **Que é o quê?**

Túlio07: **Que é a introduction, ver um vídeo e fazer uma discussão ou debate, alguma coisa mais oral. Quando é Conversation né?! Porque não dá mais pra fazer...** pronto, se eu mostro um vídeo, não dá pra fazer mais que três steps.

Paulo05: Pronto, mas aí tu compartilharia quais são as perguntas que tu elabora, por exemplo.

Túlio08: **É porque a minha preocupação é-é, às vezes, por exemplo, com o goal... assim, com o Conversation, sendo específico, a gente quer praticar a fluência, não é? Então, aí de repente, pra mim, se eu tiver um vídeo a aula inteira, então tá valendo, eu posso fazer a aula inteira só com debate.** Mas aí fugiria do padrão do NucLi. **Mas a gente quer chegar a um padrão, ou... entendesse? É isso que... porque a gente vai perder um pouco de liberdade né...**

CP09: Gente, um ponto é que a gente vai usar... **a gente já tá usando a coleção da Editora X então...** quantos steps exatamente você vai ter de atividades extras e de atividades elaboradas por você, fica por conta de vocês. Mas essa parte do esqueleto, especialmente quando se trata de trabalho com o livro, **isso que eu acho que a gente tem que ter uma coerência maior entre todo mundo que tá ensinando Culture Club.** E, agora, quantas atividades extras vocês querem colocar, beleza, o interessante – **o que é que vocês acham – tenham a ver com o conteúdo da unidade que tá sendo aplicada naquele dia?**

Embora a resolução de se utilizar o livro didático também tenha se dado como uma forma de possibilitar uma coerência entre as diversas turmas existentes de um mesmo curso, o fato de tal perspectiva não ter sido discutida *a priori* com os professores então presentes na reunião pedagógica causa estranhamento e dúvidas por parte do grupo, como se percebe no mecanismo discursivo de pedido de esclarecimento usado pelo professor Túlio “então como seria esse passo-a-passo?” (Túlio06). O professor prossegue “Porque, pra mim, geralmente eu só tenho três steps”, que ativa um novo pedido de esclarecimento, desta vez por parte de Paulo (Paulo04): “Que é o quê?”, ao qual Túlio responde (Túlio08) “É porque a minha preocupação é-é, às vezes, por exemplo, com o goal... assim, com o Conversation, sendo específico, a gente quer

praticar a fluência, não é? Então, aí de repente, pra mim, se eu tiver um vídeo a aula inteira, então tá valendo, eu posso fazer a aula inteira só com debate”, mostrando interesse e possibilitando uma expansão de conhecimentos sobre o conduzir das aulas de Túlio. Esse confrontar do professor Túlio pode ser relacionado a uma das formas de ação da reflexão crítica (Liberali, 2013), pois apresenta os pontos de vista do professor a respeito do que se debate e leva os outros professores a colaborativamente relatar e reavaliar a respeito de suas percepções sobre ensino (SMYTH, 1993) – e a este CP, posteriormente.

Embora a seleção da coleção de livros³⁰ tivesse sido feita coletivamente, imponho minha vontade ao grupo quanto à uniformização de planos de aula em CP09 “... a gente já tá usando a coleção da Editora X...”, como forma de justificar uma necessidade de padronização. Ainda no mesmo turno, percebi que precisava dar espaço para que os professores se posicionassem, argumentando a favor ou contra, ao usar um mecanismo conversacional de interrogação “...o que é que vocês acham – tenham a ver com o conteúdo da unidade que tá sendo aplicada naquele dia?”, procurando que os docentes inserissem suas opiniões a respeito do tema.

Excerto 3.1.5:

Brenda04: **Os temas do livro são complicadinhos... se a gente for usar os livros de compreensão e expressão oral, então, a gente vai ter que seguir os tempos do livro...**
Túlio09: **E a gente vai ter que fazer muito mais coisa pra que demore esse tempo.**
Paulo06: E pelo que **Cristal falou, a gente poderia usar os temas da gente e a base de gramática que tivesse relação, a gente aproveitaria do livro. A gente teria que ter uma ideia do livro todo**, de todos os assuntos que ele fala e tangenciasse o que a gente vai fazer... aí vai pro livro. **A gente estaria usando o livro todo e não ao mesmo tempo, mas aí sem se prender ao livro, né?**

Brenda, por sua vez, indica contra-posição ao uso dos livros “Os temas do livro são complicadinhos... se a gente for usar os livros de compreensão e expressão oral, então, a gente vai ter que seguir os tempos do livro...” (turno Brenda04), expondo uma dificuldade de usá-los com as turmas atuais. Esse posicionamento remete a uma experiência recorrente a todos os professores no NuLi – apesar de classificados em um dado nível QCE, a proficiência dos alunos muitas vezes se mostra abaixo do esperado –

³⁰ Nome da editora e livros omitidos.

mas não há uma explanação mais a fundo da questão ou pedido de suporte para a fala. Túlio agrega um novo mecanismo conversacional de complementação ao posicionamento de Brenda: “E a gente vai ter que fazer muito mais coisa pra que demore esse tempo” (Túlio09), explicitando que haverá muito mais trabalho em comparação com a forma com a qual está acostumado a elaborar suas aulas.

O professor Paulo recorre a um mecanismo de distribuição de vozes na fala da ex-coordenadora geral, Cristal (Paulo06) – experiente e respeitada pelo grupo – para expor outra ideia sobre o uso do livro didático – “E pelo que Cristal falou, a gente poderia usar os temas da gente e a base de gramática que tivesse relação, a gente aproveitaria do livro” o que ajuda a expandir pensamentos a respeito de como trabalhar com o material em sala de aula; e aponta para uma nova necessidade docente: o estudo aprofundado dos livros. Essa busca pela voz da ex-coordenadora geral, incluindo-a na sua argumentação, gera impacto considerável na construção de significados e também se constitui como uma forma de se obter autoridade.

Excerto 3.1.6:

Brenda05: Um dos pontos que **os alunos falam, geralmente, é que eles vão comprar o livro e não vão usar todo...**

Túlio10: **Exato.**

Brenda06: ...aí, assim, na nossa cabeça, o livro não é uma muleta, mas, **pra os alunos, o livro tem que ser usado na aula inteira.**

Túlio11: **Isso é verdade...** até eles se desvencilharem disso...

Brenda07: Até eles tirarem isso da cabeça, vai ser realmente... vai levar um tempo. Mas assim, por exemplo, tem esses alunos meus do Culture Club, que eles, é::... a gente tá vendo reading e writing, aí:, o que eu falo pra eles é, **o livro de vocês vai ser esse aqui, mas a gente também vai poder usar alguns temas que interessarem a vocês... aí eles disseram assim, “olhe teacher, tá tendo esse problema com a chegada dos livros nas lojas”, aí:, eles até falaram assim, “será que não dá só pra gente escolher os temas ao invés da gente usar o livro? por que, é::: a gente vai acabar usando só um mês de livro”.**

Tâmara01: OOI:!! Bom dia!

Um ponto expresso por Brenda (turno Brenda06) é o de que os alunos, ao adquirirem o livro, cobrariam uma exclusividade de uso do material “...mas, pra os

alunos, o livro tem que ser usado na aula inteira.” – relato que obtém a adesão de Túlio, que usa um mecanismo de valoração “isso é verdade” (Túlio11).

Aqui perdi a oportunidade de utilizar mecanismos de interrogação na forma de pronomes interrogativos (O quê? Como?) para saber mais a respeito do que os participantes acham, investigar como encaram o uso do material e saber se tinham mais relatos de alunos, semelhantes ou não e fazê-los com que sentissem que seus posicionamentos estavam inscritos.

A professora ainda enriquece os argumentos a respeito do uso do livro didático mais uma vez “...o livro de vocês vai ser esse aqui, mas a gente também vai poder usar alguns temas que interessarem a vocês... aí eles disseram assim, olhe teacher, tá tendo esse problema com a chegada dos livros nas lojas... a gente vai acabar usando só um mês de livro” (Brenda07), enunciado que demonstra que, embora ela também tenha tentado exemplificar benefícios do livro para os alunos, os mesmos indicam que atrasos na chegada dos livros às livrarias eram constantes, o que acarretava dificuldade de aquisição do material e, em certo nível, contribuía para a própria desmotivação dos alunos e do professor. Além disso, Brenda introduz mais um ponto, que é o fato dos alunos evitarem a compra do livro por conta da curta-duração do curso.

Ocorre então um fechamento abrupto na reunião com a chegada de Tâmara, e uma discussão acerca de um outro assunto, que dura cerca de oito minutos até que retomei a discussão a respeito de planos de aula e compartilhei meu modelo na página de armazenamento de arquivos do grupo. Não se chega a uma conclusão sobre a padronização ou não das aulas e sim sobre o compartilhamento de planos de aulas individuais em meio *online*. Do mesmo modo, não ocorrem pedidos de exemplificação de atividades realizadas em sala de aula além daquelas compartilhadas por Túlio (turno Túlio07) nem outra troca significativa de conhecimentos de procedimentos didáticos em aula durante a reunião ou sobre questionamentos diversos pertinentes ao tema que realmente levassem a uma expansão sobre os conhecimentos.

Observo que, neste caso, Brenda, Paulo e Túlio foram, de maneira colaborativa, os principais responsáveis pela expansão do assunto, relatando experiências próprias de enfoque discursivo baseado no cotidiano e opiniões pertinentes a respeito da inadequação de um livro didático que precisa ser comprado pelos alunos ou no desconforto de se utilizar um único tipo de material e plano didático.

A princípio, senti-me frustrado com a não-aceitação da minha proposta inicial – a padronização de aulas e uso do livro didático – contudo, percebi que os professores

tinham voz própria e que a expansão crítica do assunto foi originada pelo grupo. Comecei a avaliar se meu discurso se dava como autoritário e o que poderia fazer para torná-lo internamente persuasivo (BAKHTIN, 1981). Os fatores levantados por Brenda, Paulo e Túlio trouxeram critérios importantes para a escolha e uso de material didático em aula. O livro deveria:

- Possuir preço acessível;
- Larga disponibilidade em livrarias;
- Ser dirigido a uma ampla abrangência de níveis de proficiência, incluindo os mais baixos.

Percebi que, em seu contexto enunciativo, essa reunião é iniciada com um contrato de participação explícito, pois os professores são convidados a se posicionarem sobre o tema a ser debatido (CP01-02), e o tipo do discurso é dialógico, pois considera a participação dos professores presentes nos momentos argumentativos relevantes. Embora minha postura tivesse sido mais impositiva no início da reunião, os professores chamaram minha atenção, suscitando comentários e se destacando como capazes de colaborar criticamente para a construção e expansão do debate, trazendo novas experiências e pontos de vista relevantes sobre o uso de livros didáticos nas aulas. O objetivo da interação passou a ser o exame crítico do tema por parte dos professores, buscando adesão aos seus argumentos, que por fim, leva o grupo a uma ação de busca de soluções. A orientação do meu papel enunciativo passou a ser dirigida à compreensão dos professores como indivíduos capazes de reagir e interagir a partir das propostas e argumentos que todos realizavam.

3.2. Reunião do dia 16/10/2014.

Participantes: Professores Eduardo, Laura, Tâmara e CP.

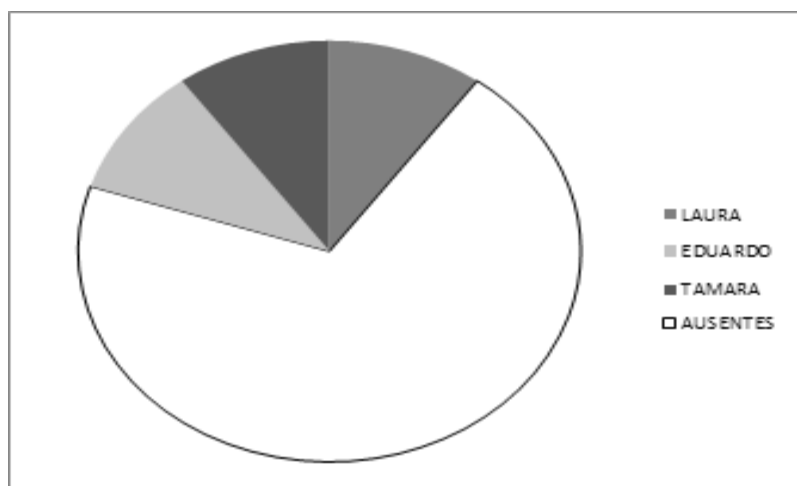


Figura 5: Gráfico da frequência dos professores na Reunião 2.

Contextualização: Nessa reunião, discutimos como organizar o cronograma de aulas do NucLi-IsF ao calendário da UFPE. Uma particularidade do cronograma IsF era não dispor de uma pausa nas aulas na forma de recessos, que são práticas comuns nas universidades em períodos de final de semestre ou ano. Paralelamente, o NucLi aguardava o início de duas novas ofertas de turmas: a Oferta 8, iniciada em 27 de Outubro de 2014 e de 64 horas de duração, portanto, com final previsto para 21 de Março de 2015 e a Oferta 9 (mais tarde cancelada pelo NG), com início previsto para o dia 1º de Dezembro, e já experimentava uma evasão de alunos dada a proximidade do recesso da universidade.

Compreendendo a proximidade do recesso acadêmico, convido os professores para uma reunião que tem como tópico de discussão a realização de uma nova semana de aulas intensivas – havendo, então, um contrato de participação explícito – que é proposta por mim, inspirado pela realização de uma semana de intensivos anterior, já chamada Super Size Week (ocorrida entre Julho e Agosto do mesmo ano), e criada com o objetivo de compensar por horas de aulas não dadas no mês de Junho (quando ocorreu a Copa do Mundo). Diferentemente da primeira SSW, a SSWII teria dois propósitos: Adiantar as horas de aulas equivalentes à duração do recesso da UFPE (cerca de 2 semanas), para que os professores e alunos de turmas da Oferta 08 pudessem também participar do recesso acadêmico e condensar as aulas das turmas da Oferta 9 (que proponho que fossem de 16h de duração) em um período mais curto.

Excerto 3.2.1:

CP01: **Estamos aqui para discutir a Super Size Week II...ah::, então qual o objetivo da gente fazer a Super Size Week (SSW)? Oficialmente, o MEC não vai liberar a gente pro recesso. A princípio, a gente continuaria dando aula normalmente. A Federal entra em recesso acho que dia 22 de Dezembro a 18 de Janeiro de 2015. Então, sem uma SSW, a gente vai ter que ficar vindo pra cá durante esse período, e a gente sabe bem das implicações quais são. A Federal sem segurança, os alunos simplesmente não vêm...**

Tâmara01: **Só uma pergunta:** eu acho que a Federal não abre, não é?

Laura01: Assim, *os prédios não abrem não.*

Tâmara02: **Então, a gente teria que dar aula no laguinho, por exemplo.**

CP02: **Que eu saiba eles abrem, não Laura?**

Tâmara03: (toma o turno de Laura) **Acho que não** (é interrompida por Laura)

Laura02: Fica só um segurança lá embaixo. Assim... a porta aberta, mas ninguém pode entrar pra ficar fazendo nada no prédio.

Tâmara04: É, porque todo mundo entra de recesso.

Eduardo01: É.

CP03: OK. De todo jeito, **a gente tem que ver que o MEC não considera esse período** de recesso da Federal no calendário deles.

Tâmara05: Certo.

CP04: **Então, eu acho que uma SSWII vai ajudar a gente a adiantar essas horas que a gente precisaria cumprir nesse período de 22 à 18.**

Neste segundo momento, também realizei o exórdio, apresentando o tema a ser discutido e procurei descrever para os professores as particularidades do calendário de aulas definidos pela Gestão IsF (turno CP01: “Estamos aqui para discutir a Super Size Week II...ah::, então qual o objetivo da gente fazer a Super Size Week? Oficialmente, o MEC não vai liberar a gente pro recesso. A princípio, a gente continuaria dando aula normalmente”).

Outra implicação do recesso da universidade é o baixo contingente de discentes e servidores presentes no campus, que ocasionam, também, a diminuição da segurança que inviabiliza as aulas no período. Utilizei um mecanismo de distribuição de vozes me referindo às orientações do MEC (ainda em CP 01: “...o MEC não vai liberar a gente pro recesso... a gente continuaria dando aula normalmente.”) para conferir a ideia de

autoridade e pertinência desse assunto ser discutido nesse momento. Notei que a proposta causa um certo choque nos participantes.

Tâmara prossegue com o desenvolvimento da discussão, pedindo permissão de tomada de turno (Tâmara01) e fazendo uma pergunta sobre a abertura dos prédios do *campus*: “Só uma pergunta: eu acho que a Federal não abre, não é?”. A professora busca uma opinião ou informação de suporte à sua pergunta – com a qual Laura adere “Assim, os prédios não abrem não.” (Laura01), que é posicionada com ênfase no aspecto da não-abertura, em seguida colocando concordância com a inviabilidade da continuidade das aulas: “Então, a gente teria que dar aula no laguinho, por exemplo.” (Tâmara02).

A pergunta que faço a Laura “que eu saiba eles abrem, não Laura?” (CP02) teve objetivo de funcionar como um pedido de esclarecimento, embora se constitua como pergunta de sim ou não – porém, Tâmara toma o turno de Laura para dar resposta utilizando “acho”, modalizador lógico (BRONCKART, 1999) que implica a consideração como uma hipótese que depende de confirmação. A professora Laura, então, fornece mais informações a respeito do status dos prédios durante o recesso (Laura02). Mais uma vez, aparece uma voz de autoridade através do uso de um mecanismo de distribuição de vozes de forma indireta, para fazer referência aos direcionamentos do MEC e uma apresentação de sustentação, explicitando por que deveríamos ter uma estratégia para o recesso (CP03-4: “...a gente tem que ver que o MEC não considera esse período de recesso da Federal no calendário deles. Então, eu acho que uma Super Size Week 2 vai ajudar a gente a adiantar essas horas que a gente precisaria cumprir nesse período de 22 à 18.”). Nesse momento, compreendi a necessidade de fornecer uma sustentação coerente para a criação do intensivo, e acrescentei a informação de que o intensivo serviria como opção para adiantar horas de trabalho do NuLi, cumprindo a carga-horária e subentendendo uma pausa de atividades durante o recesso.

Excerto 3.2.2:

Eduardo02: **Iago, uma pergunta.** Dentro desse recesso, **tem alguma coisa no calendário do MEC** que coloque o feriado do Nata:l...por exemplo, sei lá, é:, da semana que vai até o ano...**tem alguma coisa que diz?** Ou por exemplo, pra eles, a gente teria que dar aula (*interrompido por Tâmara e Laura*)

Tâmara06: No dia 25.

Laura03: Entre o Natal e o ano novo.

Eduardo03: Isso.

CP05: Não, eles não consideram.

Laura04: **Então só tira mesmo os dias de feriado? Dia primeiro e 25?**

CP06: É, isso aí.

Na continuação da discussão, Eduardo solicita abertura de turno (E02) e faz um pedido de esclarecimento “tem alguma coisa no calendário do MEC que coloque o feriado do Nata:l...por exemplo, sei lá, é:, da semana que vai até o ano... tem alguma coisa que diz?”, que é interrompido pelas professoras Tâmara e Laura. A intenção do professor parece ser a de ter uma perspectiva de saber com antecedência quantas horas de trabalho seriam contadas durante o período equivalente ao recesso, procurando uma voz de autoridade para poder construir um significado “no calendário do MEC... tem alguma coisa que diz...”; como também colocada por Laura “Então só tira mesmo os dias de feriado?”. O uso de mecanismos de troca de turnos tanto neste quanto no excerto anterior é irregular. Algumas vezes ocorre o pedido para inscrição (Tâmara: “Só uma pergunta”; Eduardo: “Iago, uma pergunta”), em outras vezes, ocorre a tomada de turno de maneira abrupta, como em algumas falas de Tâmara e uma de Laura (Laura02-3 e Tâmara06). No contexto de uma reunião para a tomada de decisão e compartilhamento de ideias, o respeito e organização da troca de turnos poderia ter motivado Eduardo a ter maior participação, colaborando com novos significados.

Excerto 3.2.3:

Laura05: A Oferta 6, ela vai ter terminado até Dezembro?

Tâmara07: Vai.

CP07: Termina dia 12. Provavelmente, a gente vai matar a Oferta 6 na Super Size Week.

Tâmara08: **Na verdade, eu acredito que a Oferta 6 termine antes de Dezembro, no fim de Novembro.**

CP08: Na última semana de Novembro, é verdade!

Tâmara09: **Com certeza!** Contei isso com meus alunos essa semana.

CP09: Quanto à SSW , **a gente tem que pensar que a gente vai ter alunos da Oferta 08 no meio.**

Tâmara10: **A gente não tem Oferta 07, né isso?**

CP10: A gente não tem Oferta 07. Uma preocupação a menos – **mas a gente tem turmas da Oferta 08 no meio.**

Tâmara11: **Desculpa aí**, existem turmas da Oferta 09 logo em seguida ou não? Porque eu não tenho Oferta 08.

CP11: É o seguinte, **a gente vai abrir Oferta 09 obrigatoriamente, porque a gente vai ter turmas de Oferta 5 terminando em Novembro**, então, uma ideia **que a gente discutiu...é;**, **eu discuti com alguns aqui pela sala e até acho que na última reunião**, é que a Oferta 9... **nós podemos lançar como cursos intensivos, todos eles.**

Eduardo04: Hmm

CP12: **Intensive Course** de 16 horas.

Tâmara12: Sim...

CP13: **E a gente já mata as turmas da Oferta 9 na SSW também.**

Tâmara13: **Sim. Massa**

Laura06: **Ótimo.**

CP14: Em duas semanas, a gente... claro, **a gente faz o processo de divulgação pros alunos**, ah:, pra eles ficarem conscientes que... **de repente, eles já ouviram falar que o curso é de 64 horas, mas esse em especial vai ser de 16 horas, por quê?** A gente deixa bem claro.

Nesse momento, procurei esclarecer aos poucos para Eduardo, Tâmara e Laura sobre como poderíamos acomodar a semana de intensivo ao calendário da universidade, fazendo uso de mecanismos de conexão (nos destaques em negrito) para proporcionar coesão ao meu argumento: “...a gente vai abrir Oferta 09 obrigatoriamente, **porque** a gente vai ter turmas de Oferta 5 terminando em Novembro, **então...**” e buscando entrelaçar esse encadeamento a discussões anteriores (ainda em CP11: “...uma ideia que **a gente discutiu...é;**, eu **discuti com alguns aqui pela sala** e até acho que na última reunião, é que a Oferta 9... nós podemos lançar como cursos intensivos, todos eles.”) com outros professores, para informar e dar suporte à ideia de criação da semana de intensivo como estratégia para adiantar horas a serem cumpridas e criarmos nosso próprio recesso. Percebi que eles também precisavam se inteirar mais a fundo de como funciona a parte pedagógico-administrativa do IsF, vistas as dúvidas quanto às datas e inícios e fins de Ofertas.

Embora tivéssemos uma agenda semestral de datas para matrículas, início de turmas e prazos para o término das mesmas, a questão da abertura ou não delas – e em

que quantidade – a cada Oferta, se fazia um fator crucial para a organização dos NucLi, e que era por vezes um trabalho complexo, visto que tínhamos perto de 30 turmas ocorrendo semanalmente nesse período, sendo essas turmas de Ofertas diferentes e portanto, iniciadas em datas diferentes. Relatar maiores detalhes sobre essas questões (CP10: “*A gente não tem Oferta 07. Uma preocupação a menos – mas a gente tem turmas da Oferta 08 no meio.*”; CP11: “*a gente vai abrir Oferta 09 obrigatoriamente, porque a gente vai ter turmas de Oferta 5 terminando em Novembro*”) foi a forma que encontrei para angariar mais aliados que pudessem refletir e compartilhar novas ideias de maneira crítico-colaborativa-criativa sobre como fazer ajustes – assim como elaborar novas propostas que pudessem ser adequadas à cultura de nossa universidade sem deixar de cumprir obrigações com um programa de abrangência nacional.

Excerto 3.2.4:

Eduardo05: Então, pelo que eu tô entendendo, **a SSW DEVE acontecer dePO:is do recesso...OU vai acontecer antes?**

CP15: Antes.

Eduardo06: Tá, ok. Então, no caso, antes **vai dar tempo de pegar a Oferta 9?**

Laura07: **Com essa Oferta mais curta dá tempo.**

CP16: Por que eles começam dia 1º de Dezembro.

Eduardo07: Ah, por que eu vi as inscrições abertas pra Oferta 8, né isso? **Mas aí, tipo, logo após já vai abrir a Oferta 9?**

CP17: Sim, e por que abre a 9? Por que a gente tem a Oferta 5 terminando em Novembro.

Eduardo08: **Ah, entendi.**

CP18: Então, **como a Oferta 5 termina do começo pra metade de Novembro, a gente... tem que começar a 9. E vai ter professor sem 3 turmas, outro detalhe é esse. E nem todo professor vai precisar abrir para a 9 também.**

Neste excerto (2.4) explico para Eduardo como funciona o fluxo de sequência de Ofertas, (turnos CP15-18) salientando datas e o fato de que o professor sempre oferece turmas a cada Oferta (que ocorrem mensalmente), caso ele não tenha completado o requerimento de 03 turmas por professor; ou caso suas turmas estivessem finalizadas (cumprido o total da carga-horária), o professor deveria oferecer mais 03 turmas na Oferta mais próxima “E vai ter professor sem 3 turmas, outro detalhe é esse. E nem todo

professor vai precisar abrir para a 9 também.” (CP18), embora o uso do mecanismo de modalização deontica “deve”, salientado por Eduardo “Então, pelo que eu tô entendendo, a SSW DEVE acontecer dePO:is do recesso...OU vai acontecer antes?” (Eduardo05) pareça remeter a minha colocação sobre a semana de intensivos – Super Size Week (SSW) como forma de lidar com o choque entre os sistemas de atividades e cronogramas como uma ordem ou obrigação – essa colocação do professor me levou a refletir criticamente sobre minha forma de compartilhar soluções para a questão do cronograma de recesso. Todavia, percebo que os outros participantes presentes tinham uma compreensão mais clara do nosso cronograma, tal qual Laura, que vinha participando das reuniões com mais assiduidade, e puderam expandir conhecimentos a respeito da questão (Laura07).

Após colaborarmos com mais informações, no entanto, pude observar através dos questionamentos de Eduardo (Eduardo05-07) que o professor começa a compreender esses novos conceitos sobre o tema da discussão, significando que seu mecanismo de apropriação reflexiva do conhecimento foi engajado (LEITÃO, 2011).

Excerto 3.2.5:

Eduardo09: **Só rapidinho**, então, no caso, **aquelas que tu tinha dito vão ficar pra outra semana?**

Laura08: **Não, semana que vem. Mas aí vai ficar metade da carga horária porque é uma turma só.**

Eduardo10: **OK.**

CP19: Por que se a gente abrir a SSW tem que ser em Dezembro? Por causa da Oferta 9, justamente.

Eduardo11: **Certo.**

Laura09: Ahã.

Tâmara14: Especificamente, **seria que data mais ou menos?**

CP20: **Primeira semana, depois tem a viagem, tão lembrados?** A gente tem que dar um break na SSW também. **Vai ser a primeira semana de Dezembro, pegando justamente o que seria o começo da Oferta 9** e... (turno quebrado por Laura).

Laura10: **Como assim?**

Tâmara15: E:ita!

Laura11: E depois 15 a 19, né?

CP21: Sim, e depois na 3ª semana.

Laura12: Então acaba certinho no (turno quebrado por Tâmara).

Tâmara15: Calma, no caso a gente teria duas semanas de SSW?

Laura13: É, no caso, com um intervalo entre elas. Por causa do evento em Brasília.

Tâmara16: Ia dar certo isso? Duas semanas dava pra cobrir o que a gente tem?

Eduardo12: **É por que o re:ce:sso (turno interrompido por Laura)**

Laura14: Vê só...

Eduardo13: **(Continua)...ele vai do dia vi:nte e do::is...(interrompido por Laura)**

Laura15: **É, mas efetivamente, o último dia que a gente pode dar aula é 19, que é a sexta.**

Tâmara17: Sim.

Laura16: Então, na verdade, pra gente, oficialmente, assim, **a gente vai começar a contar a partir do dia 20 (de Dezembro) já até o dia 18 de Janeiro.**

Tâmara18: Uhum.

No excerto 2.5 acima, faço referência (CP20: “Primeira semana, **depois tem a viagem**, tão lembrados? A gente tem que dar um break na SSW também.” a uma viagem (o I Encontro Nacional de Coordenadores e Professores IsF) que ocorreria na segunda semana de Dezembro – também outro detalhe ao qual os professores deveriam estar atentos e que teria peso na forma com a qual gerenciaríamos as duas semanas de intensivo.

Acredito que minha postura ainda necessitava de mais desenvolvimento em termos de mecanismos interrogativos para que pudesse contribuir mais com os professores por meio de questionamentos que realmente os impulsionassem a refletir criticamente a respeito do tópico por si próprios, podendo ter mencionado a data de início da Oferta 9 primeiramente, para depois, em conjunto com os professores, chegar à conclusão de que essa era uma data apropriada, porém usei “Vai ser a primeira semana, pegando o que seria o começo da Oferta 9” (CP20), atribuindo um caráter identificatório (LIBERALI, 2013, p. 76) definitivo ao período em questão. No final deste excerto, no entanto, pude perceber que Tâmara e Laura começaram a ficar mais conscientes sobre as particularidades que influenciavam a tomada de decisão (nos destaques) e começam a desenvolver uma compreensão mais ampla sobre fatores de calendário acadêmico x calendário IsF e datas de início/fim de Ofertas. No entanto, a tomada de turnos se dá novamente de maneira irregular, quando a professora Tâmara (turno Tâmara15)

interrompe Laura (Laura12) e Laura toma o turno de Eduardo (Eduardo13) em dois momentos (Laura14 e 15), impedindo que o professor pudesse compartilhar novos significados para o grupo. O que refleti sobre as interrupções ao turno de Eduardo é de que o professor, naquele momento, precisava dar voz ao conhecimento que ele construía a respeito das Ofertas e organização do cronograma do NuLi, desenvolvendo em seu enunciado o que ele sabia sobre o tema debatido e compartilhando a informação, para que ele mesmo pudesse internalizá-la (VYGOTSKY, 1930/1978b). Segundo Torres (2001), o CP deve assegurar que todos possam se colocar nas reuniões, de forma cooperativa, para que seja propiciado o compartilhamento dos saberes – sendo nesse sentido que o CP atua como um mediador entre os professores e as ações a serem tomadas. Nesse caso, faltou-me controle da inscrição dos professores no turno.

Laura, por sua vez, chega a duas conclusões que compartilha com o grupo: Até quando a semana de intensivos poderia ir (Laura15: “É, mas efetivamente, o último dia que a gente pode dar aula é 19, que é a sexta.”) e qual seria o período de recesso IsF (Laura16: “...a gente vai começar a contar a partir do dia 20 (de Dezembro) já até o dia 18 de Janeiro.”), que agora pode ser acomodado ao calendário da Universidade, demonstrando que havia internalizado conhecimentos relevantes para a tomada de decisão.

Excerto 3.2.6:

CP22: A gente pode pensar em fazer uma SSW de 16h, que dê conta da 9 e parte da 8, certo?

Tâmara19: Entendi.

CP23: Ou fazer a SSW mais puxada, de 24 horas, ou seja, 12 e 12, e dar conta de Oferta 9 e tudo de Oferta 8. Ao mesmo tempo, a gente pode pensar que... se a gente fizer SSW de 16 horas... 8 horas numa semana, 8 horas na outra, independente disso, isso é só pros alunos, o professor ainda tem que fazer...

Laura17: Às 20 horas...

CP24: Às 24 horas.

Tâmara20: Eu acho interessante a gente fazer as 20 logo, *que nem a gente fez na SSW passada*, que aí a gente não fica devendo nada.

Laura18: Pois é! Na primeira... **se a gente fosse contar, a gente estaria, em relação às aulas, com saldo... da primeira SSW ainda.**

Tâmara21: Sim.

Laura19: **Mas aí no caso, a gente usa esse saldo pra compensar as outras 8 horas no caso, de trabalho que não são de aula, que a gente tem que dar.** Mas só com uma de 12 horas pros alunos já deu pra gente adiantar bastante coisa.

Eduardo14: Ahã.

Tâmara22: Gente, eu tô pensando que essas semanas vão ser justamente de fim de semestre pra todo mundo...

Laura20: Nã::O:, o semestre termina em Fevereiro

Tâmara23: Ah:: é só Fevereiro, MUITO melhor! Então tranquilo!


Laura21: (Risos)

CP25: Então no caso de uma SSW de 24h, a gente tem que ver a disponibilidade de vocês e começar a elaborar uma tabela.

No início deste último excerto, dou possibilidades (CP22-23) aos participantes através de um mecanismo de modalização deontica “pode” (indicando baixo grau de obrigação) “A gente pode pensar em fazer uma SSW de 16h, que dê conta da 9 e parte da 8, certo? ...Ou fazer a SSW mais puxada, de 24 horas”), e os professores começam a desenvolver argumentos sobre a organização do intensivo de forma mais entusiasmada, colaborando com o feixe de possibilidades. Ao final deste excerto há um fechamento implícito sobre a adoção da SSWII como solução para o período de recesso e o assunto da reunião foi progredindo para outros relacionados ao intensivo, como a distribuição dos professores nos dias de aula, público a ser atendido e também formou-se uma discussão a respeito dos novos mini-cursos, que seriam criados para o intensivo. Acredito que houve uma mudança enunciativa, discursiva e linguística em minha postura em comparação à primeira reunião, comecei a encarar minha posição de maneira diferente, abrindo espaço logo de início para que os professores dessem voz aos seus argumentos ao longo da reunião – mudanças enunciativas e linguísticas motivadas pela reflexão que passei a realizar a partir das interações com os professores desde a primeira reunião. Todavia, creio que eu poderia ter feito uso de mais perguntas de cunho aberto aos professores, utilizando pronomes interrogativos – além de prover as informações relevantes sobre a organização do calendário do IsF – de modo que todo o grupo tivesse mais espaço para usar sua criatividade até chegarmos numa síntese crítico-colaborativa sobre o discutido, e dessa maneira, atuando na ZDP (VYGOTSKY, 1930) dos professores de forma mais participativa.

Ao final desse encontro, foi também produzido um resumo em conjunto (por escrito), que inclui o acordo entre os presentes em colocar adiante a proposta da SSWII, assim como outras tomadas de decisão e pendências relacionadas às discussões da reunião. Mais tarde, o resumo foi publicado na página do grupo do IsF UFPE no *Facebook* e segue no quadro abaixo:

Quadro 9: Resumo da Reunião do dia 16/10/2014



Iago de Araújo
16 de Outubro

- Preparativos para o recesso:
- Decisão em conjunto pela oferta de uma Super Size Week.

Razões:

- Não será possível realizar aulas na UFPE nesse período;
- O bolsista deve preencher a carga horária referente ao recesso - orientação veio em tom "definitivo" do NG IsF, após argumentos e contra-argumentos via e-mails e discussões no fórum.
- Enquete sobre Horário de Reunião: Vitória das quintas às 13h na Secretaria do NuLi ou Laboratório.
- Resultados TOEFL. Resultados dos alunos UFPE indicam que podemos oferecer turmas de nível de proficiência mais alto no próximo semestre.
- Discussão sobre a não-disponibilidade de ETA's durante o período de SSWII – pois as atividades dos mesmos no programa Fulbright serão encerradas na 1ª semana de Novembro.
- Discussão sobre temas para cursos da SSWII – várias ideias, como: Celebrations Around the World, TV Series Club, World of English e Friends to Pass the TOEFL Test.

Fonte: Página do Grupo Acadêmico do NuLi IsF – Inglês UFPE no *Facebook*.

Diferentemente do que ocorria até então, passei a motivar que os resumos das reuniões passassem a ser publicados no grupo restrito aos professores e coordenadores do IsF – Inglês. Essa iniciativa possibilitou que mesmo os professores que não estavam presentes nas reuniões pudessem ter acesso aos tópicos discutidos e aos acordos estabelecidos, podendo, ainda, contribuir com seus próprios conhecimentos e ideias no campo de mensagens relacionadas à postagem. Quanto ao contexto enunciativo, os professores situam-se em uma disposição de compreensão dos outros como coautores

que argumentam e possuem experiências relevantes para a discussão sobre a tomada de decisão do ajuste do cronograma (CP08 em resposta a Tâmara08; Eduardo08 e Laura09; Tâmara15 e a reposta de Laura13; Tâmara16 e a reposta de Laura15-16). O objetivo da reunião, exposto no exórdio, foi alcançado, que é a busca por uma solução para a questão do cronograma de turmas do NuLi e a adequação deste ao período de recesso da Universidade.

3.3. Reunião do dia 28/05/2015.

Participantes: Professoras Laura, Amara, Joana, Tâmara e CP.

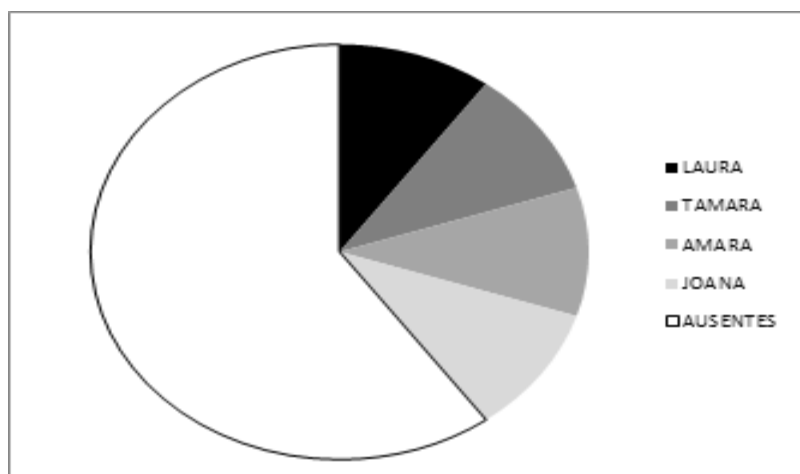


Figura 6: Gráfico da frequência dos professores na Reunião 3.

Contextualização: Os excertos que seguem se focam no debate sobre o tema “Super Size Week”, desta vez, em sua quarta edição (sendo que a SSWIII ocorrera em Fevereiro de 2015). Nesse período seguíamos com 07 turmas da Oferta 4-2015, iniciadas na segunda semana do mês de Abril. A reunião do dia 28 de Maio iniciou-se com uma conversa informal na qual discutíamos, em parte, decisões tomadas na reunião anterior – dentre outros assuntos – quando a professora Tâmara apresenta uma dúvida sobre a próxima semana de intensivos, no caso, os assuntos a serem abordados nas aulas:

Excerto 3.3.1:

Tâmara01: Ainda sobre a Super Size Week, **eu não sei se vocês definiram isso na reunião passada, mas é que eu não estava, a gente já tem um planejamento, assim, de quem vai fazer o que...**que aulas serão feitas, quais são os temas que a gente vai

abordar...

CP01: Pronto, **acho que esse era o principal tópico de hoje, que é a organização dessa...dos dias de fato, e o que a gente vai fazer cada dia...**então pra Super Size Week ficaram definidos...são duas semanas...

Tâmara02: Mas vão ser todos os dias da semana ou vai ser que nem a passada?

CP02: **Eu coloquei a síntese da reunião...**foi meio tarde...acho que mais de meia-noite, então muitos não viram ainda...

Tâmara03: Vi não...

CP03: ...mas eu coloquei lá quais são as duas semanas...29... (hesitação)

Amara01: 29 à 10 – 29 de JUNHO a 10 de JULHO.

Tâmara04: Certo. Mas vai ser seguido, ou vai ser que nem daquela outra vez que a gente fez alguns dias de manhã, alguns dias à tarde, alguns dias à noite? Ou vai ser todos os dias de manhã, todos os dias à tarde, todos os dias à noite?

Laura01: A gente tem que ver agora, por que, tipo, **professores diferentes têm carga horária diferente para cumprir. Tem que ver quantos cada um têm que ofertar pra ver a necessidade de fazer a semana inteira ou não.**

Tâmara05: Sim, então, tô perguntando por que eu queria saber se já tinha sido definido ou não.

Amara02: Eu tô tão empolgada para a Super Size Week... vai ser tão legal.

Realizei o exórdio do tema “Datas e cursos da SSW (IV)”, que havia sido designado para aquela reunião. Nota-se a menção à síntese escrita da reunião anterior (realizada no dia 21 de Maio de 2015) que foi postada na página do grupo acadêmico no Facebook, porém não a tempo o suficiente para a professora lê-la (tampouco havia possibilidade de conexão com a internet naquele momento). Nos últimos meses, diferentes professores – e este coordenador – haviam ficado responsáveis pela elaboração de uma síntese – na forma de uma integralização de ideias e propostas de ação – e de divulgá-la na página para que todos os professores pudessem ter acesso. Observo que o fato da síntese ter sido divulgada na véspera dificultou a compreensão de Tâmara sobre o que estava ocorrendo em termos de decisões tomadas pelos participantes da reunião do dia 21 daquele mês.

A professora Laura (turno Laura01) ajuda Tâmara, contextualizando e compartilhando mais detalhes importantes sobre a divisão dos professores e sobre a

escolha da duração do intensivo: “professores diferentes têm carga horária diferente para cumprir. Tem que ver quantos cada um têm que ofertar pra ver a necessidade de fazer a semana inteira ou não”, se referindo à quantidade de cursos/turmas que cada professor possuía naquele momento.

Já a professora Amara, que iria participar de sua primeira SSW, demonstra aderência ao ponto de vista usando um mecanismo de valoração: “...vai ser tão legal.” (Amara02).

Excerto 3.3.2:

CP04: **A gente pode começar com aquela tabela da última (SSW)**, que tá aqui (mostra tabela na tela do computador).

Tâmara06: Isso. Se baseando na tabela fica legal né? De repente mudando alguns dias de horários...

Amara03: (Ao fundo) Eu não estou conseguindo enxergar não, desculpa, aí, você vai ter que ler para mim.

CP05: (viro a tela para Amara) Então, na última SSW a gente teve (aulas), na primeira semana, só manhã e tarde... manhã e tarde no primeiro dia, que foi uma segunda-feira, no segundo dia a gente teve (aulas) tarde e noite. Na quarta-feira a gente teve manhã, tarde e noite; na quinta manhã, tarde e noite; na sexta da primeira semana a gente teve só à tarde. Então, a...a gente viu que não tem uma demanda para todas as manhãs ou todas as noites. Então, a gente fez com foco em tardes e intercalando algumas manhãs e algumas noites...

Tâmara07: Uhum...

Joana01: **Sempre pensando: segunda – quarta, terça – quinta, algumas sextas...**

Tâmara08: É, mas é verdade...

Joana02: **Não colocando sexta à noite né? Nunca...por que...**

Laura02: **Pelo amor de Deus...**

CP06: É, porque não costuma aparecer muita gente...

Joana03: Não...

Baseando-me nas últimas experiências com intensivos e procurando facilitar a compreensão da distribuição dos professores, preparei a tabela da última SSW (III) e

mostrei aos professores para que sirva como uma possível base (CP05). A tabela segue no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10: Tabela de organização de professores e cursos da Super Size Week III

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã (8-12h)	Joana/Tâmara a/Paulo TRAVELING		Joana/Tâmara TV SERIES		
Tarde (13-17h)	Túlio/Brenda /Gabriela TV SERIES	Rosa/Eduardo/Laura CELEBRATIONS	Túlio/Brenda/Gabriela TOEFL	Rosa/Eduardo/Laura COMMUNICATING IN ENGLISH (SERVIDORES)	Gabriela/Tâmara/Brenda TRAVELING
Noite (17-21h)		Laura/Eduardo/Paulo COMMUNICATING IN ENGLISH (SERVIDORES)		Laura/Eduardo/Paulo READING & WRITING (SERVIDORES)	

Fonte: O grupo e finalizada pelo CP.

Essa atitude surge da reflexão que fiz a respeito de discussões sobre dias de aulas e distribuições de docentes – começando na Reunião 2, de 16 de Outubro de 2014 e discutida nesta pesquisa – que são mais facilmente compreendidos quando se pode visualizá-los em uma planilha. Contudo, a planilha de distribuição de professores da SSWIV não foi dada de forma completa, acabada – os próprios, em conjunto, argumentaram e entraram em consenso para criá-la.

A exposição da tabela e a descrição que fiz sobre como se sucedeu a última SSW – na intenção de contextualização – desencadeou um processo crítico-colaborativo de troca de opiniões sobre os dias e horários de intensivo. Vivências anteriores apontam para que as noites de sextas-feiras fossem evitadas, coloca a professora Joana (02) “Não colocando sexta à noite né? Nunca... por que...” após sugestão dela própria de que alguns horários da sexta poderiam ser usados para aulas (Joana01). Esse posicionamento é adotado por Laura com um modalizador apreciativo (BRONCKART, 1999) sobre o horário “pelo amor de Deus” (Laura02) em perceptível refutação à

possibilidade, atingindo, assim, um apelo emocional. As explicações são especialmente direcionadas a Amara, que havia se ausentado do NuLi enquanto participava de um programa de mobilidade internacional.

Excerto 3.3.3:

Tâmara09: AGORA, EU ACHO que sexta é um dia que vale a pena botar manhã e tarde. Porque eu acho que é o dia que a gente fecha mais alunos...

Joana04: **É sério?**

CP07: **É...até porque o que a gente teve nessas últimas ofertas de (turmas abertas)...de sexta pela manhã...vale a pena trazer isso para a SSW.**

Tâmara10: Isso.

CP08: **Porque, de repente, a gente pega esses alunos que só poderiam na sexta de manhã. Alunos de Amara, de Tâmara...né?**

Tâmara11: **Eu acho que sexta de manhã e tarde seria um negócio assim, garantido.**

CP09: **Sexta manhã e tarde! Eu acho que o outro horário que valer a pena fazer seria quarta pela manhã...**

Tâmara12: Hmm... massa.

CP10: **Que é o horário de uma turma de Rosa que fechou.**

Tâmara13: Beleza.

CP11: **Outro (horário) seria... às tardes. Quartas às tardes...segundas às tardes...**

Laura03: **Eu acho que quarta o dia inteiro, viu?**

Tâmara14: **Eu acho que todas as tardes.**

Joana05: **Eu acho que todas as tardes, poderia manter...**

CP12: **Então todas as tardes e segunda à noite. Segunda e quarta à noite.**

Tâmara (Tâmara11) indica as sextas-feiras pela manhã como um horário adequado “...EU ACHO que sexta é um dia que vale a pena botar manhã e tarde. Porque eu acho que é o dia que a gente fecha mais alunos...” e forneço uma justificativa para Joana “É...até porque o que a gente teve nessas últimas ofertas de (turmas abertas)...de sexta pela manhã...vale a pena trazer isso para a SSW.” (CP07), que havia articulado um pedido de esclarecimento a respeito desse horário (Joana04: “É sério?”).

Tanto a informação dada por Tâmara quanto a pergunta de Joana colaboraram para a construção de um conhecimento compartilhado sobre os horários mais

procurados por alunos dentro das ofertas de turmas, e pode-se perceber o entrelaçamento de vozes no desenvolvimento da argumentação – sem que ocorra uma imposição de suas vozes sobre a das outras. Ambos os argumentos de Tâmara quanto os de Laura trazem o modalizador lógico “acho”, que confere uma relativização dessas possibilidades (BRONCKART, 1999). Joana realiza então um espelhamento da voz de Tâmara, concordando com a proposta.

O uso que fiz dos verbos “os alunos... só poderiam...” (CP08), delimitando a possibilidade e, “seria”, indicando uma sugestão para que incluíssemos aqueles horários “Outro (horário) seria... às tardes. Quartas às tardes...segundas às tardes...” (CP11) foram tentativas de buscar a adesão dos professores.

Excerto 3.3.4:

Laura04: Também...**por que, vê só, essa Oferta não fechou, pelo menos que eu tenha percebido, nenhuma turma dia de terça e quinta. Porém, quarta-feira, em todos os horários, tem turma.**

Tâmara14: Pronto. Eu acho que é uma coisa que a gente pode ver...

Laura05: ...de manhã eu fiquei aqui a tarde toda até as sete e Eduardo até às nove...

Tâmara15: **A gente pode se basear pelos horários das turmas que fecharam.**

Laura06: **É, e terça e quinta foram dias mortos para ESSA Oferta.** Eu não sei por quê!

CP13: Dias mortos! (surpresa)

Todos: (Risos)

Laura07: E foi ofertado! Eu não sei, foi estranho dessa vez!

Amara03: Mas acontece!

Laura08: Mas aí, **isso aí a gente pode tentar reduzir. Talvez na terça e quinta só ofertar à tarde**, pra poder já organizar isso pra quarta e segunda para o dia inteiro.

Amara04: Até por que, minha gente, assim, tipo agora que eu estava ruminando... **que a Oferta 4 vai entrar nessa SSW, então a gente tem que contemplar essas turmas que estão ocorrendo.**

CP14: Ahã. Você tem que trazer essas turmas também **porque vai ser a continuidade do curso deles. Eles só vão adiantar horas.**

Amara05: **É::**

Tâmara16: **Então a gente tem que manter os horários das turmas que já estão**

acontecendo.

Laura (Laura04: “essa Oferta não fechou, pelo menos que eu tenha percebido, nenhuma turma dia de terça e quinta. Porém, quarta-feira, em todos os horários, tem turma.”) e Tâmara (Tâmara15: “A gente pode se basear pelos horários das turmas que fecharam.”) contribuem com a proposta de usar como base para a distribuição de horários os mesmos das turmas correntes, limitando as terças e as quintas-feiras ao horário da tarde, pois não havia turmas da Oferta 4 nesses dias (Laura06: “É, e terça e quinta foram dias mortos para ESSA Oferta” e Laura08: “...isso aí a gente pode tentar reduzir. Talvez na terça e quinta só ofertar à tarde...”), o que ampliou os conhecimentos compartilhados.

Procurei dar maior possibilidade de participação às professoras, como após fala da professora Amara, que afirmou “...a Oferta 4 vai entrar nessa SSW, então a gente tem que contemplar essas turmas que estão ocorrendo” (Amara04), após a qual fiz uma concordância e trazendo um outro ponto de vista a ser refletido pelo grupo. “Ahã. Você tem que trazer essas turmas também porque vai ser a continuidade do curso deles. Eles só vão adiantar horas.” (CP14) – argumentos aos quais Tâmara (Tâmara16) faz um espelhamento, em concordância: “Então a gente tem que manter os horários das turmas que já estão acontecendo.”.

O grupo também estava mais crítico-colaborativo, visto a ampliação das oportunidades de compartilhamento e atuação em conjunto desde o início das reuniões pedagógicas semanais. Em diversas instâncias ocorre o uso de “a gente” como um mecanismo de distribuição de vozes, remetendo a todo o grupo como uma unidade. As docentes também desenvolveram uma noção mais ampliada a respeito do modo de funcionamento das ofertas de turmas, e procuram desenvolver seus conceitos a respeito das questões relacionadas à abertura da semana de intensivos de forma mais aprofundada e participativa.

Excerto 3.3.5:

CP15: Manter os horários, é... manter essa questão da sexta de manhã e sexta à tarde, com certeza. À segunda tarde e noite, e quarta tarde e noite também, com certeza. Quarta de manhã (que é) o horário da turma de Rosa. Aí a gente vai ver se pode entrar – se deve entrar – se tem, de repente, um público pra isso, ou se

tem professor que precisa de carga-horária... pra colocar, a-a segunda de manhã, por exemplo.

Laura09: **Eu acharia bom, mas...**

CP16: **Terça e quinta de tarde... porque, também, você vai ver que, vai acontecer... se não tiver tanta aula durante a semana...vai ficar cinco professores em um horário só, é ridículo.**

Laura10: **É.**

Joana06: **É, tenso. Aí a gente tem cinco alunos e cinco professores.**

Laura11: **E se tem os ETA's?** Aí vai ficar, tipo, seis, sete de nós e cinco alunos...

CP17: **É, e tem os ETA's (risos)...**

Laura12: **É SÉrio!** Porque já teve também... os alunos ficam na mesma posição que a gente...

Joana07: **É meio assustador...porque eles ficam assim (faz cara de assustada).**

Laura13: **É, porque eles são nativos e os alunos ficam cada vez mais querendo se esconder embaixo da mesa...**

Realizei o exórdio (CP15) fazendo uma breve síntese das conclusões as quais chegamos. Meu intuito foi o de ajudar na organização de ideias até o momento, por meio do mecanismo conversacional de permeabilidade – que se constitui como uma forma de combinar, em um pensamento coletivo (LIBERALI, 2013), as sugestões das vozes dos participantes até aqui, realizando uma síntese para integrar as ideias até então. Senti, ainda, a necessidade de expandir mais um ponto – a questão da acomodação de todos os professores nessa grade de horário que se formava. Se fossem poucas as opções de turnos para aulas, muitos professores ficariam concentrados em um só curso, possivelmente fazendo com que a quantidade de professores em sala de aula superasse a quantidade de alunos recebidos – e então, uma presumível forte contraposição à proposta feita anteriormente por Laura de abrir aulas somente às tardes nas terças e quintas “...se não tiver tanta aula durante a semana...” (CP16). Porém, não me dirigi à proposta da professora diretamente, mas à situação que seria formada a partir desse cenário, utilizando um mecanismo de conexão “se”, expressando eventualidade.

Joana e Laura percebem as implicações da situação, esta compartilhando um novo ponto: a presença dos ETAs (Laura11: “E se tem os ETA's? Aí vai ficar, tipo, seis, sete de nós e cinco alunos...”), que somada a uma quantidade razoavelmente grande de professores em sala de aula poderia inibir os discentes, como articulam as mesmas

(Joana07: “É meio assustador...” e Laura13: “É, porque eles são nativos e os alunos ficam cada vez mais querendo se esconder embaixo da mesa...”).

Excerto 3.3.6:

CP18: Vamos continuar aqui... Na segunda semana da SSWIII, que foi aquela no final de Fevereiro – começo de Março... a gente fez... a gente intercalou alguns horários. Aqui (mostra tabela de horários da SSWIII na tela do computador) na segunda-feira, por exemplo, a gente tem aqui tarde e noite (mostra os horários da segunda semana da SSWIII), na primeira semana tinha sido manhã e tarde. **Eu acho que não vale a pena a gente ficar intercalando assim, dessa vez. A gente mantém os horários da primeira né? Por que, mais uma vez pensando no pessoal da...da Oferta 4, que tá dando prosseguimento às aulas deles e, eu acho que realmente, é... vão ser os horários que vão ter mais frequência de alunos...**

Tâmara17: **Exatamente. A gente troca só os temas (se refere aos cursos) e deixa...** (turno quebrado por Joana).

Joana08: **ISSO!** E troca aqui na segunda semana. Eu acho, terça pra segunda e a quinta pra quarta (comparando em relação à ocupação de horários das SSWIII e o da futura SSWIV).

CP19: **O que Tâmara falou foi muito importante. É preciso trocar os temas, para o aluno que veio na segunda-feira à tarde (exemplifica) e de repente, foi (o curso) TV Series... (se) ele chegar na segunda-feira da outra semana e ser TV Series de novo e o mesmo filme... a mesma série... aí é complicado...**

Joana09: **Talvez a gente até p-possa usar TV Series, mas colocar um novo título, por que senão eles vão pensar que é exatamente a mesma coisa.**

Laura14: **Mas aí vai ser pior,** porque se botar um novo título eles vão poder vir achando que vai ser uma coisa diferente e vão chegar aqui e vai ser a mesma coisa.

Joana10: **Não, mas pode ser o te::ma...**

Laura15: **Então vai mudar tudo?**

CP20: **A GENTE pode usar um subtítulo!**

Joana & Tâmara: **É!**

Laura16: **Ah tá.**

Tâmara18: **A GENTE PODE MUDAR o tema ou pode mudar a..a aula.**

Amara06: **É, o subtítulo é legal.**

CP21: A gente (pode) usar o subtítulo... TV Series, dois pontos... o subtítulo. **De repente, não necessariamente usar o nome da série, mas o tema que vai ser abordado através daquela série, daquele...**

Amara07: **Ou a competência que vai ser abordada...**

CP22: **Ou a competência!**

Tâmara19: **É melhor a gente não dizer qual é a série não...**depois o aluno não gosta...

Depois ele vai faltar a aula só porque ele não gosta daquela série...

Amara07: “Ah não, é (a série televisiva) House, eu NÃO gosto de House, NÃO vou assistir House”.

Tâmara20: É.

Laura17: Pois é!

CP23: **Isso permite... se você usar o tema, você permite que... por exemplo,** na segunda-feira, eu vou trabalhar com TV Series e esse tema, eu vou usar essa série, ou esse episódio de série ou filme...e, na sexta-feira você vai fazer TV Series de novo e é **o mesmo tema, mas você vai fazer com outro episódio de série ou outro filme...**

Tâmara20: **Hmm, interessante** (ao fundo).

CP24: **...Mas mantendo o mesmo tema e dando, de certa, forma, um prosseguimento à discussão.**

Tâmara21: Eu acho que é uma coisa que vale a gente se esforçar pra fazer todas essas aulas, pelo menos, um pouquinho diferentes.

Joana11: É o jeito. E, assim... **montar todas as aulas em reuniões... porque as reuniões vão contar horas...**

Retornamos à discussão após uma pausa e realizei mais uma vez o exórdio, remetendo à última semana de intensivos. Aconselhei (CP18: “...Eu acho que não vale a pena a gente ficar intercalando assim, dessa vez. A gente mantém os horários da primeira né? Por que, mais uma vez pensando no pessoal da...da Oferta 4, que tá dando prosseguimento às aulas deles...”) que fossem evitadas alternâncias de horários, como ocorrera na SSWIII. Tâmara introduz, então, um novo argumento pertinente para a construção da SSWIV – uma troca de mini-cursos na segunda semana de aulas (Tâmara17: “Exatamente. A gente troca só os temas (se refere aos cursos)...”). Essa sugestão de mudança de cursos feita pela professora explica-se pelo fato de que muitos alunos possuem somente a mesma disponibilidade de horário semanalmente – consequentemente, eles participariam de aulas repetidas se viessem às duas semanas da

SSWIV no mesmo dia da semana e horário. Procurei valorizar o posicionamento de Tâmara sobre a não repetição dos temas das aulas/cursos fazendo um espelhamento (em CP19: “O que Tâmara falou foi muito importante. É preciso trocar os temas... (se) ele chegar na segunda-feira da outra semana e ser TV Series de novo e o mesmo filme... a mesma série... aí é complicado...”), incluindo um mecanismo de valoração para defini-lo como muito importante – ao qual Joana adere (Joana09) – fornecendo um novo argumento sobre o assunto: “Talvez a gente até p-possa usar TV Series, mas colocar um novo título, por que senão eles vão pensar que é exatamente a mesma coisa.”. A partir desses argumentos surge uma nova discussão: que estratégia adotar para a divulgação da aula *TV Series* e de que maneira organizá-la.

Laura articula uma refutação (Laura14: “Mas aí vai ser pior...”) ao argumento feito por Joana (Joana09) – porém Joana esclarece “Não, mas pode ser o te::ma...” (Joana10), e a pergunta que Laura faz a seguir “Então vai mudar tudo?” provoca o compartilhamento de novos argumentos e ideias em um *brainstorming* dinâmico. Realizei um espelhamento da voz de Amara quando procurei dar suporte a sua proposta, reproduzindo a fala da professora Amara (Amara07: “Ou a competência que vai ser abordada...”) logo em seguida ao falar sobre a mudança de competência abordada na aula TV Series (CP22: “Ou a competência!”). São várias as referências que são feitas à voz do outro, à opinião do outro, de forma a introduzir novas unidades de significação e expandir conhecimentos, assim como argumentos contra ou a favor ao longo de toda a discussão (nos destaques), ocorrendo um fechamento implícito a respeito do tema. Por fim, incluo a síntese da reunião do dia 28 de Maio de 2015, elaborada em conjunto durante a reunião e redigida pela professora Joana. A publicação dessa síntese (que realizei a partir das anotações de Jéssica) demonstra um fortalecimento da ação de compartilhamento dos acordos que foram estabelecidos na reunião, além de demonstrar a pertinência dos temas discutidos na continuidade do planejamento da SSWIV. Esta segue no Quadro 11:

Quadro 11: Síntese da Reunião do dia 28 de Maio de 2015



Iago de Araújo

29 de Maio

Reunião 28-05:

- Tema: novos cursos para a "Super Size Week IV"

Tomada de decisão sobre os dias e horários: fica estabelecida a criação de uma tabela que será compartilhada entre os professores para decisão de dias de cursos/horários;

- Discussão sobre curso TV Series e Cinema;

-Discussão sobre habilidade de *writing*:

Compartilhamento de ideias sobre Peer Correction em atividades de *writing*;

- CP: esperar alunos de nível mais alto > preparação dos professores

- Nível dos alunos (como lidar com alunos de baixos níveis de proficiência):

Ex.: Sugestão de curso de TOEFL para *beginners*.

- Curso *Celebration Class: what happened? It got cancelled.*

- Debates em sala de aula - Temas polêmicos para estímulo de contradições.

Fonte: Página do Grupo Acadêmico do NuLi IsF – Inglês UFPE no *Facebook*..

Nessa interação, eu e os professores nos encaramos como sujeitos críticos e reflexivos, que, entram em acordos e desacordos, mas são capazes de argumentar e atuar na expansão de conhecimentos uns dos outros acerca do tema. Linguisticamente, usei mais mecanismos de modalização lógica (como o advérbio talvez e verbos no futuro do pretérito como poderia, iria) que indicam possibilidades e deixei os participantes mais livres para compartilharem posicionamentos, dessa forma, a internalização da prática argumentativa crítico-colaborativa, processo que leva tempo, mostra-se mais consolidada tanto da parte do CP quanto dos professores. Esse período data do início de minha escrita desta pesquisa a respeito do trabalho do CP e de poucos meses de leitura sobre o tema da argumentação na TASHC.

Destaco, ainda, a participação da professora Laura nas 3 reuniões, promovendo sinergia entre os participantes e temas discutidos. Segue um gráfico que sintetiza a frequência dos professores nas reuniões:

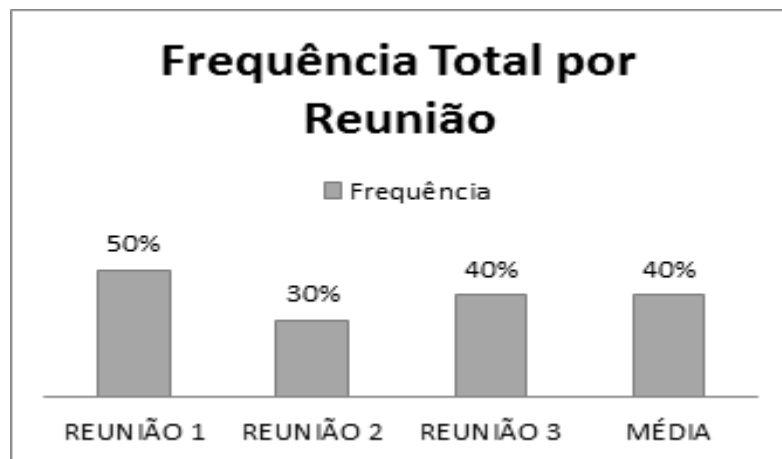


Figura 7: Frequência total dos professores por reunião e média total.

Este capítulo trouxe uma análise dos dados, procurando responder à pergunta central da pesquisa e tecendo indagações sobre a postura do coordenador pedagógico e sua influência na construção da identidade argumentativa dos docentes participantes. A seguir, trago as considerações finais sobre o trabalho.

Capítulo 4 – Considerações Finais

Neste capítulo, pretendo realizar algumas considerações a respeito do presente estudo, buscando contribuir de alguma forma para outros pesquisadores do campo da argumentação crítico-colaborativa e da TASHC, pesquisadores alunos do programa de Pós-Graduação em Letras – UFPE e membros do grupo de Pesquisas LIGUE e todos os demais leitores que se lançam como pesquisadores. Procurei revelar benefícios desta pesquisa sobre minha prática como CP e trazer reflexões decorrentes do processo de discussão dos dados. A presente pesquisa insere-se igualmente no pioneirismo investigativo incitado pelo programa Federal IsF.

Entendo o processo de transformação pelo qual passei durante o percurso da pesquisa em três etapas: a primeira, de aceitação inicial, quando me vejo ocupando a posição de CP; a segunda, de reflexão sobre a prática e a terceira de busca por uma base teórica e transformação de minha prática como CP. Na primeira etapa, percebo o impacto causado pela abertura à opinião dos professores, indivíduos atuantes sócio-cultural e historicamente, que precisavam de oportunidades para incluírem suas vozes nas discussões. Minha postura voltou-se para o ouvir o outro, pois o pensar sobre minhas ações começou a aprofundar-se no momento em que eles fizeram compartilhar suas vivências e opiniões, atuando como mediadores da minha transformação.

Inicialmente, tal processo de reflexão e início de transformação foi angustiante, pois fui colocado a reavaliar concepções que carreguei por anos a respeito do trabalho de um coordenador – e que, a princípio, foram espelhadas por mim. Posteriormente, o impulso motriz que surge daquelas reuniões iniciais me motiva a me aproximar e incluir mais a voz do outro. Decorrente desse movimento dialógico, meu discurso começou a se fazer como internamente persuasivo ao invés de autoritário. Creio que partindo dessa mudança de postura argumentativa – que os próprios fomentaram em mim – os professores também se sentiram mais inclinados a compartilhar conhecimentos e atuarem em conjunto de maneira reflexiva contínua. Possibilitar a seleção de dias e horários para a semana de cursos intensivos através da elaboração de um quadro compartilhado, discutir os temas e a organização de horários dos cursos e promover a síntese gerada coletivamente fizeram surgir uma atmosfera mais solidária e colaborativa à negociação de saberes.

Pretendo, ainda, deixar como aporte de pesquisa os dados da análise dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos da argumentação e dos mecanismos de

composição do discurso (LIBERALI, 2013) na reunião pedagógica – os quais relaciono com as marcas da argumentação como diálogo (MATEUS, 2013). Entendo que o levantamento produzido serve como um banco de dados para os demais NuLi e o MEC, podendo promover novas investigações sobre o posicionamento crítico-colaborativo dos participantes e o futuro desenvolvimento de intervenções criativas que abram as portas para transformações do CP e professores em formação.

Quanto às categorias enunciativas da argumentação, a compreensão de seus aspectos possibilitou-me verificar que, embora houvesse um contrato de participação explícito entre CP e professores desde o início da reunião, na busca por incluí-los em um diálogo, eu, a princípio, procurei defender meu posicionamento como sendo a melhor opção para se lidar com o material didático em sala de aula – traço esse característico da argumentação como debate (MATEUS, 2013). Os professores, no entanto, conseguiram provocar a uma introspecção sobre meus posicionamentos, estimulando mudanças na minha atitude – a princípio restritiva – para uma atitude mais aberta para o reavaliar de propostas. A partir dos diálogos que se sucederam, pudemos, então, buscar uma solução que foi criada em conjunto. Deixo aqui a importância de direcionar meu ouvir para os argumentos compartilhados pelos professores, tomando os relatos de suas experiências pessoais como caminho que me ajudou a ampliar a visão sobre o tema e sobre a própria atividade social que representa a reunião pedagógica. Nesses pontos, portanto, a reunião apresentou marcas da argumentação como diálogo.

Na segunda reunião o contexto se dá de uma forma diferente, pois o tema da reunião é a tomada de decisão frente ao período de recesso da universidade e a adequação das atividades do NuLi-IsF UFPE ao calendário do MEC. Nesse panorama, compartilho o relato de que, embora seja função do CP, organizar encontros para que sejam articuladas as propostas, o CP que pretende estimular a reflexão crítica – que entendo como parte essencial da formação do docente – pode fazer uso dos diversos modos de articulação, que integram as características discursivas da argumentação, como o uso sistemático de apresentações de pontos de vista, espelhamentos e estabelecimento de sínteses ou acordos, assim como pedidos/apresentação de sustentação ou contra-argumentos, que podem fomentar tanto a integração dos participantes no diálogo quanto o alargamento do que todos sabem sobre o tema.

Já na terceira reunião, meu processo de transformação crítico-colaborativa pode ser percebido com mais clareza, e embora eu ainda necessitasse tanto de aprimoramentos no articular de perguntas que facilitassem o entrelaçamento de falas

quanto de uma capacidade para gerenciamento dos turnos mais desenvolvida, existe mais cooperação, engajamento e vínculos afetivos mais estreitos da parte de todos os participantes, que de maneira mais conjunta deliberam, fazem escolhas e tomam decisões.

Portanto, respondo à pergunta da pesquisa, afirmando que sim, o uso do diálogo argumentativo entre professores e coordenadores contribui para a formação do coordenador pedagógico.

Nesse sentido, considero de grande valia o uso dos mecanismos de composição do discurso que integram as características linguísticas da argumentação. O CP disposto a promover o respeito entre todos os participantes, que procura evitar que algum deles se sentisse desvalorizado e que considera que – tendo-se por base todos os pontos de vista – pode-se chegar a soluções conjuntas, deve ser capaz de gerenciar o diálogo através do uso do mecanismo de troca de turnos, de forma a orientar a inscrição de cada um, possibilitando que todos tenham a oportunidade para se expressarem. Paralelamente, o mecanismo de distribuição de vozes, sendo usado como forma de remeter à fala do outro, pode viabilizar ainda mais a integração de sentidos. Os mecanismos conversacionais (de interrogação) e os mecanismos de interrogação (tipos de perguntas), por sua vez, podem proporcionar o exame crítico, e fazer com que se desvelem mais a fundo os posicionamentos do outro e que, desse modo, conhecimentos sejam expandidos e aprofundados – enquanto a atenção às pausas (mecanismos conversacionais) também contribuíram com o respeito ao turno e com o ouvir ao outro. Os mecanismos de valoração e de valorização do tipo apreciativa também podem ser cruciais para que os professores sintam que seus posicionamentos estão sendo ouvidos e que são considerados como parte integrante de um todo. O uso das modalizações lógicas que indicam probabilidade, por sua vez, devem ser da atenção do CP que deseja evitar que sua voz se ponha como restritiva, que demanda respostas e desconsidera opiniões e reflexões pessoais.

Fundamentando-me nesse estudo, é de minha intenção prosseguir com minha pesquisa no campo da argumentação crítico-colaborativa e da TASHC junto ao Grupo de Pesquisa LIGUE, através de uma pesquisa de Tese para Doutorado em Linguística que terá como proposta o desenvolvimento de materiais didáticos que tenham como base o uso dos modos de articulação e dos mecanismos de composição do discurso, materiais esses voltados para a proposta da transformação dos contextos de outros

núcleos e escolas de línguas e da atividade social reunião pedagógica, cooperando, também, para a formação reflexiva e argumentativa de CP e docentes.

A reflexão final que desejo deixar é a da necessidade do fomento ao preparo do CP por parte da academia, e que deveria surgir já na graduação dos cursos de Letras. Embora o MEC – Gestão IsF tenha começado em 2016 um curso online para a formação continuada de CP e professores, que é uma grande iniciativa da equipe pedagógica do NG, esses cursos são restritos aos integrantes dos NucLi, e é grande a escassez de cursos e disciplinas que abordem a complexidade e inúmeras atribuições da função. Portanto, deixo meus agradecimentos finais dedicando esta pesquisa (e as demais que virão) não só aos coordenadores de NucLi, mas a todos os CP – que esta pesquisa possa servir de motivadora para vocês que iniciam a jornada; e que ofereça inspiração para os que nela já caminham, assim como fui inspirado pelos autores aqui presentes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda & PLACCO, Vera. O sucesso da coordenação pedagógica no Projeto Classes de Aceleração In: ALMEIDA, L. & PLACCO, V. (orgs). *O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança*. São Paulo: Ed. Loyola, 2001. p. 7-16.
- ARANHA, Elvira. O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa. 2009. 189 f. (Dissertação de Mestrado) - PUC, São Paulo.
- BAKHTIN, M. The Discourse in the Novel. In: *The Dialogic Imagination - Four Essays*. Austin: University of Texas Press, 1981. p. 359-422.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRUMFIT, C. Teacher Professionalism and Research. In: COOK, G; SEIDLHOFER, B. (eds) *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in honor of H.G. Widdowson*. Oxford: OUP, 1995. p.27-41.
- BRUNO, Eliane & CHRISTOV, Luiza. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, ALMEIDA & CHRISTOV (orgs). *O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente*. São Paulo: Ed. Loyola, 2001. p. 55-62.
- CELANI, Maria A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.
- CHRISTOV, Luiza. Intenções e problemas em práticas de coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. & PLACCO, V. (orgs). *O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança*. São Paulo: Ed. Loyola, 2001. p. 35-44.
- DAMIANOVIC, M. C. A organização argumentativa na passagem de formando a formador. In: DAMIANOVIC, M. C. & LEITÃO, S. (orgs). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. São Paulo: Pontes, 2011. p. 275-298.
- DAMIANOVIC, M. C. & FUGA, V. A pesquisa crítico-colaborativa: por uma educação monista de professores em totalidade. In: CRUZ, N. & PINHEIRO-MARIZ, J. *Ensino de Línguas Estrangeiras: Contribuições Teóricas e de Pesquisa*. Campina Grande: EDUFPG, 2011. p. 173-201.

DAMIANOVIC, M. C. & LEITÃO, S. A atividade expansão de conceitos teóricos por meio do debate crítico em sala de aula. In: *A teoria da Atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. LIBERALI et al (orgs). São Paulo: Pontes, 2012. p. 137-160.

DOMINGUES, Isaneide. *O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

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

_____. *Training for change: new approach to instruction and learning in working life*. Geneva: International Labour Office. 1994.

_____. Activity theory and individual and social transformation. In Yrjö Engeström, Reijo Miettinen and Raija-Leena Punamäki, (Eds.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p.19-38.

_____. Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43, 2000. p. 960-974.

_____. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, 2001. p. 133-156.

EMMEL, B.; RESCH, P.; TENNEY, D.. *Argument revisited; argument redefined: negotiating meaning in the composition classroom*. Sage publications, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FONTANA, Niura M. Construção na autonomia da formação do professor de língua estrangeira. In: *Teorias do Discurso e Ensino*. SILVA, Carmen L. C. et al (orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p.175-210.

GALLI, Joice A (org). *Línguas que botam a boca no mundo: reflexões sobre teorias e práticas de línguas*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011.

_____. Francês como língua estrangeira e como língua adicional: a diferença que multiplica. In: *Revitalização do ensino de francês no Brasil. Salto para o Futuro*, ano XXIV, n. III, Maio de 2014. p. 6-14.

GARCIA, Néelson J. Biografia do autor. In: VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. Ridendo Castigat Mores, 2001. p.4-5. Disponível em: <<http://ruipaz.pro.br/textos/pensamentolinguagem.pdf>>. Acesso em: 09/09/15

ILARI, Rodolfo. *Gramática do português falado: níveis de análise linguística*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1992.

IVIC, Ivan. Lev S. Vygotsky (1896-1934) In: *Prospects: the quarterly review of comparative education*. Paris, v. 24, n. 3/4, p. 1-19, 2000.

JÄGER, S. Discourse and knowledge: Theoretical and methodological aspects of a critical discourse and dispositive analysis. In: WODAK, R. & MEYER, M. (eds.) *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage Publications, 2001.

KAPTELININ, Victor et al. activity theory: basic concepts and applications. In: EAST-WEST INTERNATIONAL CONFERENCE ON HUMAN-COMPUTER INTERACTION, 5, 1995, Moscou. *Resumo*. Springer, 1995. 208 p. p.189-200.

KEMMIS, Stephen. *Critical Reflection – Staff development for school improvement*. Tradução: Ivana Ibiapina. Philadelphia: Imago Publishing, 1987.

KLEIMAN, A. B. O estatuto interdisciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORNI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.51-77.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: DAMIANOVIC, M. C. & LEITÃO, S. (orgs). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. São Paulo: Pontes, 2011. p. 13-46.

LEAL, Virgínia. Introdução à Linguística. In: LUCIANO, Dilma T.; PIRES, Carolina (orgs). *Dimensão transdisciplinar na formação do professor*. Recife, PE: Editora Universitária UFPE, 2010. p.85-148.

LEONTIEV, A.N. Activity and consciousness. In: *Philosophy in the USSR: problems of dialectical materialism*. Moscow: Progress, 1977. p. 180-202. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>>

_____. *Activity, consciousness, and personality*. London: Prentice-Hall. 1978. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>>

LIBERALI, F. O papel do coordenador no processo reflexivo do professor. 1994. 123 f. (Dissertação de Mestrado) – PUC, São Paulo.

_____. O desenvolvimento reflexivo do professor. In: *The ESP*, São Paulo, v. 17, n.1, p.19-37, 1996.

_____. Cadeia Criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da teoria da atividade sócio-histórico-cultural. In: M. C. C. Magalhães; S. S.s Fidalgo. (Org.). *Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.41-64.

_____. Gestão escolar na perspectiva da atividade sócio-histórico-cultural. In: *A teoria da Atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. LIBERALI et al (orgs). São Paulo: Pontes, 2012. p.89-108.

_____. *Argumentação em contexto escolar*. São Paulo: Pontes, 2013.

LIBERALI, A. R. & LIBERALI, F. C. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. *FAINC*. Santo André, v.1, n.1 julho/dez 2011, p. 17-33.

LIMA, C.M.G. et al. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. *Revista latino-americana de enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 21-30, janeiro 1996.

LOPES-ROSSI, M.A.G. *Tendências atuais da pesquisa em linguística aplicada*. Taubaté: Univ. de Taubaté, 1999.

MAGALHÃES, M. C. A study of teacher-researcher collaboration on reading instruction for Chapter One students. 1990. (Tese de Doutorado) – Virginia Polytechnique Institute and State University – Virginia, EUA.

MAGALHÃES, M. C. *Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. Trabalhos em linguística Aplicada*, Campinas, SP, n. 23, p. 71-78, jan./jun. 1994.

_____. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCOL. In: *A teoria da Atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. LIBERALI et al (orgs). São Paulo: Pontes, 2012. p.13-26.

MAGALHÃES, M. C. et al. The discursive dynamics in teacher education: authoritative discourse or internally persuasive discourse? In: *Bakhtiniana*, São Paulo, v.9, n.1, p. 138-156, Jan-Jul. 2014.

MAGALHÃES, M. C. & LIBERALI, F. O interacionismo sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores. In: *Calidoscópio*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 105-112, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas-PR: Kayganguê, 2005. p.17-33.

MATEUS, Elaine. Prefácio. In: LIBERALI: *Argumentação em contexto escolar*. São Paulo. Ed. Pontes, 2013. p.9-16.

MATEUS, E. & EL KADRI, M. Práticas significativas no ensino e na formação de professores/as de inglês: recriando realidades por meio do estágio no programa institucional de bolsa de iniciação à docência. In: *A teoria da Atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. LIBERALI et al (orgs). São Paulo: Pontes, 2012. p.109-136.

MEANEY, M. C. Argumentação na formação do professor na escola bilíngue. 2009. 150 f. (Dissertação de Mestrado) - PUC, São Paulo.

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

_____. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 113-128.

MOLON, Newton & VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. In: *Bakhtiniana*, São Paulo, v.7, n.2, p.142-165, Jul/Dec 2012.

NAGDA, R. et al. Comparing debates, discussion and dialogue. 2008 Disponível em: <http://oregonstate.edu/oei/sites/default/files/comparing_debate_discussions_dialogue.pdf>. Acesso em 27 de Setembro de 2015.

ORSOLON, Luiza. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA & PLACCO (orgs). *O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança*. São Paulo: Ed. Loyola, 2001. p. 17-26.

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

PONTECORVO, C. et al. *Discutindo se aprende. Interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

RABELLO, E.T e PASSOS, J.S. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Disponível em: <www.josesilveira.com/artigos/vygotsky>. Acesso em 10/05/2015.

RUBINSHTEIN, S.L. *Existence and consciousness*. Moscow: Academy of Pedagogical Science. 1957.

SCHETTINI, R. H. *A construção do objeto em uma rede de sistemas de atividade de formação de professores*. 2006. 193 f. (Tese de Doutorado) - PUC, São Paulo.

SMYTH, John. Reflective practice in teacher education. In: *Australian journal of teacher education*. Flinders University of South Australia, v. 18, n.1, p.3-8, 1993.

SOARES, D. A. Introdução à linguística aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira. In: I Simpósio de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2008, UERJ. Rio de Janeiro: 2008. 22p.

TORRES, Suzana. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L. & PLACCO, V. (orgs). *O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança*. São Paulo: Ed. Loyola, 2001. p. 45-52.

VYGOTSKY, Lev. Tool and Symbol in Child Development. In: *Mind and Society*. 1930/1978a.

_____. Mastery of Memory and Thinking. In: *Mind and Society*. 1930/1978b.

_____. Internalization of Higher Psychological Functions. In: *Mind and Society*. 1930/1978c.

_____. Interaction Between Learning and Development. In: *Mind and Society*. 1930/1978d.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YAMAGATA-LYNCH, L. C.. Understanding cultural historical activity theory. In: *Activity systems analysis methods: Understanding complex learning environments*. 2010. p.13-26. Disponível em: < <http://www.springer.com/978-1-4419-6320-8>>. Acesso em 06/05/2015.