

Deliberação e formação crítico-colaborativa de professores/as

Adriana Grade Fiori-Souza

Elaine Mateus

Resumo: Este artigo investiga uma experiência crítico-colaborativa de formação de professores/as como prática social potencializadora de diálogos deliberativos e desencapsuladora do poder de ação. Os dados decorrem da prática de ensino colaborativo, realizada em 2012, no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid (CAPES, 2010), em um subprojeto de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2011). O recorte apresentado sintetiza a análise de transcrições de áudio de três reuniões envolvendo cinco professoras licenciandas, uma professora colaboradora, um professor supervisor e uma professora coordenadora, responsáveis pela prática de ensino colaborativo de língua inglesa junto a quatro turmas do 3o ano do Ensino Médio em uma escola pública na cidade de Londrina. Com base nos construtos teóricos da argumentação prática, os resultados indicam a deliberação, analisada em suas manifestações discursivas, como elo entre as estruturas sociais mais estáveis e a agência dos/as participantes, isto é, como elemento constitutivo de novos espaços nos quais professores/as e estudantes podem experimentar conflitos, engajamento e transformação.

Palavras-chave: diálogo; deliberação; formação de professores/as.

Abstract: This article investigates a critical-collaborative experience of Teacher Education as a social practice that fosters deliberative dialogues and releases the power of action. Data were collected within the collaborative teaching practice, held in 2012, in the context of an Institutional Program for Teaching Initiation – Pibid (CAPES, 2010), in a subproject of English Language Teacher Education at State University of Londrina (UEL, 2011). The segment presented summarizes the analysis of audio transcriptions of three meetings involving five student

teachers, one collaborating teacher, one supervising teacher and one coordinating teacher, all of them responsible for the practice of collaborative English language teaching in four high school classes at a public school in the city of Londrina. Based on the theoretical constructs of practical argumentation, results point out deliberation, analyzed in its discursive manifestations, as a link between relatively stable social structures and participants' agency, that is, as a constituent element of new spaces in which teachers and students can experience conflict, engagement, and transformation.

Keywords: dialogue; deliberation; Teacher Education.

2.1 Introdução

No campo da Linguística Aplicada, diversos/as pesquisadores/as discorrem sobre a importância e necessidade de condutas éticas nas investigações realizadas (CAMERON et al., 1992; TELLES, 2002; GILLIGAN, 2011, 2003; CELANI, 2005; PAIVA, 2005; ROTH, 2006, 2005; CAVALCANTI, 2006; STITH; ROTH, 2006; MATEUS, 2016, 2011, entre outros).

No contexto específico de nossa atuação, que envolve a formação inicial e contínua de professores/as de inglês, consideramos essencial refletir sobre questões éticas relativas ao papel do/a pesquisador/a, ao compromisso assumido com a inclusão de participantes, e à responsabilidade coletiva (STITH; ROTH, 2006). Disso decorre nossa opção pela práxis de ensino colaborativo (ROTH; TOBIN, 2002a, 2002b; MATEUS, 2005) como espaço de ação-pesquisa no qual assumimos o desejo de sermos participantes ativas no ensino em sala de aula, bem como de construirmos conhecimento por meio da interação e do diálogo com os/as demais participantes – ouvindo, planejando, discutindo e criticando as inovações implementadas. Stith e Roth (2006) enfatizam que, muito embora tal prática não seja garantia de sucesso, ela oficializa a interação como um aspecto a ser trabalhado de modo explícito, possibilitando esclarecimentos e oportunidades de aprendizagem para os/as envolvidos.

Assim, este texto apresenta releituras de parte da pesquisa de doutoramento já publicada,¹ nas quais nos restringimos em explorar o potencial de uma experiência crítico-colaborativa de formação de professores/as em relação à argumentação prática (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012) e à agência como possibilidade co-construída nas experiências vividas (THORNE, 2005; MATEUS e

1 FIORI-SOUZA, A. G. *Práxis de ensino colaborativo como lócus de argumentação, deliberação e aprendizagem expansiva*. 2016. 230 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESENDE, 2015). O estudo deu-se em um subprojeto de Letras-Inglês do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2011). O grupo contou com oito participantes (cinco licenciandas, uma professora colaboradora, um professor supervisor da educação básica e uma professora coordenadora da UEL), os quais foram responsáveis pela prática de *ensino colaborativo* de língua inglesa junto a quatro turmas do 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública na cidade de Londrina.

Como recorte², nos concentramos em investigar três encontros nos quais foram discutidas questões ao redor da (in)disciplina dos/as estudantes de Ensino Médio, que tomamos como manifestações discursivas da contradição entre o valor de uso e o valor de troca da educação. Como o texto permitirá conhecer, o tema da indisciplina, explorado no espaço da prática de ensino colaborativo, extrapolou as análises apressadas e superficiais que, via de regra, culpabilizam os próprios estudantes, para encontrar na deliberação oportunidade de desencapsular o poder de agir.

2.2 Formação crítico-colaborativa de professores/as

Nossa concepção de educação de professores/as compartilha o princípio de que a aprendizagem está intimamente ligada às experiências afetivas, emocionais, cognitivas etc vividas pelas pessoas e que, sendo crítico-colaborativa, deve resultar em seu engajamento político e responsivo às demandas sociais vigentes. Ser *crítico/a* refere-se, portanto, não somente à nossa capacidade de compreender objetivamente as relações entre ideologias, privilégios e poder sobre, por exemplo, as questões de gênero, etnias, classes sociais, mas igualmente à nossa capacidade, desejo e disposição de sentir e de nos identificarmos subjetivamente com as minorias, com a pluralidade, com a multi-vocalidade a fim de nos comprometermos com elas. A integração inseparável de pensamento, cognição, emoção, desejo, está na base da vida social, da aprendizagem e do modo como damos sentido ao conceito de educação crítico-colaborativa. É com base nessa perspectiva monista que entendemos que a formação crítico-colaborativa que experimentamos no presente, se faz com base nas nossas histórias e vivências do passado, com vistas a um futuro. Essa dinâmica sócio-histórico-cultural reconhece como central as relações entre aquilo que está dado e que preexiste às nossas ações, mas que, em razão delas, transforma-se em um outro tempo, de modos nem sempre previsíveis.

2 Como recorte de uma tese, o presente artigo reproduz trechos ali publicados que são de autoria de Fiori-Souza, alguns dos quais, em razão da coautoria, representam uma releitura de parte dos dados e dos resultados, configurando, portanto, novos sentidos.

Assim como para Noddings (1999), dois elementos nos parecem essenciais nesse processo: escolha e discussão, ou, como preferimos, *diálogo*, que “por sua vez, tem tanto o papel de mediar o processo genuíno do acolhimento da diferença e da produção conjunta de sentidos, quanto o de permitir que se reflita sobre o cuidado e se discuta sobre por que fazemos determinadas coisas e quais são seus efeitos sobre os outros (MATEUS, 2016, p 40). O modo como encontramos para promover escolha e diálogo foi a práxis de ensino colaborativo.

O ensino colaborativo tem sido discutido na literatura desde o início dos anos 2000. Dentre seus expoentes, estão Roth e Tobin (2001; 2002; 2004). De modo simples, o ensino colaborativo pressupõe uma comunidade de professores aprendizes compartilhando a atividade de ensinar e aprender. Nas palavras dos próprios autores, “o ensino colaborativo é essencial porque permite a emersão de desafios mais significativos e, desse modo, abre possibilidades para se aprender com o outro não somente de modo explícito, mas igualmente e ainda mais importante, de modo tácito” (ROTH e TOBIN, 2002, p. 121).

Da maneira como entendemos, o ensino colaborativo produz as bases comuns sobre as quais os sentidos são compartilhados e novas possibilidades são elaboradas. Em última instância, a práxis colaborativa na qual nos inserimos deseja promover aprendizagem por meio de oportunidades de analisar questões significativas sob os diversos pontos de vista dos envolvidos no mesmo evento. Podemos dizer que ensino colaborativo se define pela “atividade coletiva prática e, assim, essencialmente como interativo, dialógico e argumentativo” (ENGESTRÖM, 1994, p. 43).

Embora sob o conceito de *pesquisa crítica de colaboração*, a perspectiva epistemológica proposta por Magalhães (2004; 2010) aproxima-se dessa que adotamos na medida em que sua ênfase recai sobre os processos de transformação mediados pelo diálogo. Como explica a pesquisadora, seu interesse está em organizar “práxis crítica como atividade transformadora e criativa, em que as relações entre teoria e prática são entendidas dialeticamente, em sua autonomia e dependência mútua” (MAGALHÃES, 2010, p. 28). Assim como Magalhães e seu grupo de Pesquisa *Linguagem em Atividade no Contexto Escolar* (ver, por ex., LIBERALI, 2008; MAGALHÃES e LIBERALI, 2012), tomamos a linguagem como elemento essencial das práticas sociais transformadoras.

Como argumenta Fairclough (1995, p. 219), “é principalmente no discurso que o consenso é alcançado, ideologias são transmitidas e prática, sentidos, valores e identidades são ensinadas e aprendidas”. Assim, a formação crítico-colaborativa de professores/as de inglês, sob a qual nos debruçamos neste estudo, tem como unidade de análise a relação entre os modos como agimos criativamente transformando nossos posicionamentos sociais e os acessos que temos às práticas (discursivas, principalmente, mas não unicamente), isto é, o elo entre agência e as *affordances* sociais. Reconhecendo que os modos como produzimos significação

são dinâmicos, fluidos e complexos (VYGOTSKY, 1987) e que a aprendizagem mantém relação com as maneiras como as “experiências vividas são sentidas, recriadas, imaginadas, percebidas, pensadas e inventadas pelos indivíduos” (REY, 2016), discutimos, a seguir, aspectos semióticos da formação crítico-colaborativa de professores/as.

2.2 Argumentação, diálogo e deliberação

Há uma série de estudiosos/as que se dedicam à prática da argumentação, centrada na resolução de conflitos. No conjunto de seus trabalhos, diferentes conceitos são utilizados, tendo em comum o lugar da linguagem como geradora de transformação social, por meio da deliberação. Dentre eles, destacamos (a) *argumentação crítico-dialógica* (MATEUS, 2016); (b) *argumentação crítico-colaborativa* (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009; LIBERALI, 2013; MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016); (c) *diálogo cogerativo* (ROTH et al., 2002, 2000; ROTH; TOBIN, 2002a, 2002b); (d) *argumentação prática/deliberação* (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012).

Mateus (2016) considera a *argumentação crítico-dialógica* como prática indissociável dos conceitos de *ética do cuidado* e de *orientação para a diferença*. Para a autora, a realização de práticas dialógicas pressupõe assumir atitudes também dialógicas, pois só é possível implementar práticas deliberativas efetivas em ambientes que exercitam o respeito, reconhecem e valorizam a diferença e o desejo de provocar transformação. Como exemplo de atitudes dialógicas, Mateus (2016, p. 51) cita, entre outros: (a) a disposição para analisar diferentes pontos de vista; (b) o compromisso em considerar como legítimas todas as vozes; (c) o cuidado em assegurar a plena participação de diferentes perspectivas e a criação de espaços seguros; (d) o compromisso em buscar sentidos comuns relevantes e válidos para a comunidade; (e) a disposição em reconhecer o outro como aquele que sabe e que tem o que dizer; (f) a disposição para rever posicionamentos próprios e “sair do lugar”, e (g) a valorização da diferença.

Do mesmo modo, Liberali (2013, p. 108) define *argumentação colaborativa* como prática geradora de “produção coletiva e colaborativa de significados compartilhados, novos e relevantes para a comunidade”. O conceito de relevância é essencial para o engajamento e condição para a criação de sentidos a partir das experiências vividas. Liberali e Magalhães (2009) ressaltam a importância, em contextos de formação docente, da análise dos aspectos linguísticos organizadores do discurso, a fim de instrumentalizar professores/as a apresentar e reconhecer os diversos pontos de vista expressos em sessões reflexivas, e consequentemente conscientizá-los/as das várias vozes e sentidos que compõem o diálogo argumentativo.

Roth et al. (2002, p. 23) discutem *{ensino-colaborativo-diálogo-cogerativo}* como uma unidade caracterizada por uma forma de fazer pesquisa em que aqueles/as que participaram de uma determinada aula, nos moldes do ensino colaborativo, reúnem-se para discuti-la em sessões organizadas de forma democrática. A agenda de tais sessões, nessa configuração, não é determinada pelo/a coordenador/a, mas visa à melhoria da práxis vivenciada, na qual os membros, embora em posições institucionais diversas, são participantes em condições iguais de reflexão crítico-argumentativa sobre as questões em foco. O estudo aponta que o sucesso de pesquisas interventivas está diretamente vinculado à *participação* na práxis, a qual deve ser plena se o objetivo for o empoderamento dos atores envolvidos. Isso porque, durante a realização dos diálogos, os/as participantes elaboram novos entendimentos da prática com base em suas representações do contexto de ação e em seus valores e crenças (entre outros aspectos), e todo esse processo crítico-reflexivo institui uma dialética entre a experiência vivenciada e a análise crítica. Nesse sentido, os/as participantes são considerados coprodutores de conhecimento.

Para conduzir e monitorar o funcionamento prático desses diálogos, os autores desenvolveram uma heurística com o intuito de promover um ambiente de aprendizagem produtivo e democrático durante as sessões realizadas.

Dentre os itens constando do instrumento, estão: (1) o *respeito* e (2) a *interação* entre participantes; (3) a *inclusão dos atores envolvidos* com a prática de ensino colaborativo (estudantes e corpo docente da escola; licenciandos/as e corpo docente da universidade, etc.); (4) os *modos de participação* – coordenando a discussão; ouvindo atentamente; iniciando o diálogo ou expondo ideias; lançando questionamentos; fornecendo evidências; expressando opiniões (concordando e/ou discordando); expressando-se abertamente; prestando esclarecimentos ou expandindo ideias; sugerindo alternativas para ações; avaliando ideias e práticas; (5) as *oportunidades de participação* – contribuindo para um ambiente democrático de discussão e deliberação; ouvindo atentamente; cedendo espaço para a participação; demonstrando engajamento na discussão; convidando à participação; rejeitando toda e qualquer forma de opressão.

Para Fairclough e Fairclough (2012), a argumentação pressupõe diálogo porque surge em resposta a perspectivas e opiniões diferentes. Os autores desenvolveram uma metodologia para analisar e avaliar a argumentação em uma variedade de contextos institucionais (dentre eles, o educacional). Na referida metodologia, a *argumentação prática* (ou *deliberação*) é representada por meio de esquemas, com o intuito de oferecer um panorama das premissas que integram os argumentos favoráveis ou desfavoráveis às propostas de ação sob discussão.

Para avaliar tais propostas, são sugeridas perguntas com o objetivo de produzir efeitos práticos, gerar consequências e provocar transformações. São elas:

(a) a ação proposta pode realmente levar os envolvidos a alcançar o objetivo?; (b) a ação terá outros efeitos, além daqueles pretendidos?; (c) será que outra(s) ação(ões), diferente(s) dessa sendo examinada, pode(m) também levar à realização do objetivo?.

No esquema de Fairclough e Fairclough (2012) para análise e avaliação da *argumentação prática* – i.e., a argumentação em prol de determinados modos de agir – as razões visando a uma ação específica são consideradas um tipo de causa de mudança³. Tais razões são entendidas como premissas de argumentos práticos, ou seja, constituem parte dos *poderes causais*⁴ que as pessoas exercem, como agentes sociais, para provocar transformações.

Porém, além das causas agentivas de mudança social, também há causas estruturais e a Análise de Discurso Crítica busca investigar como tais causas se relacionam, i.e., qual é a relação entre estrutura e agência. Isso inclui buscar subsídios para evidenciar a relação entre os efeitos causais das *ordens do discurso*⁵ e da agência das pessoas como agentes sociais e produtoras de *textos* – entendidos, aqui, como parte de eventos sociais (FAIRCLOUGH, 2003).

No caso da argumentação prática, as crenças, desejos e valores são identificados como premissas; porém, para que seja possível efetuar uma descrição adequada das causas de mudança social, Fairclough e Fairclough (2012) enfatizam que é também necessário investigar porque determinadas crenças, desejos e valores aparecem em instâncias específicas de argumentação prática, trazidas à tona, por exemplo, em razão do posicionamento de determinados grupos de pessoas em relações sócio-materiais específicas.

Tal enfoque possibilita pesquisar os fatores e as causas estruturais relacionadas à agência das pessoas envolvidas em argumentação prática, porque – dentre as razões para agir – há aquelas que expressam várias restrições externas sobre o que pode ser feito, tais como deveres, obrigações e compromissos, envolvendo regras, leis ou o respeito aos direitos dos semelhantes. A análise da argumentação prática defendida pelos autores contribui para evidenciar como o poder de estruturas sociais e institucionais manifesta-se nas razões para agir. Isso porque, “as

3 Neste trabalho, utilizamos o termo *mudança* como sinônimo de *transformação*.

4 *Poderes causais* são aqueles que nos empoderam a refletir e agir sobre o nosso contexto sócio-histórico-cultural (ARCHER, 2004). “O conceito de causalidade ou relações causais não deve ser tomando numa perspectiva mecanicista e tampouco pressupor regularidades previsíveis” (MATEUS, 2014, p. 343).

5 *Ordens do discurso* referem-se a configurações relativamente estáveis de práticas discursivas, i.e., uma ordenação social específica de relações, dentre diferentes maneiras de construir significados – como por exemplo, de forma *dominante*, *marginal*, *opositiva* ou *alternativa* (FAIRCLOUGH, 1995, 2003).

estruturas restringem (ou empoderam) a agência, munindo as pessoas com razões para agir” (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012, p. 81).

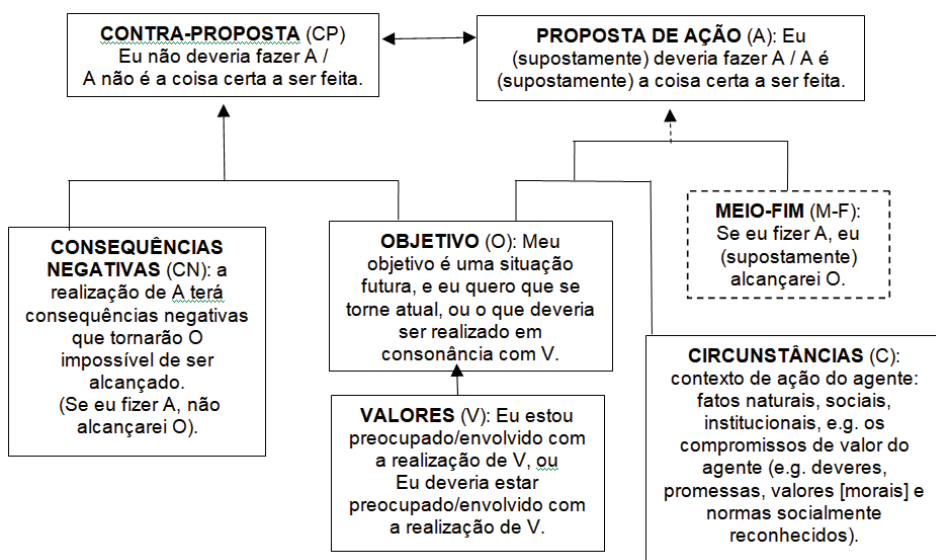
Para Fairclough e Fairclough (2012), a conclusão de um argumento prático está embasada em premissas de quatro tipos: (1) uma premissa de *circunstância*, que representa a situação existente e o problema enfrentado⁶; (2) uma premissa de *objetivo*, que descreve (e ‘imagina’) a situação futura desejada; (3) uma premissa de *valor*, expressando os valores e preocupações que subjazem os objetivos dos agentes (e que também impacta o modo como eles representam o contexto de ação); e (4) uma premissa *meio-fim*, que representa a linha de ação proposta como um meio (hipotético) que supostamente levará os agentes a se deslocarem de uma situação existente para aquela situação futura que é seu objetivo. A análise da argumentação prática objetiva identificar as premissas e conclusão de um dado argumento, bem como as relações entre elas.

A deliberação, por sua vez, implica considerar, minimamente, um contra-argumento, i.e., examinar as razões que respaldam a tese de que a ação não deve ser realizada, tais como as consequências negativas que podem enfraquecer os objetivos ou valores defendidos pelo agente. Além disso, o processo deliberativo pode envolver também considerar outros cursos de ação, e as razões favoráveis e desfavoráveis aos mesmos, assim como contrapor tais considerações, coletivamente, a fim de se chegar a uma decisão que seja considerada razoável, i.e. pertinente, pela maioria dos envolvidos.

O esquema da argumentação prática que os autores sugerem é ilustrado na Figura 1, a seguir. No referido esquema, a hipótese de que a ação A pode capacitar o agente a alcançar seus objetivos (O), a partir de suas circunstâncias (C), e em consonância com certos valores (V) leva à tese hipotética de que ele deve fazer A.

O contexto de ação é muitas vezes visto como um problema (e, consequentemente, avaliado negativamente em vista dos valores ou preocupações dos agentes) e a ação é vista como a solução para o problema. Como a conclusão de que a ação pode ser o meio acertado para alcançar o objetivo ou resolver o problema apresentado é apenas uma suposição, são utilizadas linhas pontilhadas para representar a relação das premissas com a conclusão (meio-fim).

6 Neste trabalho, o termo *problema enfrentado* equivale a *conflito evidenciado*, o qual pode contribuir para deflagrar *manifestações discursivas de contradição* (ENGESTROM e SANINNO, 2011)

Figura 1 – Esquema da Argumentação Prática.

Fonte: Fairclough & Fairclough (2012, p. 51).

Apresentamos a seguir a análise e discussão dos dados selecionados, provenientes das transcrições de gravações em áudio de três reuniões entre os participantes do subprojeto de Letras-Inglês do Pibid/Uel, realizadas no período de março a maio de 2012. Primeiramente, são descritas as adaptações realizadas à estrutura do esquema original de Fairclough e Fairclough (2012), com o propósito de atender às características particulares desta investigação. Em seguida, discorreremos sobre os esquemas elaborados com base nos diálogos argumentativo-deliberativos gerados na prática de ensino colaborativa.

2.3 Análise e interpretação dos dados

Para proceder à análise, optamos por considerar os textos produzidos pelos/as integrantes da prática de ensino colaborativo de modo interligado, isto é, produzimos sínteses que reconhecem os movimentos de tempo, mas que dão destaque aos processos de argumentação prática.

Os textos aqui selecionados (diálogos 27/03; 15/05 e 29/05) forneceram subsídios para trazer à tona as contradições entre o valor de *uso* e o valor de *troca* na educação, que se manifestam discursivamente por meio dos sentidos de (in) disciplina no contexto de sala de aula.

Em relação à configuração interna dos diálogos selecionados, empregamos o esquema argumentativo defendido por Fairclough e Fairclough (2012), conforme

apresentado anteriormente, com adaptações necessárias, decorrentes daquilo que os dados desta investigação indicavam e que se apresentam nas Figuras 2, 3 e 4. São elas:

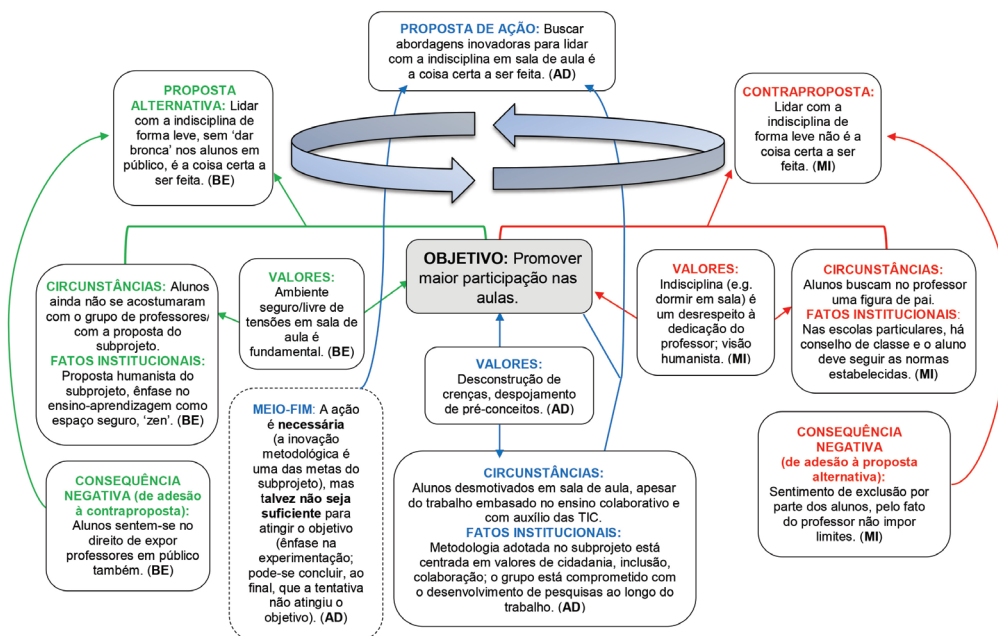
- o emprego de *cores diferentes* para identificar a proposta, contraproposta e/ou proposta(s) alternativa(s), com o intuito de facilitar a visualização dos diferentes argumentos que constituíram cada diálogo (dessa forma, todas as premissas em uma mesma cor coadunam-se com um determinado argumento);
- o *destaque* à premissa de objetivo, como elemento central norteador dos diálogos, *sem indicação de autoria explícita*, uma vez que emerge da articulação das ideias veiculadas em cada diálogo;
- a opção por *setas circulares*, as quais objetivam ilustrar a dinamicidade do diálogo deliberativo e a inter-relação da proposta, contraproposta e/ou proposta(s) alternativa(s) de cada interação ilustrada;
- a inserção de *setas partindo da premissa de valores*, para indicar a influência destes não somente sobre a percepção do objetivo (i.e., a situação hipotética futura, isenta de conflito), mas também sobre o modo como o contexto de ação (i.e., a premissa de circunstâncias) é representado;
- a inclusão, em alguns esquemas, de premissas de valores respaldando também argumentos de autoridade e/ou consequências positivas e/ou negativas de adesão à proposta, contraproposta e/ou proposta(s) alternativa(s);
- o acréscimo das *iniciais dos participantes* que se posicionaram nos diálogos.

Em relação especificamente à premissa meio-fim, esta é identificada por linhas pontilhadas, conforme o esquema original de Fairclough e Fairclough (2012) – uma vez que se refere à conclusão *hipotética* de que uma determinada ação proposta pode ser o meio acertado para se alcançar um objetivo ou solucionar um conflito.

Nos esquemas aqui contemplados, optamos por vincular a premissa meio-fim apenas a 1ª ação proposta em cada diálogo, pelo fato de ser aquela que desencadeia o processo argumentativo-deliberativo.

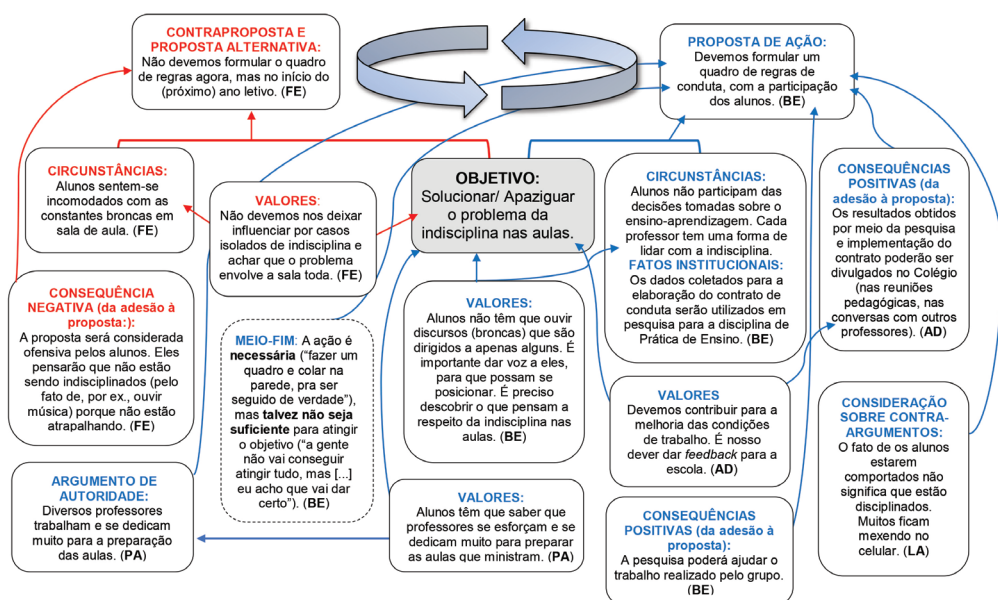
As iniciais, nomes e identificação dos/as participantes são: **AD** (Adriana – professora coordenadora); **BE** (Beatriz – professora licencianda, 4º ano); **CA** (Carolina – professora licencianda, 3º ano); **FE** (Fernanda – professora licencianda, 3º ano); **LA** (Laura – professora licencianda, 4º ano); **MI** (Miriam – professora colaboradora); **PA** (Paulo – professor supervisor); **RE** (Regina – professora licencianda, 3º ano).

Figura 2 – Diálogo em 27/03.

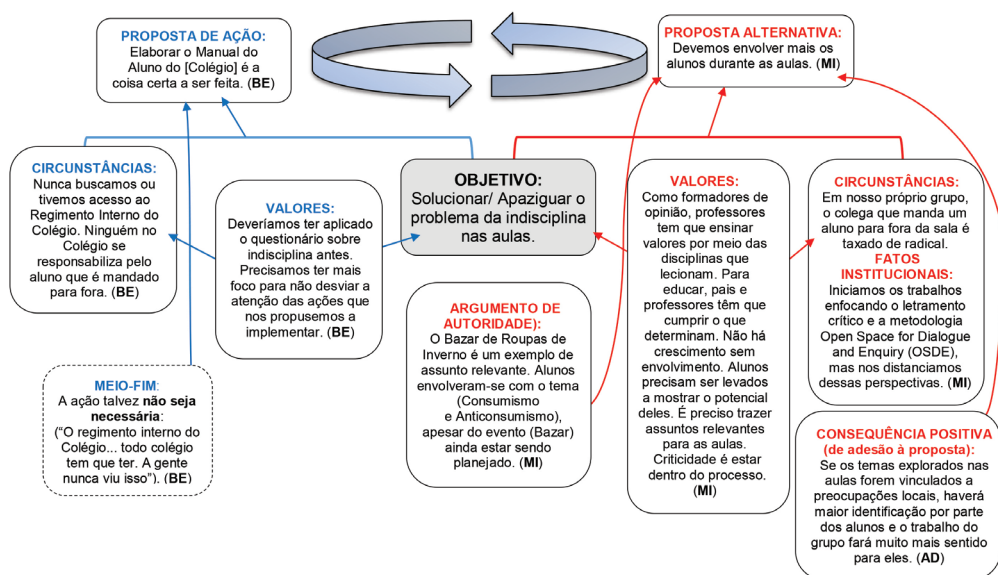


Fonte: FIORI-SOUZA (2016).

Figura 3 – Diálogo em 15/05.



Fonte: FIORI-SOUZA (2016).

Figura 4 – Diálogo em 29/05.

Fonte: FIORI-SOUZA (2016).

As Figuras de 2 a 4 representam uma síntese da análise indutivo-dedutiva que partiu dos dados gerados entre março e agosto de 2012 para, então, buscar na literatura arcabouço que permitisse compreender os fenômenos evidentes. Como já discutimos, em razão de nossos entendimentos sobre o que seja formação crítico-colaborativa de professores/as, nossa opção deu-se pelas categorias de análise de diálogos centrados na deliberação sobre conflitos evidenciados e que visavam agir sobre eles.

No recorte que escolhemos apresentar neste texto, ao observar as propostas, contrapropostas e propostas alternativas nos três eventos, é possível perceber um caminhar do grupo, no sentido de buscar implementar os planos de ação que emergiram do processo argumentativo-deliberativo, e teorizar sobre a prática, co-construindo e expandindo os conhecimentos vivenciados no âmbito da prática de ensino colaborativo.

Esse caminhar do grupo está refletido nos questionamentos ou reflexões feitas, as quais deram início a cada um dos episódios. É possível observar ali uma progressão, i.e., a incorporação de ideias em um crescendo, na 2a e 3a reuniões sobre o tema da (in)disciplina, respectivamente em 15/05 e 29/05. A partir da constatação, em 27/03, da dificuldade para motivar os alunos a participarem ativamente das aulas, o foco da deliberação recai sobre a questão da indisciplina, mais especificamente sobre as maneiras de como solucioná-la. Nas reuniões

em 15/05 e 29/05, o grupo demonstra engajamento e determinação para deliberar sobre o assunto, com base em leitura de artigos, e na iniciativa tomada por um dos integrantes, Beatriz, de investigar o tema.

Essa complexa rede dialógico-deliberativa indica:

- a tentativa de desconstrução de sentidos naturalizados, tais como: (a) barulho/silêncio como sinônimos de (in)disciplina, e (b) o professor como conhecedor das dúvidas e necessidades dos alunos;
- a busca por ampliação das perspectivas sobre o tema;
- o grande envolvimento de Beatriz com a questão, sugerindo que as razões externas que impulsionaram a ação inicial (pesquisa para a graduação) tornaram-se razões internas, i.e., interesse/motivação pessoal;
- a geração de papéis como resultado da participação na prática de ensino colaborativo, dentre outros, o de *pesquisadora* (Beatriz) e de *colega* em posição de igualdade com os demais (Laura).

A análise mais detalhada de mecanismos linguístico-discursivos – tais como (a) perguntas e respostas; (b) comparações; (c) exemplos com base nos contextos *familiar, acadêmico*, e da própria *prática de ensino colaborativo*; (d) discurso direto, (e) escolhas lexicais – marcam engajamento afetivo-cognitivo de algumas participantes (Miriam, em especial) de modo a ampliar os sentidos de (in)disciplina, vinculando-a aos conceitos de *motivação, participação comprometida, relevância e criticidade no processo de ensino-aprendizagem*.

Do mesmo modo, Beatriz revela protagonismo. De fato, como pode ser visto na Figura 4, Beatriz representa o contexto de ação – neste caso, o Colégio – como relapso em relação ao controle dos/as estudantes considerados/as indisciplinados/as. Sua proposta é comentada apenas rapidamente por alguns/as participantes da prática de ensino colaborativo, talvez pelo fato da premissa meio-fim indicar, na ocasião, que a referida ação possivelmente não seria necessária, uma vez que o Regimento Interno do Colégio poderia conter informações relevantes e suficientes sobre a questão.

Apesar disso, a proposta de Beatriz é fundamental para a construção colaborativa de conhecimentos, porque traz à tona a omissão do grupo quanto às questões burocráticas e administrativas envolvendo o Colégio, i.e., a necessidade de se obterem informações mais amplas sobre aquele contexto, que extrapolassem os limites da sala de aula. Nesse sentido, pode-se dizer que Beatriz assume novos papéis – os de *coordenadora* e formadora, este último, quando alerta para a responsabilidade ética com a formação discente.

A análise do conflito ao redor de questões relativas à (in)disciplina permitiu compreender os movimentos argumentativos-deliberativos que envolvem processos de formação crítico-colaborativa de professores. O estudo de Fiori-Souza (2016) traz uma grande contribuição ao relacionar esses movimentos ao *ciclo*

de *aprendizagem expansiva* (ENGESTRÖM, 1987) para discutir o que a autora chama de *aprendizagem como inquietação*, *aprendizagem como argumentação*, *aprendizagem como deliberação* e *aprendizagem como transformação*.

2.4 Implicações do estudo

Fairclough e Fairclough (2012) entendem o processo de argumentação prática como a *interface* entre agência e estrutura, i.e., ao argumentar visando à ação, os agentes recorrem a discursos que refletem ordens morais, institucionais e estruturais, as quais lhes fornecem razões para agir. Tais razões são consideradas *externas* porque independem da vontade dos agentes e exercem pressão sobre a ação. A fim de motivar a ação, os agentes precisam internalizá-las como valores, preocupações ou interesse autênticos. Quando isso acontece, esses elementos tornam-se fonte de normatividade que moldam seus objetivos e a ação que decidem adotar para colocá-los em prática (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012, p. 46).

No campo conceitual, isso significa compreender a argumentação prática como uma categoria epistemológica que potencializa a análise das relações entre aquilo que está dado na estrutura social e que antecede à ação humana e que se transforma em decorrência dela. Em termos concretos, este estudo traz implicações para os currículos das licenciaturas interessados em formação crítico-colaborativa de professores/as e reitera a importância de se educar com base em uma *atitude dialógica* (MATEUS, 2016) e em uma *visão multicultural de conhecimento*, que pressupõe múltiplas maneiras possíveis de conceber a realidade e de produzir novos conhecimentos, os quais estão sempre em processo de transformação (LIBERALI, 2013).

Acreditamos, assim como Liberali e Magalhães (2009), Mateus (2016) e Roth et al. (2002), que a inclusão de ações formativas voltadas ao desenvolvimento de mecanismos discursivos – para iniciar o diálogo, propor questões críticas, fornecer evidências, expressar opiniões (concordando/discordando), esclarecer e expandir ideias, sugerir alternativas para ações propostas, avaliar ideias e práticas, entre outros – poderá contribuir para conscientizar e preparar a os agentes envolvidos (professores/as formadores/as, supervisores/as, colaboradores/as e licenciandos/as de modo geral) a argumentar e deliberar de forma colaborativa e revolucionária.

No campo metodológico, a evidência do conflito como condição para aprendizagem dá novos sentidos à natureza dinâmica, aberta e imprevisível da vida social. É precisamente no reconhecimento e no enfrentamento dialógico dos conflitos e tensões que se forjam novos espaços e outras possibilidades de ação. Como aponta o estudo de Tanaka (2017, p.194), o potencial transformador da ação se faz na “zona desconfortável de ação [que] provoca perturbações

e desorganizações do que é tido como a única maneira de fazer e de conceber [alguma] atividade”.

Estudos que como este concentram-se nas práticas específicas, mediadas por contradições históricas, vividas por atores específicos, em tempos e lugares próprios, oferecem *insights* relevantes a respeito das dinâmicas da aprendizagem como um devir-na-práxis. Nesse sentido, é relevante ter claro que o contexto em que a pesquisa se deu era aquele do Pibid em que a participação do professor da escola, bem como da professora colaboradora, foi favorecida. Cada um, a seu modo, teve papel fundamental no processo de deliberação que nos permite considerar a relevância de que mais experiências como essa sejam promovidas em nossos espaços de atuação. Assim como apontam Fairclough e Fairclough (2012), a configuração interna dos diálogos deliberativos está diretamente relacionada ao este contexto institucional específico que analisamos (neste caso, a práxis realizada pelo subprojeto de Letras-Inglês do Pibid/UEL) e ao propósito pragmático da atividade (aqui, a solução de conflitos evidenciados).

Referências

- CAMERON, D.; FRAZER, E.; HARVEY, P. RAMPTON, M.B.H.; RICHARDSON, K. **Researching Language: issues of power and method**. London and New York: Routledge, 1992.
- CAVALCANTI, M. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-252.
- CELANI, M.A.A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.
- ENGESTRÖM, Y. Teachers as Collaborative Thinkers: Activity-Theoretical Study of an Innovative Teacher Team. In: CARLGREN, I. et al. (Ed.). **Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice**. Falmer, 1994. p. 43-61.
- ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit. 1987. Disponível em: <<http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2015.

- ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Discursive Manifestations of Contradictions in Organizational Change Efforts: a methodological framework. **Journal of Organizational Change Management**, v. 24, n.3, p. 368-387, 2011.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. London/New York: Routledge, 2003.
- _____. **Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language**. London: Longman Group Limited, 1995. Disponível em: <<http://bookzz.org/ireader/1131769>>. Acesso em: 8 jul. 2015.
- FAIRCLOUGH, I.; FAIRCLOUGH, N. **Political Discourse Analysis: a method for advanced students**. London/New York: Routledge, 2012.
- FIORI-SOUZA, A. G. **Práxis de ensino colaborativo como locus de argumentação, deliberação e aprendizagem expansiva**. 2016. 230 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- GILLIGAN, C. **Ethics of care**. Entrevista concedida a *Webteam* em 21 jun., 2011. Disponível em: <<http://ethicsofcare.org/carol-gilligan/>>. Acesso em: 13 mar. 2016.
- GILLIGAN, C. **In a different voice: psychological theory and women's development**. 38ª ed., Cambridge: Harvard University Press, 2003.
- LIBERALI, F.C. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- _____. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.
- LIBERALI, F.C.; MAGALHÃES, M.C.C. Formação de Professores e Pesquisadores: Argumentando e Compartilhando Significados. In: TELLES, J. A. (Org.). **Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: SP: Pontes Editores, 2009, p. 43-66.
- MAGALHÃES, M.C.C. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L.S.P; LOPES, J.J.M. (Org.) **Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias**. Niterói, RJ: Ediotra da UFF, 2010, p. 20-40.

- MAGALHAES, M. C. C.; LIBERALI, F. C. . Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escola (LACE): A linguagem na formação de educadores e alunos colaborativos, críticos e criativos. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 1, p. 129-140, 2012.
- MAGALHÃES, M.C.C.; OLIVEIRA, W.de. Argumentação na construção de contextos colaborativos em pesquisas com formação de educadores. In: LIBERALI, F.C.; DAMIANOVIC, M.C.; NININ, M.O.G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Org.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 205-235.
- MATEUS, E. Por uma pedagogia da argumentação. In: LIBERALI, F.C.; DAMIANOVIC, M.C.; NININ, M.O.G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Org.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p.35-61.
- _____. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. In: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Pontes, 2011. p. 187-209.
- _____. **Atividade de Aprendizagem Colaborativa e Inovadora de professores: resignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola**. 2005. 325 fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MATEUS, E.; RESENDE, V. de M. O sistema posição-prática como categoria epistemológica: contribuições para adc. *Alfa*, São Paulo, v.59, n.3, p. 431-454, 2015.
- NODDINGS, N. *Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education*. Teachers College Press, New York, 1999.
- PAIVA, V.L.M. de O. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005.
- REY, F. G. Vygotsky's concept of *Perezhivanie* in the *Psychology of Art* and at the final moments of his work: advancing his legacy. *Mind, Culture and Activity*, v. 23, n. 4, July, 2016, p. 1-10. Disponível em: <[http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/](http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/Psicologia_his) Psicologia_his-

torico_Cultural/Vygotskys-Concept-of-Perezhivanie-in-The-Psychology-of-Art-and-at-the-Final-Moment-of-His-Work-Advancing-His-Legacy.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2016.

ROTH, W.-M. Collective Responsibility and Solidarity: toward a body-centered ethics. **Forum: Qualitative Social Research**, v.7, n.2, art. 37, mar. 2006. Disponível em: < <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/123/260> >. Acesso em: 22 fev. 2016.

_____. Ethics as Social Practice: introducing the debate on qualitative research and ethics. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 6, n.1, art.9, jan. 2005. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/526/1140>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

ROTH, W. M.; TOBIN, K. Coteaching: From Praxis to Theory. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 10, n. 2, p. 161-180, Apr. 2004.

_____. Redesigning an “Urban” Teacher Education Program: an Activity Theory Perspective. **Mind, Culture and Activity**, v.9, n.2, p. 108-131, 2002b.

_____. **At the elbow of another: learning to teach by coteaching**. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2002a.

_____. The Implications of Coteaching/Cogenerative Dialogue for Teacher Evaluation: Learning from Multiple Perspectives of Everyday Practice. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, v. 15, n. 1, p. 7- 29, 2001.

ROTH, W.-M.; TOBIN, K.; ZIMMERMANN, A. Coteaching/cogenerative dialoguing: learning environments research as classroom praxis. **Learning Environments Research**, v. 5, p. 1-29, 2002.

ROTH, W. -M.; LAWLESS, D.V.; TOBIN, K. {Coteaching / Cogenerative Dialoguing} as Praxis of Dialectic Method. **FQS: Qualitative Social Research**, v.1, n.3, art. 37, p. 1-29, dec. 2000.

STITH, I.; ROTH, W.-M. Who Gets to Ask the Questions: the ethics in/of cogenerative dialogue praxis. **Forum: Qualitative Social Research**, v.7, n.2, art. 38, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.Net/index.php/fqs/article/view/124/262>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

- TANACA, J.J.C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação de professores de inglês para crianças no Projeto Londrina Global**. 2017. 237 folhas. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.
- TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, meu bem!”: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n.2, p. 91-116, 2002.
- THORNE, S.L. Epistemology, Politics and Ethics in Sociocultural Theory. **Modern Language Journal**, v. 89, p. 393-409, 2005. Disponível em: <<https://www.academia.edu/people/search?utf8=%E2%9C%93&q=thorne+2005>>. Acesso em: 10 mar 2017.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Pró Reitoria de Graduação: *Pibid Letras-Inglês/2011***. Disponível em: <www.uel.br/prograd/?content=Pibid/links.html>. Acesso em: 20 maio 2015.
- VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech. In R. W. Rieber; A. Carton (Eds.). *The collected works of L. S. Vygotsky*, v. 1, p. 43–287, New York, NY: Plenum, 1987.

